

FORUM Supervision

Supervision – Ein Weg in die Selbständigkeit?

Jörg Gogoll

Katharina Altenberg

Hannelore Fricke

Robert Maxeiner

Gunther Brandstetter/
Mary Göpel

Theresia Menches Dändliker

Inge Zimmer-Leinfelder

Gertrud Siller

Luciana Pavoni

Herausgegeben von
Gerhard Leuschner und
Gerhard Wittenberger
Fachhochschulverlag

Der Verlag für Angewandte Wissenschaften

Forum Supervision - www.beratungundsupervision.de

FoRuM Supervision • 10. Jahrgang, Heft 20, Oktober 2002

Herausgeber:

Gerhard Leuschner und Gerhard Wittenberger

Wissenschaftlicher Beirat:

Dr. Max Bartel (Bern/Biel) – Prof. Dr. Annemarie Bauer (Darmstadt/Heidelberg) – Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos (Ludwigsburg/Aachen) – Prof. Adrian Gaertner (Bielefeld/Oberursel) – Prof. Dr. Katharina Gröning (Bochum) – Dr. Wolfgang Schmidbauer (München) – Prof. Dr. August Schüle (Wien) – Dr. Michaela Schumacher (Köln) – Prof. Dr. Ralf Zwiebel (Kassel)

Redaktionsanschrift:

Dr. Jürgen Kreft (geschäftsführender Redakteur)
Meppener Straße 22, 48155 Münster
Telefon (02 51) 66 55 64, Telefax (02 51) 6 74 39 58
JuergenKreft@t-online.de

Redaktion:

Thomas Behler (Essen) – Theresia Menches Dändliker (Zürich) – Elke Grunewald (Ingelheim) – Jürgen Kreft (Münster) – Angelica Lehmenkühler-Leuschner (Münster) – Franz Leinfelder (Wiesbaden) – Peter Musall (Gelnhausen) – Barbara Wiese (Marburg) – Inge Zimmer-Leinfelder (Wiesbaden)

Verantwortliche Redakteure für Heft 20:

Franz Leinfelder
Inge Zimmer-Leinfelder

Erscheinungsweise und Bezug:

FoRuM Supervision erscheint halbjährlich (März und Oktober).
Preis des Einzelheftes: 9,20 € zuzüglich 1,55 € Versandkosten
Jahresabonnement: 14,30 € (2 Hefte) zuzüglich 3,10 € Versandkosten
Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31.12. des laufenden Jahres gekündigt wird. Damit die Lieferungen nicht unterbrochen werden, bitten wir dringend darum, dem Verlag bei einem Wohnungswechsel die neue Adresse mitzuteilen.

Verlag und Bestellungen:

Fachhochschulverlag
DER VERLAG FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN
Kleiststraße 31, 60318 Frankfurt
Telefon (0 69) 15 33–28 20, Telefax (0 69) 15 33–28 40
bestellung@fhverlag.de
www.fhverlag.de

Satz: Fachhochschulverlag
Druck: Lokay, Reinheim

© Fachhochschulverlag
DER VERLAG FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN

ISSN 0942-0045

Inhalt

Vorwort	2
Beiträge	5
<i>Jörg Gogoll</i> Selbständigkeit und Konflikt	5
<i>Katharina Altenberg</i> Supervision und Selbständigkeitsentwicklungen	25
<i>Hannelore Fricke</i> Mit dem Fahrrad auf dem Weg in die Selbständigkeit	33
<i>Robert Maxeiner</i> Identität und Verführung – Mein Weg in die Selbständigkeit als Supervisor	41
<i>Gunther Brandstetter und Mary Göpel</i> tango – Schritte in die Selbständigkeit	51
<i>Theresia Menches Dändliker</i> Was raten Sie mir? – Reflexionen über Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision	66
<i>Inge Zimmer-Leinfelder</i> Der flexible Supervisor – Qualifikationsanforderungen in veränderten Zeiten	77
<i>Gertrud Siller</i> Supervision aus der Perspektive der Nachfragenden – Forschungsprojekt zu Motiven für Supervision und supervisorischen Lernfeldern im Wandel	83
<i>Luciana Pavoni</i> Supervision in einer technischen Behörde – Umgang mit Veränderungen	96
Rezensionen	105
Neue Bücher	119
Nachlese	121
Veranstaltungen	126
Vorschau	127
AutorInnen	128

Vorwort

Selbständigkeit – ein Balanceakt zwischen Bindung und Freiheit, eine psychische Entwicklung, eine professionelle Haltung, ein Ziel für SupervisorInnen, ein beruflicher Stand. Welche inneren und äußeren Bedingungen sind nötig, um selbständig zu werden: Im Entwicklungsprozess des Kindes, in der Ausbildung zur Supervisorin, in der Ausübung der supervisorischen Tätigkeit, für SupervisorInnen und Supervisorinnen, in der Auseinandersetzung mit der Frage von Freiberuflichkeit? Die Aufsätze dieses Heftes greifen die verschiedenen Aspekte der in unserem Thema formulierten Frage auf.

Jörg Gogoll legt mit seinem Aufsatz „Selbständigkeit und Konflikt“ einen thematischen Grundstein, indem er aus psychoanalytischer Perspektive, unter Einbeziehung triebtheoretischer, entwicklungspsychologischer, ich-psychologischer und narzissmustheoretischer Überlegungen die kindliche Selbständigkeitsentwicklung beschreibt. Dabei versteht er die Entwicklung von Selbständigkeit als eine Folge von Konfliktverarbeitungen, die eine Grundlage für eigenständiges Urteilen, Entscheiden und Handeln bilden. Der Bezug zur Supervision als Ort der Konfliktbearbeitung, der eine eigenständige Position des Supervisors erfordert und die Eigenständigkeit von SupervisorInnen fördern will, ist unübersehbar. Jörg Gogoll zeigt daher an einigen supervisorischen Beispielen die praktische Relevanz seiner theoretischen Überlegungen auf.

Katharina Altenberg gibt uns in ihrem Aufsatz „Supervision und Selbständigkeitsentwicklungen“ einen Einblick in ihre Identitätsentwicklung als Supervisorin. Dabei bezieht sie ihre Berufssozialisation als Sozialarbeiterin und die Ausbildung zur Supervisorin in ihre Überlegungen ein. Selbständigkeit wird hier beschrieben als ein Prozess der Bewusstwerdung, der Reflexion, der Lösung aus alten Abhängigkeiten, als eine Auseinandersetzung mit einem Supervisionskonzept, das ihr mit seinem Konfliktverständnis, seinen Beziehungsmöglichkeiten und seiner aufklärenden Zielsetzung als eine Möglichkeit zur Bindung ohne die Entstehung neuer Abhängigkeiten erscheint. Sie beschreibt die Entwicklung ihres eigenen Supervisionsstils auf der Grundlage dieses Konzepts und ihre Auseinandersetzung mit der Frage von Freiberuflichkeit und Institutionsbindung. Ihre Entscheidung, sowohl als Leiterin einer sozialen Einrichtung im Angestelltenverhältnis tätig zu sein, als auch supervisorische Prozesse durchzuführen, erfordert die Auseinandersetzung mit Abhängigkeiten und Freiheiten in beiden Rollen. Selbständigkeit heißt hier die permanente Reflexion und Selbstaufklärung im Spannungsfeld beider Rollen mit dem Ziel einer inneren Integration.

Hannelore Fricke nutzt ihre Geschichte eines kleinen Mädchens, das Fahrradfahren lernt („Mit dem Fahrrad auf dem Weg in die Selbständigkeit“), als Metapher für ihre Entwicklung zur und als Supervisorin. Dabei setzt sie sich mit ihrer

Sozialisation als Lehrerin, mit in der Supervisionsausbildung erworbenen Werten, mit Sehnsüchten und Ängsten, mit der Annäherung an Fremdes und Fremde und mit ihrem inzwischen vollzogenen Schritt in die Freiberuflichkeit auseinander und weist auf die Bedeutung eines kollegialen und fachlichen Netzes zur Kontrolle und Unterstützung hin.

Robert Maxeiner reflektiert in seinem Beitrag „Mein Weg in die Selbständigkeit“ Entscheidung und Praxis seiner Freiberuflichkeit als Supervisor. Dabei spürt er biografischen Hintergründen und Motiven nach, begründet die Notwendigkeit einer stabilen Rollenidentität und setzt sich mit der unternehmerischen Seite der SupervisorInnenrolle auseinander. In der Darstellung seiner supervisorischen Szenen wird die Verflechtung von äußerer Selbständigkeit in Form der Freiberuflichkeit und innerer Selbständigkeit als Haltung sichtbar.

In „Tango – Schritte in die Selbständigkeit“ lassen uns **Gunther Brandstetter** und **Mary Göpel**, „zwei Menschen, Mann und Frau, Ostler und Westlerin, Leiter eines Fortbildungswerkes und Mitarbeiterin in einem Projekt“, Supervisor und Supervisorin an ihrem Weg in innere und äußere Selbständigkeit teilhaben. Die Verknüpfung von individuellen Biografien, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen, professionellen Haltungen und persönlicher Begegnung macht diesen Beitrag besonders interessant und lebendig und berührt beim Lesen. Es wirkt naheliegend, dass das neugegründete Büro für Kommunikation, Prozessmoderation, Projektentwicklung und Supervision mit seinem Namen auf einen Tanz verweist, der von der Spannung der Gegensätze, aber auch von einer Haltung der gegenseitigen Achtung und des Respekts, von der Vereinigung von Autonomie und Beziehung lebt.

Theresia Menches Dändliker gibt mit Ihrem Aufsatz „Was raten Sie mir? – Reflexionen über Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision“ Einblick in die Werkstatt einer Lehrsupervisorin. Die Lehrsupervision als ein zentraler Ort supervisorischer Ausbildung, an dem wesentlich supervisorische Haltung und Rollenidentität entwickelt werden, der emotionales und kognitives Lernen beinhaltet, der gleichzeitig den Rahmen für eine „intime“ Beziehung darstellt und mit einer Bewertung endet, ist besonders angewiesen auf die ständige selbstkritische Reflexion. Menches Dändliker beschreibt Verführungen und Schwierigkeiten spezifischer Übertragungsangebote von LehrsupervisorInnen und bietet einen theoretischen Hintergrund zum Verstehen von Übertragungsszenen. Sie verknüpft am Beispiel der Mutter-Tochter-Beziehung theoretische Gedanken zur frühkindlichen Selbständigkeitsentwicklung mit Szenen aus ihrer Arbeit als Lehrsupervisorin.

Inge Zimmer-Leinfelder erläutert in ihrem Aufsatz „Der flexible Supervisor – Qualifikationsanforderungen in veränderten Zeiten“ einige Grundqualifikationen, die aus ihrer Sicht nötig sind, damit SupervisorInnen immer wieder eine Balance finden können zwischen notwendiger Flexibilität und Anpassung an institu-

tionelle Erwartungen und notwendigem Erhalt ihrer supervisorischen Haltung und dem Bestehen auf Bedingungen, die einen Prozess der Aufklärung ermöglichen. Selbständigkeit verwirklicht sich hier durch Reflexion und Verhandlungen.

Gertrud Siller referiert in ihrem Beitrag ein Forschungsprojekt, das die Perspektive von SupervisandInnen in den Mittelpunkt stellt. Im von aktuellen Entwicklungen betroffenen Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Institution plädiert sie für eine Sensibilisierung für die Wahrnehmung gegenwärtiger Arbeitszusammenhänge auf der Basis von Fragen, Konflikten, Interessen von SupervisandInnen, mit denen diese in die Supervision kommen. Auf welche Voraussetzungen trifft Supervision bei denjenigen, die sie anfragen? Siller setzt ihren Forschungsansatz in Bezug zu anderen empirischen Arbeiten in der Supervisionsforschung und ermöglicht so einen Eindruck davon, welche Fragestellungen, Ergebnisse und Probleme in den letzten Jahren Schwerpunkte von Supervisionsforschung darstellten.

Wir denken, dass die vorliegenden Beiträge, die Aspekte supervisorischer Praxis, Theorie und Forschung widerspiegeln, alle auf die Verflochtenheit innerer und äußerer Realitäten, auf das Zusammenspiel von Supervision und gesellschaftlichen Entwicklungen, auf die Bedeutung von selbständigem Denken und Handeln im Kontext vielfältiger Abhängigkeiten hinweisen. Insofern knüpft dieses Heft – mehr als uns anfangs bewusst war – thematisch an die Fragestellungen der letzten Hefte an. Wir wünschen anregendes Lesevergnügen.

Inge Zimmer-Leinfelder und Franz X. Leinfelder

BEITRÄGE

Jörg Gogoll

Selbständigkeit und Konflikt

Zusammenfassung: In dem folgenden Beitrag beschäftigt sich der Autor mit der Entwicklung von Selbständigkeit, welche als eine Errungenschaft die Befähigung umfasst, Initiative in eigenständiges Urteilen, Entscheiden und Handeln umzusetzen. Es wird von der psychoanalytischen Auffassung ausgegangen, dass Selbständigkeit aus der Verarbeitung von Konflikten entsteht und sich in Konflikten bewährt. In einem zweiten Teil der Arbeit werden innere und äußere Faktoren untersucht, die Selbständigkeit verhindern oder beeinträchtigen.

Es ist immerhin fraglich, ob Erfolg eine adäquate Antwort auf das Leben ist.

Tom Robbins

Die Grundlagen selbständiger Lebensweise werden im Kindesalter geschaffen durch die biologisch-körperliche und die psychisch-emotionale Entwicklung in Richtung auf größere Reife, Differenziertheit und Unabhängigkeit hin. Wenn soziale und gesellschaftliche Bedingungen diesen Prozess ermöglichen und fördern, sind damit die Voraussetzungen geschaffen, dass der Mensch „auf eigenen Beinen stehen“ kann. Etymologisch bedeutet selbstende oder selbstand „für sich bestehend“ (Mackensen 1985), was auf eine erworbene physische und soziale Unabhängigkeit des Individuums hinweist.

Ein wesentliches Ziel supervisorischer Praxis ist es, sowohl bei Einzelnen als auch innerhalb von Gruppen und Institutionen Selbständigkeit zu fördern. SupervisorInnen müssen zur Aufrechterhaltung ihrer Professionalität sowie ihren Auftraggebern gegenüber eine gewisse Selbständigkeit und Unabhängigkeit realisieren. Und Selbständigkeit spielt schließlich als eine Form beruflicher Existenz eine zunehmend große Rolle.

In dieser Arbeit soll der Versuch gemacht werden, aus psychoanalytischer Perspektive Selbständigkeit als psychische und soziale Errungenschaft zu erfassen, ihre Entwicklung zu beschreiben und ihre Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen. Ist sich der Mensch seiner Unabhängigkeit als separates Wesen bewusst, sind dem Wachstum der Individuation und der Autonomie Beschränkungen auferlegt, teils durch individuelle Bedingungen aufgrund innerer Konflikte, teils durch soziale und gesellschaftliche Umstände, die zu äußeren Konflikten führen. Selbständigkeit entsteht aus der Verarbeitung dieser Konflikte und ihr Erhalt wird oft von Konflikten begleitet.

Am Anfang – Die Individuation

Selbständigkeit ist von Geburt an vorhanden. Das Neugeborene nimmt bereits selbständig wahr und richtet seine Sinne auf die Außenwelt. Schon der Säugling ist „kompetent“ (vgl. Domes 1994). Das Kind ist in seiner kleinen Welt jedoch noch ganz Erlebnis, ganz Erfahrung. Bei diesem Lebensgefühl in einem vor-sprachlichen, narzisstischen Universum, handelt es sich einerseits um „ein gewisses, unaussprechliches Wohlbefinden, ein besonders befriedigendes Glücksgefühl, das die Empfindung einer bis ins Unendliche erweiterten Existenz auszudrücken scheint“ (Grunberger 1982, S. 127). Andererseits erlebt das Kind infolge einer absoluten Abhängigkeit von einer unbekanntem Außenwelt drastische Unlust- und Spannungsgefühle.

Erikson (1987) hat die psychische, körperliche und soziale Entwicklung des Menschen in einem Stufenmodell beschrieben, das in den verschiedenen Entwicklungsphasen auch die zunehmende Verselbständigung des Kindes erfasst.

Während der oralen Entwicklungsphase sind die Reaktionsweisen des Säuglings besonders auf das Bekommen und Nehmen zentriert, d.h. das Aufnehmen und Einverleiben der Nahrung und eine aktivere und immer besser gesteuerte Annäherung an die Brust der Mutter. Die zunehmende Reifung und Selbständigkeit zeigt sich hier in der abgestimmteren Orientierung auf die Mutter sowie in der aktiveren Suche nach ihr.

In der analen Phase werden Modalitäten entwickelt, die durch den Gegensatz von Hergeben und Festhalten charakterisiert werden können. Durch das körperliche Wachstum und die Kräftigung der Muskulatur bekommt das Kind in dieser Zeitspanne einen zunehmenden Einfluss auf seine Umgebung, indem es die Befähigung erwirbt, Dinge zu greifen und festzuhalten, sie fortzuwerfen und wieder heranzuholen.

Wenn sich am Ausgang der oralen Phase Vertrauen entwickelt hat, eine gesicherte libidinöse Erfahrung entstanden ist, kann sich die Überzeugung einer grundsätzlich befriedigenden Natur der Umwelt herstellen. Aufgrund dieses „Urvertrauens“ gelingt es dem Kind nach und nach, sich als getrennt von der Mutter, dem Ursprung seiner Befriedigung und Sicherheit, zu empfinden und die Illusion der Allmacht Schritt für Schritt zu überwinden. In dieser Situation kommt es zu einem Zwiespalt, da sowohl das Verlangen nach mehr selbständigem Tun wächst als auch Unsicherheit und Angst davor. Nur langsam und in ständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt wird die Befähigung erworben, etwas selbst zu tun, wie auch die genauere Einschätzung dieser Befähigung. Erst mit dem Vermögen, eigene Grenzen und Möglichkeiten zu unterscheiden, wird mehr Autonomie erreicht, d.h. die Kraft und Kompetenz, die eigenen Gesetze zu formen und sich nach ihnen zu richten. Dabei kann sich das Kind überfordern, was Scham und Zweifel nach sich zieht, wenn es sich vorzeitig und lächerlich exponiert hat. Es kann sich

aber auch unterfordern und die eigenen Möglichkeiten unterschätzen. Unterwerfung und Anpassung an vermeintliche oder tatsächliche Verbote und Einschränkungen lassen das Kind in einer UnSelbständigkeit verharren, in der es mehr an sich als an der Umwelt zweifelt.

Mit der weiteren Entwicklung der Lokomotorik, der Sprache und der gesamten Vorstellungswelt wird das drei- bis vierjährige Kind immer geschickter, seine Impulse von Neugier, Wissensdrang und Entdeckungs- und Eroberungslust in Initiative umzusetzen, seine Grenzen energisch auszuprobieren oder zu überschreiten, keinen Stein auf dem anderen zu lassen. Beobachtet man ein gesundes Kind in diesem Zeitabschnitt, wird deutlich, wie sehr die Modalitäten des Eindringens und des Ein- oder Umschließens zu weiterer Selbständigkeit beitragen (Erikson 1987).

Wie bezaubernd sich Entdeckungen „auf eigene Faust“ gestalten können, beschreibt Bruno Schulz (1968) anhand der märchenhaften Abwege eines kleinen Jungen, der sich „selbständig“ macht und „Die Zimtläden“ aufsucht, obwohl er nur die zu Hause vergessene Börse seines Vaters holen soll.

„Ich nenne sie die Zimtläden wegen der dunklen Tönung des Holzes, mit dem sie getäfelt sind. Diese wahrhaft edlen Handlungen, spät nachts geöffnet, waren stets Gegenstand meiner heißen Träume. Schwach beleuchtet, dunkel und feierlich schwelgten ihre Eingeweide in dem tiefen Geruch von Farben, Lack, Weihrauch, dem Aroma ferner Länder und seltener Materialien. Du konntest dort bengalisches Feuer, Zauberkistchen, Briefmarken längst verschwundener Länder, chinesische Abziehbilder, Indigo, Kolophonium aus Malabar, Eier exotischer Insekten, Papageien, Tukane, lebende Salamander und Basilisken, Alraunenwurzeln, Nürnberger Mechanismen, Homunculi in Blumentöpfen, Mikroskope und Fernrohre und vor allem seltene und seltsame Bücher, alte Folianten voll wunderlicher Stiche und betäubender Geschichten finden. Selten ergab sich eine Gelegenheit zum Besuch dieser Läden – und noch dazu mit einer kleinen, aber ausreichenden Summe Geldes in der Tasche. Man konnte diese Gelegenheit trotz der Wichtigkeit der unserem Eifer anvertrauten Mission nicht fahren lassen. [...] Ich werde niemals diese strahlende Fahrt in der hellsten aller Winternächte vergessen. Die bunte Landkarte des Himmels vergrößerte sich zu einer unendlichen Kuppel, auf der phantastische Länder, Ozeane und Meere, mit den Linien astraler Wirbel und Strömungen, den strahlenden Linien der himmlischen Geographie gezeichnet, funkelten. Die Luft zum Atmen wurde leicht und leuchtend wie silbernes Gas.“

Freud (1915) definierte den Trieb durch den ihm innewohnenden Drang, seine Quelle, sein Ziel und sein Objekt und wies damit auf den Zusammenhang von Triebentwicklung und Objektbesetzung, also die interaktive und soziale Dimension, hin. Die flüchtige, auf augenblickliche Befriedigung und Spannungsabfuhr zielende Triebbeziehung kann sich zu einer konstanten und verlässlichen Objektbeziehung wandeln, in der die wachsende Selbständigkeit des Kindes auch Auf-

schub, Verzicht und Rücksichtnahme verkraftet. Es gewinnt mehr Selbständigkeit in Bezug auf seinen Körper und die Regulation, Kontrolle und Befriedigung lebenswichtiger körperlicher Bedürfnisse. Das heranwachsende Kind wird allmählich vertrauter mit sich, lernt, sich zusammenzunehmen, aber auch sich auszuleben. In *Ecos Der Name der Rose* beobachtet William von Baskerville, wie Adson, sein Schüler, die Beine zusammenkneift. Er sagt ihm: „Um die Natur zu beherrschen, muss man sich ihr zunächst unterwerfen.“

Die Fortschritte in der Triebentwicklung konnte Freud erst 1923 genauer theoretisch und begrifflich erfassen, und zwar durch die Einführung des Instanzenmodells. In diesem beschrieb er das Es als Reservoir der Triebe bzw. ihrer unbewussten psychischen Repräsentanzen. Ökonomisch gesehen, beinhaltet das Es psychische Energie, dynamisch betrachtet, steht es im Konflikt mit Ich und Über-Ich, die sich, genetisch betrachtet, aus diesem differenziert haben.

Die Betätigungen des Über-Ichs vergleicht Freud mit der Aufgabe eines Richters und Zensors, der das Ich mit Normen, Ansprüchen, Geboten und Verboten konfrontiert, aber auch beurteilt und verurteilt. Die Funktionen des Über-Ichs sind die Selbstbeobachtung, die Idealbildung und das Gewissen. So muss das heranwachsende Kind bis zum Jugendalter hin eigene Urteile und Maßstäbe suchen, um zu bestimmen: Was darf ich mir erlauben (dem Gewissen gegenüber)? Welchen Leit- oder Wunschbildern will ich gerecht werden (dem Idealich gegenüber)? Was muss ich tun (den Realitätsanforderungen gegenüber)? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen besteht Selbständigkeit (nach Kants schöner Formulierung) in dem Vermögen, sich des eigenen Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen.

Das Ich „hat die Aufgabe der Selbstbehauptung, erfüllt sie, indem es nach außen die Reize kennenlernt, Erfahrungen über sie aufspeichert (im Gedächtnis), überstarke Reize vermeidet (durch Flucht), mäßigen Reizen begegnet (durch Anpassung) und endlich lernt, die Außenwelt in zweckmäßiger Weise zu seinem Vorteil zu verändern (Aktivität) [...]“ (Freud 1940, S. 10). Demzufolge zeigt sich Ich-Stärke in der Fähigkeit, den Reizen und Anforderungen des Es, des Über-Ichs und der Realität zu genügen. Damit übt das Ich organisierende, integrierende und synthetisierende Funktionen aus.

Besonders die Ich-Psychologie hat auf die Bedeutung von Ich-Funktionen für die Wahrnehmung von Eigenständigkeit und Selbstverantwortung hingewiesen. Hartmann (1939) betonte, dass es nicht nur die Auseinandersetzung mit den Trieben und der äußeren Realität sei, sondern auch eine vorgegebene primäre Autonomie des Ichs und seiner angeborenen Merkmale, welche die Entwicklung des Kindes beeinflussen. Hartmann führte auch den Begriff des Selbst ein, da das Ich bis dahin doppeldeutig sowohl über seine Aufgaben definiert wurde als auch zur Kennzeichnung der ganzen Person diente. Unter Selbst verstand Hartmann das Gesamt der inneren Bilder, die eine Person von sich hat. Hingegen organisiert und

kontrolliert das Ich Motilität und Wahrnehmung, dient als schützende Schranke und Abwehr von überstarken Reizen, die von innen wie von außen kommen können. Weitere Aufgaben sind Handeln, im Unterschied von bloß motorischer Entladung, Denken als Probehandeln sowie die Realitätsprüfung. Diese Aktivitäten haben jedoch die Wahrnehmung der eigenen Person zur Voraussetzung, die Erfassung seiner Individualität und Subjektivität. Richard Hughes (1979) beschrieb diesen Vorgang sehr schön in seinem Roman „Ein Sturmwind auf Jamaika“:

„Da passierte etwas, was für Emily von großer Wichtigkeit war. Sie wurde sich nämlich plötzlich ihrer Person bewusst. Eigentlich lag kein ersichtlicher Grund vor, weshalb das nicht fünf Jahre früher oder fünf Jahre später, sondern gerade an jenem Nachmittag geschah. Sie hatte in einem Winkel hinter der Ankerwinde ‚Besuche machen‘ gespielt. Dann war ihr das Spiel langweilig geworden, und sie war planlos nach hinten gegangen, in unklare Gedanken über Bienen und eine Feenkönigin vertieft, als ihr auf einmal wie ein Blitzstrahl die Erleuchtung kam, dass sie ‚Emily‘ sei. Sie blieb wie angewurzelt stehen und besah sich von oben bis unten. Es war natürlich nicht viel zu sehen, höchstens die verkürzte Vorderansicht ihres Kleides und ihre Hände, aber das war immerhin genug, um ihr einen ungefähren Begriff von der kleinen Person zu geben, die sie plötzlich als die ihre erkannt hatte. Sie lachte etwas spöttisch, aber was in ihrem Inneren vorging, war etwa dies: ‚Stell dir vor, du, ausgerechnet du von all den Leuten, wirst plötzlich so eingefangen in diesem Körper! Du kannst jetzt auf lange Zeit nicht mehr heraus; du musst darin durchhalten, Kind sein, erwachsen sein, alt sein.‘ Da sie über dieses entscheidende Ereignis allein und ungestört nachdenken wollte, begann sie bis zu ihrem Lieblingsplatz an der Mastspitze hinaufzuklettert. Jedes Mal, wenn sie bei dieser einfachen Betätigung ein Bein oder einen Arm bewegte, erschauerte sie vor Vergnügen darüber, dass ihr jedes Glied so bereitwillig gehorchte. Natürlich wusste sie aus der Erinnerung, dass das schon immer so gewesen war, aber früher war ihr das Erstaunliche daran nie aufgegangen. Sobald sie ihren Horst erreicht hatte, betrachtete sie mit der größten Aufmerksamkeit die Haut an ihren Händen, denn es war ja ihre Haut. Dann ließ sie das Kleid von der einen Schulter heruntergleiten und sah flüchtig hinein, um sich zu überzeugen, dass ihr Körper unter der Kleidung weiterging. Die Berührung ihrer Wange mit der warmen, nackten Schulter durchrieselte sie angenehm wie die Zärtlichkeit eines lieben Freundes. Sie konnte nicht feststellen, ob dieses Gefühl durch die Wange oder durch die Schulter entstand, und welche von beiden die Liebkosende oder die Liebkoste war.“

Mit einer umfassenden Theorie des Narzissmus haben Kohut (1973) und Kernberg (1983) die Entwicklung und die Störungen des Selbst- und Selbstwertgefühls beschrieben. So besteht neben der Triebtheorie und dem Es-psychologischen Modell der Triebregulation ein zweites Regulationssystem, das einen narzisstischen Ausgleich bewirken soll und die Aufgabe hat, die Beständigkeit und den Zusam-

menhalt des Selbstbildes zu gewährleisten sowie Sicherheit, Wohlbefinden und Selbstvertrauen herzustellen und aufrecht zu erhalten.

Aus dem bisher Gesagten lässt sich der Schluss ziehen, dass aus psychoanalytischer Sicht für die Genese von Selbständigkeit drei Faktoren maßgeblich sind:

- die Triebreifung, welche die aggressive und libidinöse Energie bereitstellt, um in physischer, psychischer und sozialer Weise den eigenen Stand zu wagen;
- die Entwicklung eines narzisstischen Gleichgewichts, das dazu führt, dass das Kind Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstliebe empfindet – wegen des Erreichten und trotz des Noch-Nicht-Erreichten;
- eine „genügend gute Umwelt“ (Winnicott 1984), welche die Verselbständigung des Kindes ermöglicht, fördert, aber auch begrenzt.

Das Individuum in Gesellschaft

Freud betrachtete den Einzelnen stets auch in seinen Beziehungen zu Anderen. Dennoch dauerte es eine geraume Zeit, bis der Übergang von der „Ein-Personen-“ zur „Zwei-Personen-Psychologie“ (Balint 1969, Gill 2001) vollzogen war. Angefangen von Freuds Ansatz (1923), das Ich als Niederschlag vergangener Objektbeziehungen zu betrachten, über Winnicotts Auffassung (1984) von der Rolle einer fördernden Umwelt bis hin zu modernen psychoanalytischen Interaktionstheorien (Gabbard 1999, Lear 1999) wurde in der Entwicklungstheorie immer mehr berücksichtigt, wie der Mensch sein Wesen, seine Lebendigkeit und sein Eigenleben in einem Sozialisationsprozess gewinnt und gestaltet. Jeder Mensch agiert und reagiert, ist Teilnehmer sozialer Situationen und Szenen. Lorenzer (1970) hat aus seiner Auffassung der Sozialisation das „szenische Verstehen“ als Methode entwickelt, die Interaktion der Subjekte mit ihrer Mitwelt und Umwelt zu untersuchen und auf dieser Grundlage die psychoanalytische Behandlung durchzuführen. Richter (1969) betont in seiner Darstellung der Genese von Autonomie und Selbstverantwortung die Bedeutsamkeit der Untersuchung familiärer Bindungen und Rollen. Zum Beispiel können Kinder in ihrer Verselbständigung beeinträchtigt werden, wenn sie als Bundesgenossen benötigt werden oder einen Aspekt des elterlichen Selbst repräsentieren sollen.

Im Folgenden soll die Entwicklung der Selbständigkeit in Bezug auf die Umwelterfahrung des Kindes dargestellt werden, in der neben der somatischen Ebene des Körpers und der psychischen Erlebnisebene der Ebene sozialer Wirklichkeit eine besondere Bedeutung zukommt.

Unter dem Aspekt einer nachhaltig wirkenden Beziehungserfahrung muss das „Individuum in Gesellschaft“ von Anfang an wahrnehmen, dass jeder Gewinn an Selbständigkeit auch ein Verlust ist. Ist einmal die Trennung von Innen- und Außenwelt, von Ich und Objekt vollzogen, ist die Möglichkeit des Einsseins, des Ver-

schmelzens, der unbeschränkten Harmonie mit der äußeren Realität nur noch unter bestimmten Bedingungen gegeben. Daraus entsteht die Anforderung und Möglichkeit der Wahrnehmung unterschiedlicher und widerstreitender Interessen und Strebungen – im Individuum selbst sowie zwischen den Einzelnen und der Gemeinschaft. Triebkonflikte werden damit zu Beziehungskonflikten, Individualpsychologie zur Sozialpsychologie. Erikson (1987) hat acht Phasen der menschlichen Entwicklung von der Kindheit bis zum Alter beschrieben, in denen das Erreichen und die Konsolidierung von mehr Selbständigkeit einen bedeutsamen Veränderungsfaktor auf der jeweiligen Entwicklungsstufe darstellt. Für zwei dieser Entwicklungsabschnitte wird die zunehmende Verselbständigung besonders thematisiert. Sie sollen nun erläutert werden.

Nachdem das Kind durch das Erleben von Konstanz und Kontinuität die Grundlagen eines Gefühls von Ich-Identität und Eigenheit erworben hat, verspürt es zunehmend den Drang, diese auch auszuprobieren. Erikson bezeichnet den Beziehungskonflikt der zweiten Entwicklungsphase als „Autonomie versus Scham und Zweifel“. Auf dem Fundament eines Vertrauens zu sich selbst sowie zur Umwelt, das in der oralen Zeit gebildet wurde, kann das heranwachsende Kind die Sicherheit des Bekannten verlassen, Impulsen und Regungen nachgehen, Neugier und Explorationsstreben in eigene Erfahrung und selbständiges Handeln umsetzen. In einem Aneignungsdrang kommt es zu heftigen Wünschen, den eigenen Willen durchzusetzen und zum leidenschaftlichen Ausprobieren der eigenen Möglichkeiten. Mehr Selbständigkeit gedeiht während dieser Lebensspanne ungeübten Unterscheidungsvermögens, unverhältnismäßigen Kraftaufwandes und ungestümer Erforschung der Lebenswelt durch Sitzen und Schwanken, Stehen und Hinfallen, Festhalten und Loslassen. Dabei muss das Kind das Risiko der Selbstwerdung und der Autonomie, also der Eigengesetzlichkeit, gegen die Angst vor Ungeborgenheit und Isolierung eingehen. Die Hemmung, ein eigenständiges Ich zu werden und zu sein, drückt sich oft in Schamgefühlen und Zweifeln aus, ob man „in Ordnung“ ist und den Erwartungen genügt hat. Jeder Erwachsene kann sich vermutlich an das Gefühl erinnern, sich schrecklich „verhoben“ und blamiert zu haben oder in eine fragwürdige Situation geraten zu sein, die man nie wieder vergisst.

Selbständigkeit entwickelt sich nicht nur als Handlungskompetenz, sondern auch vor dem Hintergrund sozialen Wahrnehmungs-, Einfühlungs- und Unterscheidungsvermögens, welches durch die Verarbeitung konflikthafter Fragen (Was darf ich? Was soll ich? Was kann ich? Was muss ich?) entstanden ist. In Abwandlung einer Aussage Eriksons (1987, S. 243) werden Kinder nicht durch Versagungen und Verfehlungen neurotisch, sondern durch die soziale und psychologische Bedeutung dieser Versagungen und Verfehlungen.

Während der Autonomie-Phase kann folgender Konflikt entstehen: Wenn das Kind die Erfahrung macht, dass seine Tendenzen zur Selbständigkeit bestraft werden, kann das Ziel der Individuation bei gleichzeitigem Erhalt emotionaler Bin-

dungen nicht erreicht werden. Die Folge ist ein schroffes und nicht auflösbares Entweder-Oder. Entweder kommt es zu einer unterwürfigen Anhänglichkeit, um die Billigung und Anerkennung der Eltern zu erhalten, oder das Kind neigt zu trotziger Auflehnung, zu Rückzug und Distanzierung, um den eigenen Willen aufrecht zu erhalten. Im ersten Fall wird die Selbständigkeit geopfert, im zweiten Fall die Nähe- und Kontaktbedürfnisse. Diese Konfliktsituation sei im Folgenden an einem Beispiel aus der Supervisionspraxis geschildert. Zuvor soll noch erwähnt werden, dass Erwachsene nicht ihre Konflikte genau in der Weise wiederholen, wie sie sie als Kinder hatten, da spätere Entwicklungseinflüsse, aber auch aktuelle Lebensbedingungen die infantilen Konflikte überformen oder umgestalten können. Demzufolge werden die Themen der Separation und Individuation daraufhin untersucht, wie sie sich auf die erwachsene Psyche, auf das erwachsene Verhalten auswirken.

Ein Pädagoge kam in die Supervision und berichtete, die Heimleitung habe ihm vorgehalten, er solle in seiner neuen Position als Leiter eines Teams dieses Heimes bestimmter auftreten. Er sagte, dass er seitdem oft Angstattacken, Kopfschmerzen und Schwindelgefühle bekomme. Er spüre nicht mehr, wie es ihm gehe. Ein erstes Ergebnis der Supervision bestand in der Erkenntnis des Supervisanden, er könne offensichtlich Belastungen erst wahrnehmen, wenn sich körperliche Symptome eingestellt haben. Im Verlauf der folgenden Supervisionsstunden fiel ihm auf, wie er seinen Arbeitsalltag beschönigt: Sein Team sei gar nicht ausgelastet gewesen, denn bei der Anzahl von vier Mitarbeitern waren nur drei von acht Heimplätzen besetzt. Der Supervisand erwähnte noch, wie in den Teamsitzungen sehr lange über alles gesprochen werde, da es ihm ganz wichtig sei, niemanden zu übergehen, von allen die Meinung einzuholen. Er wolle als Leiter nicht auf einem Podest stehen oder dominieren. Von seiner Lebensgeschichte wurde bekannt, wie er sich vor seinem Vater gefürchtet und diesen auch für seine „Tyrannei“ verabscheut habe. Er habe sich immer geschworen, nie so autoritär aufzutreten. Deshalb erkläre er immer wieder, was er vorhabe, dass er es gut meine, wenn er einmal missverstanden werde.

Mit Gefühlen von Peinlichkeit und Scham berichtete der Supervisand von seiner Angst, ins Detail zu gehen, da sonst sein Optimismus verloren gehen könnte. Nach und nach gestand er sich die Existenz verschiedener Probleme ein. So sei es eine große Schwierigkeit, sich mancher vereinnahmender Familien zu erwehren, wenn diese ihre Kinder besuchten. Es finge damit an, dass sie ihn duzten, was er notgedrungen mitmache, und höre damit auf, dass sie drei Mal solange blieben wie abgesprochen.

Der Supervisand ist von Spannungen und Hemmungen beeinträchtigt, die sein selbständiges Handeln blockieren. Zunächst steht er in einem Konflikt mit seinem Gewissen, das ihm vorhält, er benehme sich als Leiter selbstgefällig, herrschsüchtig und tyrannisch. Dann empfindet er belastende Spannungen in Situationen, in denen er seinem Ideal eines gerechten und vollkommen demokratischen Leiters nicht genügen kann. Schließlich ist für den Supervisanden die selbständige Auseinanderset-

zung mit der Außenwelt erschwert, weil er ständig deren Zustimmung benötigt. Auch in der Supervision will er alles richtig machen und versucht, den Erwartungen des Supervisors zu entsprechen. Intrapsychisch betrachtet, muss der Supervisand Es-Impulse, die seinen Worten und Taten Energie und Nachdruck verleihen könnten, abwehren, um sich keine Strafe zuzuziehen. Hat er einmal eine eigene Auffassung geäußert, erlebt er die darauffolgende Meinungsverschiedenheit im Team als Strafe und Missbilligung. Ich-Impulse, die selbständigeres Denken, Urteilen und Handeln motivieren, tragen und stärken, müssen in zweierlei Hinsicht abgewehrt werden. Zum einen können sie seinem Ideal nicht genügen, denn er will – ganz anders als sein Vater – der vollkommen gerechte und gleichgestellte Leiter sein. Zum anderen muss er den Forderungen der Außenwelt Genüge tun, und zwar unbedingt: Wenn eine Familie kommt, dann muss er seine ganze Zeit und Energie opfern.

Erst in der Mitte des Supervisionsprozesses konnte er sagen, dass er die Hinweise der Heimleitung als Ermahnung und die Supervision als „Nachsitzen“ empfunden habe, als Verpflichtung, der er sich zu unterziehen habe. Durch dieses Eingeständnis entspannte sich der Supervisionsprozess, Ich-Stärke und Selbständigkeit nahmen zu, da der Supervisand jetzt nach eigenen Anliegen und Zielen suchen konnte.

Nach Erikson (1987) folgt auf die Phase, in der Selbständigkeit aus der gelingenden Verarbeitung des Abhängigkeits/Autonomie-Konfliktes resultiert, die nächste Stufe – und die nächste Krise. „Das Kind weiß jetzt sicher, dass es ein Ich ist; nun muss es herausfinden, was für eine Art von Person es werden will.“ (Erikson 1974, S. 87)

Mit dem Zuwachs der motorischen, sprachlichen und imaginativen Fähigkeiten kann das Kind sich nun energisch und unabhängig umherbewegen, sich betrachten, vergleichen, Größenunterschiede im Allgemeinen und Geschlechtsunterschiede im Besonderen erwägen und mit Neugier verfolgen. Triebwünsche des „Eindringens und Umschließens“ und narzisstische Bedürfnisse, besonders bedeutsam zu sein, so groß wie die Eltern, immer und überall alle Möglichkeiten zu haben, geraten situativ in Widerstreit mit Ängsten und Schuldgefühlen. Erikson beschreibt die Konfliktkonstellation dieser Phase als „Initiative gegen Schuldgefühl“. Kaum hat das Kind etwas ausprobiert und unbefangen realisiert, schon hat es etwas verbrochen, jemanden ausgestochen, ist irgendwo eingebrochen. In dieser Zeit lernen die heranwachsenden Kinder einerseits, Initiative und Selbständigkeit gegen Schuld und Schuldgefühle, die aus den Folgen ihres Handelns in der kleineren und größer werdenden sozialen Umwelt resultieren, abzuwägen und sich verantwortlich dafür zu fühlen. Andererseits lernen sie, dass das Risiko eigenen und selbständigen Handelns darin bestehen kann, aus allen Wolken zu fallen. In den Tagträumen sind sie selbst Tiger und Löwen, in den Nachträumen sind die Tiger und Löwen hinter ihnen her.

In einer Supervisionssitzung geht es um eine 19jährige blinde Schülerin, deren Fall in einer Gruppe von Erziehern einer Blindeneinrichtung vorgestellt wird. Als

Folge einer Frühgeburt war sie im Brutkasten geschädigt worden und hatte ihr Augenlicht verloren. Der sie betreuende Erzieher berichtet, wie die Eltern, besonders der Vater, sie versorgt und ihr alles abgenommen haben, so dass sie in vielen Lebensbereichen sehr unselbständig geblieben ist. Sie lebt seit fünf Jahren in einem Heim der Einrichtung, in der zahlreiche Kurse und Blindentrainings veranstaltet sowie individuelle und gruppenbezogene Angebote gemacht werden. Von allem habe sie sehr wenig profitiert. Verglichen mit anderen Blinden ihres Alters könne sie die einfachsten Wege noch nicht alleine gehen. Sie habe nur oberflächliche Kontakte, die anderen Jugendlichen, mit denen sie zusammen wohne, gingen meist ohne sie weg. Der Vater besucht sie oft im Heim und übernachtet dort, entweder in ihrer eigenen Wohngemeinschaft, wenn dort gerade ein Bett frei ist, oder in einer anderen Wohngemeinschaft im gleichen Haus. Der Betreuer ist ratlos, weil sie sich ihm weder anvertraut, noch die Hilfe anderer in Anspruch nimmt und demzufolge keinerlei Fortschritte macht. Er könne ja nicht über ihre Probleme hinwegsehen, beschäftige sich gedanklich viel mit ihr, mache ihr immer wieder Angebote, da sie eine ruhige, angenehme Art habe und er sie möge. Manchmal deute sie etwas an, aber wenn er sie frage, zucke sie nur mit den Schultern: „Ich weiß auch nicht!“ Zunehmend ärgere er sich, weil er den Eindruck bekomme, er solle sich andauernd um sie bemühen. In der Wohngemeinschaft mache sich auch Unmut über den häufig anwesenden Vater breit.

Bei der Betrachtung der Beziehungssituation zwischen den Jugendlichen und dem Betreuer fällt auf, dass er offenbar um sie „werben“ soll. Ab und zu weist sie auf etwas hin, was eine Aufgabe und ein Betreuungsverhältnis ergeben könnte, um sich nach diesem „Versprechen“ wieder zurückzuziehen. Einerseits erlebt sie einen Loyalitätskonflikt, indem ihre eigenen Schritte das enge Verhältnis zum Vater gefährden könnten. Sie scheint in einer Weise an den Vater gebunden zu sein, die eine Verselbständigung ausschließt. Andererseits kann sie ihre Anlehnungs- und Abhängigkeitswünsche in keiner Weise mit ihren Bestrebungen vereinbaren, sich ihr eigenes Leben einzurichten. In der Supervision wird dem Betreuer deutlich, wie er sich zum Überengagement verführt fühlt, mit dem er auch die bemühte und versorgende Art des Vaters wiederholt. Er versteht jetzt, wie er ihre Initiative nicht abwarten kann, weil er sich dann schuldig fühlen würde, sie allein zu lassen. Er erinnert sich, wie sie ihm einmal erzählt habe, welche Vorwürfe sich ihre Eltern wegen ihrer Behinderung machen – woraus auch die Wiedergutmachungsbemühungen des Vaters erklärbar werden sowie die Angst seiner Tochter und ihre Schuldgefühle, den Vater seinem Schulddruck zu überlassen.

Mahler, Pine und Bergman (1978) haben einen wichtigen Beitrag zur psychoanalytischen Entwicklungstheorie sowie zur Entstehung von Autonomie und Selbstverantwortung heranwachsender Kinder geleistet. Sie gehen von einer symbiotischen Phase aus, der etwa ab dem 6. Lebensmonat eine Separations-Individuationsphase folgt, die in vier Subphasen unterteilt wird: Der Zeit der Differen-

zierung folgt eine Übungs-Subphase, eine Wiederannäherungs- und eine Konsolidierungssubphase. Mahler, Pine und Bergman betonen den ambivalenten Charakter der motorischen, psychischen und sozialen Expansion, die dem Experiment der Umwelteroberung folgt. Neugier, Stolz und Begeisterung über das Errungene und Bewältigte wechseln ab mit Krisen, Trennungs- und Verlustangst, die auftritt, wenn das Kind sich zu weit von den Eltern wegbewegt hat, nicht mehr allein zurecht kommt und sich des Halts, des Schutzes und einer beruhigenden Geborgenheit versichern möchte. So sind für den Erwerb eines stabilen Gefühls von Selbständigkeit die Möglichkeiten der Progression wie der Regression gleichermaßen wichtig. Regression meint in diesem Zusammenhang die erlaubte Wiederannäherung, die ein konstantes Bedürfnis des Kindes darstellt, bei seiner Lösung und Individuation an die Quelle eines vertrauten und sorgenden Kontaktes zurückzukehren. Wie zwiespältig man trotz einer Rückversicherung einer größeren Freiheit entgegensehen kann, zeigt eine Szene aus Camus' (1997) autobiografischem Bericht „Der erste Mensch“:

„Du brauchst mich nicht mehr“, sagte er, „du wirst gelehrtere Lehrer haben, aber Du weißt ja, wo ich bin, wenn Du meine Hilfe brauchst.“ Er ging, und Jacques blieb allein [...], dann stürzte er zum Fenster und sah seinem Lehrer nach, der ihn ein letztes Mal grüßte und ihn von nun an allein ließ, und statt der Freude über den Erfolg zerriss ein grenzenloser Kinderkummer sein Herz, so als wüsste er im voraus, dass er soeben durch diesen Erfolg aus der unschuldigen, warmherzigen Welt der Armen herausgerissen worden war, einer wie eine Insel innerhalb der Gesellschaft in sich abgeschlossenen Welt, in der das Elend als Familie und Solidarität dient, um in eine unbekannte Welt geworfen zu werden, die nicht mehr seine war, von der er nicht glauben konnte, dass die Lehrer gelehrter waren als dieser, dessen Herz alles wusste, und er würde in Zukunft ohne Hilfe lernen und verstehen müssen, [...], ohne Beistand des einzigen Menschen, der ihm geholfen hatte, schließlich ganz auf seine Kosten sich allein erziehen und erwachsen werden müssen.“

Während der Pubertät geraten Fragen und Auseinandersetzungen in Bezug auf die eigene Verselbständigung in den Mittelpunkt des Interesses. Das Ich ist in dieser Zeit vielfältigen Einflüssen ausgesetzt und wird demzufolge bestimmt durch den Druck, den es zu ertragen hat (Blos 1995). Von außen drängen Normen und Vergleiche auf die Adoleszenten ein, von innen können bis dahin autonome Ich-Funktionen von libidinösen und aggressiven Trieben überschwemmt werden, wodurch soziale Hemmungen oder Lernstörungen verursacht werden können. Sowohl Erwartungen und Ansprüche des Ich-Ideals als auch Forderungen des Über-Ichs schränken den Bewegungsspielraum des Ichs ein, lassen Schuldgefühle, Versagensängste und Furcht vor Vergeltung entstehen. Nach Blos wird der Ödipuskomplex erst in der Pubertät weiter aufgelöst, dann, wenn die Jugendlichen ihre Identifikationen lockern

und nicht mehr wie ein Elternteil sein oder werden wollen. Selbstvertrauen und Selbstachtung als die narzisstische Komponente der Selbständigkeit verleihen den Errungenschaften und Leistungen dieser Phase Dauer und Stabilität. Der Narzissmus muss jedoch in dieser Zeit auch eine Umformung erfahren. „Während für den Säugling die physischen Begrenzungen das physische Selbst als den Kern des Selbstbewusstseins errichten, hängt für den Heranwachsenden die Bildung des Selbst vom Erkennen seines emotionalen, intellektuellen, sozialen und sexuellen Selbst ab. Mit anderen Worten, das Selbst als eine wirkungsvolle, organisierte Einheit hängt von dem Aufgeben der frühkindlichen Megalomanie und des Bewusstseins des Besitzes magischer Kräfte ab.“ (Blos 1995, S. 218)

Die Entwicklung von Selbständigkeit hängt nach dem bisher Gesagten von der Verarbeitung der in der Pubertät stattfindenden Konflikte ab. Diese können sich zwischen Ich und Über-Ich oder Ideal-Ich, zwischen Ich und dem Es sowie zwischen dem Ich und der äußeren Realität abspielen.

Hemmungen und Hindernisse

Jeder Mensch steht vor der Aufgabe, sein eigenes Leben in die Hand zu nehmen und zu gestalten. Er bleibe unselbständig, nähme man ihm dies ab oder behinderte ihn in dem Ermessen, der Auffassung und der Ausführung dieser Aufgabe. Die Lebensbereiche des Könnens, des Müssens, des Wollens, des Sollens und des Dürfens werden nur selbständig durchschritten, wenn das Individuum darin seine Eigenheit, seinen Stil und seine Form findet. Demgemäß ist Selbständigkeit mehr ein Prozess denn ein Ergebnis. Vergleicht man UnSelbständigkeit mit Smullyans (1981) Definition vom Teufel, der bei ihm kein Individuum darstellt, sondern die unselige Zeitspanne, die eine Entwicklung (in Smullyans Fall eine religiöse) benötigt, so muss man zeitweise mit Unvollkommenheit und UnSelbständigkeit leben, der Gang der Dinge lässt sich nicht abkürzen.

Freud (1930) kommt in seiner Schrift „Das Unbehagen in der Kultur“ auf die Gefährdungen zu sprechen, die das Glücksempfinden der Menschen einschränken. Von drei Seiten drohe das Leiden, nämlich vom eigenen, vergänglichen Körper her, von der Außenwelt, die mit übermächtigen, gar zerstörenden Kräften gegen das Leben wüten könne, und schließlich aus den Beziehungen zu anderen Menschen. Bezüglich der ersten beiden Leidensquellen rät er zur Anerkennung des Unvermeidlichen. „Wir werden die Natur nie vollkommen beherrschen, unser Organismus, selbst ein Stück dieser Natur, wird immer ein vergängliches, in Anpassung und Leistung beschränktes Gebilde bleiben.“ (Freud 1930, S. 361) Diese Erkenntnis solle uns jedoch kein Anlass zur Resignation sein, denn die Geschichte habe gezeigt, dass sich manches Leid, wenn nicht aufheben, so doch lindern lasse. Im Verhältnis zur dritten, sozialen Leidensquelle bestehe jedoch ein beträchtliches

Unbehagen. Die Unzulänglichkeit der gesellschaftlichen Einrichtungen, welche die Beziehungen der Menschen zueinander regeln, führten zu einem Unverständnis darüber, warum diese selbst geschaffenen Einrichtungen nicht Segen, Sicherheit und Wohl für alle bedeuten sollten.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie nicht nur das Glück, sondern auch die Selbständigkeit unter den gleichen Beeinträchtigungen leidet. Auch sie ist keine in sich ruhende Größe, keine unabhängige Konstante. Ebenso wie das Streben nach Glück ist das Streben nach Selbständigkeit von dem Wunsch bestimmt, sie zu besitzen. Wie der Fels in der Brandung soll sie sein, um den Wechselfällen des Lebens Stand zu halten und gefestigt entgegen zu treten.

Psychische Verfassungen

Freud (1930) zufolge ist der Mensch aufgrund einer nicht überwundenen infantilen Hilflosigkeit geneigt, sein Lebensglück mit Hilfe kindlicher Wunschproduktion und magischer Befriedigungsmöglichkeiten anzustreben und sein Lebensleid durch früh erworbene Abwehr- und Bewältigungsstrategien zu vermeiden. Selbständigkeit scheint nun ebenso wie das Glück ein zwiespältiges Daseinsziel, denn man bekommt sie nicht geschenkt. In der kindlich gebliebenen Welt Erwachsener existieren auf den verschiedenen Entwicklungsstufen Erwartungen, die den Übergang von der Passivität und Unmündigkeit zur Aktivität und Selbständigkeit erschweren. So können narzisstische Bedürfnisse von absoluter Kontrolle und Allmacht die Aneignung von Neuem sowie jegliches Lernen beeinträchtigen. In einer jüdischen Erzählung gelingt es sehr armen Eltern, sich alles vom Mund abzusparen und sehr bescheiden zu leben, womit sie in die Lage kommen, ihr Kind auf die Schule schicken zu können. Aber schon nach kurzer Zeit weigert sich das Kind hartnäckig, weiter zur Schule zu gehen. Auf die Frage, warum, sagt es: „Weil man mir in der Schule Dinge beibringt, die ich nicht kenne.“ Lebt nun dieser kindliche Trotz im Erwachsenen fort, verursacht jedes Lernen ein gewisses Leid, welches durch eine kränkende Konfrontation mit Neuem entsteht. So, wie bei Kindern und Jugendlichen körperliches und seelisches Wachstum einerseits Impulse, Wünsche und Ansprüche anregt, andererseits ein zunehmend selbständiger Umgang damit erforderlich wird, müssen sich auch Erwachsene einer Arbeitsanforderung stellen, wollen sie eine größere Unabhängigkeit und Eigenständigkeit erreichen.

In der Supervision mit den Mitarbeitern einer Beratungsstelle berichtete der Supervisor, Herr A., von einem 25jährigen Klienten. Dieser studiert und will Lehrer werden. Herr A. schilderte sein Problem: Er wisse nicht, wie viel der Klient, der wegen Arbeitsstörungen gekommen sei, für sein Studium tue. Er erzählte dann, dass der Klient noch bei den Eltern wohne. Die Eltern würden ihn in allem „unterstützen“ (der Ausdruck des Klienten). Die Mutter hole ihm immer Brötchen, weil

er kein Brot mag. Der Vater sei gegen Taschengeld, denn sein Sohn könne nicht mit Geld umgehen, deshalb solle er sich immer das nehmen, was er brauche.

Herr A. schilderte dann, wie er neulich einen Termin verschieben musste und der Klient zu der vereinbarten Zeit nicht gekommen sei. Herr A. fiel dazu ein, wie sich der Klient während der Absprache über seinen regelmäßigen Termin (um 16.00 Uhr) verwundert gezeigt und Herrn A. gefragt habe, warum er „so spät“ noch arbeite! Er selbst schein kaum zu arbeiten und spreche in den Beratungsstunden lieber ausführlich über seine Leidenschaft, das „Fantasy“-Spielen. Herr A. erklärte, dass dies eine Art Rollenspiel sei, zu dem der Klient (als Spielleiter) auch die Drehbücher schreibe, und das von mehreren Spielern ganze Abende lang, oft bis tief in die Nacht, am Computer durchgeführt werde.

Wenn der Klient in der Beratung von diesen Spielen berichtet, scheint es für ihn wie der stolze Bericht einer Realisierung von Wunschträumen zu sein. Er kann in „Fantasy“ und im Lustprinzip schwelgen, etwas Besonderes sein, jede Einschränkung und Begrenzung überwinden. Die Tatsache, wie er dafür durchaus eigenständig und originell arbeiten kann, bedeutet, dass verschiedene Strebungen und Ich-Funktionen den Triebimpulsen und den Idealen gegenüber wenig „innere“ Autonomie erlangt haben (vgl. Bürgin 1990). Der Klient erhält dann bestimmte Realitätswahrnehmungen (das Studium neigt sich seinem Ende zu) nicht aufrecht zugunsten der Befriedigung von Allmachtswünschen. Hartmann (1939) definiert Autonomie auch als die Leistung einer Ich-Funktion, regressiven Neigungen zu widerstehen und im „Dienste des Ichs“ zu handhaben. Überträgt man dies auf das gerade beschriebene Beispiel, sollte das Ziel der Beratung, die Verselbständigung in Bezug auf das Studium und das Elternhaus des Klienten, angestrebt werden, indem der Berater ihm bei der Wahrnehmung und Bearbeitung seiner inneren Konflikte seine Unterstützung anbietet. Das heißt, er sollte ihm dabei helfen, seine unterschiedlichen Strebungen zu erkennen, nebeneinander bestehen zu lassen und zu verfolgen, damit er den Glauben aufgeben kann, er könne ein Ideal nur auf Kosten der Realität anstreben.

Neben unbearbeiteten narzisstischen Neigungen können auch orale Bedürfnisse nach Versorgung einen Lernvorgang beeinträchtigen, indem sie diesen unbewusst nach dem Vorgang des Stillens gestalten. Der Lernstoff soll dann „flüssig“ sein, damit man nicht kauen und beißen muss. Anale Bedürfnisse, die infolge einer nicht geglückten Sozialisierung körperlicher und seelischer Eigenheiten erhalten geblieben sind, können den Lernprozess als trotzigem Kampf um Autonomie oder Unterwerfung erscheinen lassen. Schließlich werden Lernvorgänge auch von nicht überwundenen ödipalen Bedürfnissen geprägt, beispielsweise durch die Hoffnung auf eine ausschließliche und ewige Führung durch eine väterliche Instanz.

Die Erwartungen, die sich an diese physischen und psychischen Dispositionen knüpfen, führen immer zu sozialen Situationen, da andere Menschen gebraucht werden, um die angedeuteten, infantilen Bedürfnisse zu befriedigen. Selbständigkeit kann in diesen Fällen nicht einfach erlernt werden, da unbewusste Wünsche

die Beibehaltung von UnSelbständigkeit einfordern. Im nächsten Abschnitt soll es deshalb um Beziehungssituationen gehen, die Verselbständigungsbemühungen verhindern oder hemmen.

Psychische und psycho-soziale Verfassungen

Freud (1930) hatte als eine weitere Gefährdung unserer Glücksmöglichkeiten die Unsicherheit erwähnt, welche aus den Beziehungen zu anderen Menschen resultiert. Damit spricht er eine Neigung an, welche die Liebe zum Zentrum des Lebens macht und alle Befriedigung von der Liebe, dem Lieben und Geliebtwerden erhofft. „Niemals sind wir ungeschützt gegen das Leiden, als wenn wir lieben, niemals hilfloser unglücklich, als wenn wir das geliebte Objekt oder seine Liebe verloren haben.“ (Freud 1930, S. 358) Aber nicht nur das Glück, sondern auch die Selbständigkeit kann durch die bewusste und unbewusste Beziehungsgestaltung aufgehalten oder am Wachstum gehindert werden.

Während im vorigen Abschnitt die Ambivalenzen des Einzelnen im Vordergrund standen, sollen nun die zwiespältigen Interessen von Beziehungspartnern oder Gruppen betrachtet werden. Richter (1976) hat verdeutlicht, wie drastisch Familien aus Angst oder Symbiosewünschen heraus die Selbständigkeit ihrer Mitglieder einzuschränken bereit sind, wenn sie sich in einer „Festung“ (wie Richter diesen Familientypus genannt hat) verschanzen müssen oder wenn sie das Familienleben zu einem „Sanatorium“ umgestalten, in dem sich die Familienmitglieder wie Kranke und in ihrer Autonomie Eingeschränkte aufeinander beziehen.

Die Interaktion und Interdependenz, die eine unselbständig machende Anlehnungsbeziehung fördert, kann man als ein Verhältnis beschreiben, in dem ein Partner nach einem „steuernden Objekt“ (König 1986) sucht und der andere die steuernde Funktion ausübt. So führen Fixierungen in der psychosozialen Entwicklung zu unbewussten Beziehungswünschen. Die Partnerwahl könnte in diesem Fall davon bestimmt sein, dass ein Partner eine Elternfunktion übernehmen und damit als Ersatz für ein ungenügend ausgebildetes inneres steuerndes Objekt fungieren soll. Die Rolle von steuernden Ersatzobjekten kann dabei vermeintlich oder tatsächlich von Personen, Gruppen oder Institutionen besetzt und ausgefüllt werden.

Schon Freud hatte in seiner Schrift „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ (Freud 1921) festgestellt, dass gesellschaftliche Einrichtungen wie die Kirche oder das Heer dem Einzelnen eine „verlorene Heimat“ und eine kaum vorhandene Fähigkeit zur Eigenorientierung und Selbstbestimmung ersetzen können. Das nun folgende Beispiel soll eine Variante einer Beziehungskollusion veranschaulichen.

In der Supervision stellte eine Mitarbeiterin einer Beratungsstelle eine 27jährige Klientin vor, die noch in einem so hohem Maße von ihrer Mutter abhängig ist, dass diese ihr die Unterwäsche kauft und wäscht, sie versorgt und in allen

Lebensfragen zur Seite steht, etwa bei dem Suchen, Beziehen und Einrichten einer neuen Wohnung. Die Klientin frage sich ständig, ob es richtig sei, was sie tue und stelle auf diese Weise fortwährend ihre Vorhaben, ihre Handlungen und die Folgen, die sich daraus ergeben könnten, in Frage. Wenn sie einmal eine Arbeit fertiggestellt habe, genüge diese ihren Ansprüchen nicht. Die Supervisorin schilderte, wie die Klientin die gleiche Anhänglichkeit auch ihr gegenüber auslebe. So habe „diese 27-jährige Frau, die arabische Sprachen und Griechisch studiert!“, sie neulich nach einem Aufklärungsbuch für Kinder gefragt. Sie sei so fassungslos über diese Anfrage gewesen, dass sie nur geantwortet habe, sie kenne keines, aber sie sei nicht in der Lage gewesen, mit ihr über dieses Anliegen zu reden.

In die letzte Beratungsstunde sei die Klientin nicht gekommen, weil sie bei ihrer Mutter geblieben wäre. Gar nicht im Einklang mit ihrem beraterischen Konzept habe sie ihr danach ganz direktiv untersagt, ihre Mutter bei jeder Kleinigkeit aufzusuchen. Die Supervisorin sprach lebhaft von ihrer Ratlosigkeit, ihrem Ärger und dem Druck, den die Klientin ihr mache, da diese sie einerseits mit einer Unmenge von Problemen konfrontiere und sie schon an der Tür „mit 1000 Einzelheiten“ überfalle, aber andererseits selbst ganz unbeweglich und abwartend bleibe.

In der Supervision wird erarbeitet, dass die Klientin große Angst hat, ihre Ideen und Impulse zu suchen, zu finden und zur Grundlage eigener Entscheidungen zu machen. Sie scheint das Wagnis selbst gefasster Absichten so selten eingehen zu können, aus Angst vor einem Misslingen und dem Zweifel über die Richtigkeit ihres Tuns. Nur Perfektion würde die Klientin vor Kränkungen und Unsicherheit schützen. Die Beraterin spürt ihre Angst vor Beschämung, weshalb sie auf das Thema der „kindlichen Aufklärung“ nicht weiter eingeht. Ganz gegen ihre bewussten Ziele unterliegt sie dem Druck, für die Klientin zu handeln, indem sie ihr entweder etwas empfiehlt oder auch etwas verbietet. Die Beraterin hatte die Rolle eines steuernden Objektes übernommen und war auf diese Weise den Bedürfnissen der Klientin nach Anerkennung, Versorgung, aber auch nach Beschränkung und Kontrolle entgegengekommen. Obwohl diese mit der bewussten Absicht in die Beratung gekommen war, mehr Selbständigkeit und Selbstverantwortung zu erreichen, bestand ihre unbewusste Neigung darin, das dringende Bedürfnis zu befriedigen, dass die Beraterin sie wie die Mutter mit Rat und Tat (und Aufklärung) ausstattet. Offensichtlich fühlt sich die Klientin unvollständig, schutzlos und ungeliebt, wenn es ihr nicht gelingt, mütterliche Reaktionen von Fürsorge, Steuerung und Zuwendung hervorzurufen.

Psychische, psycho-soziale und gesellschaftliche Verfassungen

In der Geschichtstheorie von Toynbee (1958) wird der gesellschaftliche und kulturelle Fortschritt durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Herausforderungen angestoßen. Toynbee beschreibt, wie durch neuartige Herausforde-

rungen, die etwa durch Belastungen, Klimaänderungen oder Neuland hervorgerufen werden, ein Anreiz entsteht, nach Antworten zu suchen. So ist es den Einwohnern von Holland oder Venedig gelungen, sich vom Wasser unabhängiger zu machen, diesem sogar etwas abzugewinnen oder auf ihm zu bauen. Nach dieser Auffassung entsteht Selbständigkeit, indem man die gestellten Anforderungen und Aufgaben annimmt und versucht, sie aktiv zu bewältigen.

Arbeit wäre eine dieser Anforderungen, die dem Menschen als Äußeres, als gesellschaftlicher Anspruch entgegen treten, zumindest insofern sie der Sicherung der materiellen Existenz dient. Gelingt es jedoch, über die Notwendigkeitsbedingung von Arbeit hinauszukommen, wird der Mensch zum homo faber, der seiner Tätigkeit Sinn, Kreativität und Autonomie abgewinnt. Müller (1990) weist in diesem Zusammenhang auf einen gesellschaftlichen Konflikt hin, der in dem Gegenübertreten von Aufwand – als Mühsal – und Ertrag – als kreative Leistung und Sinn Gewinn – besteht. Er schreibt, dass das gesellschaftliche Problem sich darin zeige, wie die beiden Formen menschlicher Arbeit tendenziell arbeitsteilig vollzogen würden. „Während der Aufwand sozialisiert wird, besteht beim Ertrag die Tendenz zur Privatisierung.“ (Müller 1990, S. 210) Insofern würden viele Menschen ihre Arbeit als Last erleben und sich darin nicht wiedererkennen können. Müller kommt zu dem Schluss, dass Autonomie in der Arbeitswelt von den Ergebnissen einer Beziehungsfrage abhängt. Die Frage gilt

- der Institution, für die gearbeitet wird,
- der Beziehung des Arbeitenden zu seiner Arbeit,
- der Beziehung zu sich selber in der Arbeit.

In der Supervision sollten diese Fragen aufgegriffen werden, da mit ihnen die Bereiche psychischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit, in denen sich Selbständigkeit realisieren kann, angesprochen werden. Oft bleiben die erwähnten Fragen unter innerem und äußerem Druck verdrängt oder werden für irrelevant erklärt. Inwieweit dann die eigene Selbständigkeit sowie deren Grenzen wahrgenommen werden können, resultiert aus der Bearbeitung des Verhältnisses, das beispielsweise ein Supervisor zu den genannten Fragen hat. Wird die eigene Arbeit nur als Last und existentieller Zwang empfunden, bleibt kein Raum mehr für die Entwicklung von autonomem Handeln und persönlicher Verselbständigung. Resignation und Ängste können in diesem Fall jeden Versuch zu mehr Eigenständigkeit lähmen. Aus psychoanalytischer Perspektive lassen sich Ängste vor mehr Selbstverantwortung und aktivem Mitgestalten der Umwelt dann als Gewissensangst (vor inneren Verboten, Ansprüchen oder Idealen) verstehen, als Trieb- oder Vitalangst (vor aggressiven, expansiven und leidenschaftlichen Impulsen) und als Realangst (vor Gefahren, die nicht auf subjektiven Fantasien beruhen). Das Ziel der supervisorischen Tätigkeit besteht nun in der Bearbeitung dieser Ängste, in der Absicht, durch das Ausnutzen von Spielräumen, in denen Planung, Durchführung und Kontrolle möglich sind, Arbeit als Prozess individueller Gestaltung aufzufassen.

Resümee

Selbständiges Handeln ist so alt wie die Menschheit selbst, während seine Darstellung jüngerer Datums ist. Ulbricht (2001) stellte bei der Durchsicht alter Chroniken fest, wie noch Anfang des 17. Jahrhunderts kaum in der ersten Person geschrieben wird. Zum Beispiel erwähnt sich 1618 ein Chronist nur dann in der Ich-Form, wenn er betonen will, dass er als braver Bürger seine Steuern gezahlt habe. Am Ende des 16. Jahrhunderts wird der Anteil des Ich größer, subjektiver und individuierter dargestellt. Ein gewisser Thomas Platter beschreibt eine, uns gar nicht fremde, Erfahrung des Alleinseins: „Enent der Iser ist ein Hügel, do satz ich mich, gesach die statt an weinet innenglich, da ich ietz niemantz mehr hette, der sich miner annemne.“ Ulbricht (2001, S. 139), der dies zitiert, weist darauf hin, wie sich Platter angesichts der Stadt orientierungslos fühlt und eine Notwendigkeit verspürt, ein neues, eigenständiges Verhältnis zur Welt auszubilden.

Im Bürgertum um 1800 kam es zu einer allgemeinen Kultivierung der Individualität, die zu einer Betonung des Privaten führte, zu Reflexionen über die eigene Stellung in der Welt, zu Bemühungen, eigene Ansprüche zu stellen und die Lebenswirklichkeit nach subjektiven Wünschen zu entwerfen und zu formen. Die Vorstellung eines personalen „Ich“ schuf eine der Grundlagen des modernen Subjektivismus. Subjektivität wurde also denkbar und lebbar – mit vielfältigen psychischen, sozialen und gesellschaftspolitischen Auswirkungen (van Dülmen 2001). Ebenso denkbar und fühlbar wurden aber auch die Erschütterungen der Subjektivität beziehungsweise ihrer Gewissheit. Eine davon stellte gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Feststellung Freuds dar, das Ich sei nicht Herr im eigenen Hause. Damit war gesagt, dass das auf sich selbst gestellte Ich weder ausschließlich durch Verhaltens-Weisen noch ausschließlich durch bewusste Willensanstrengungen bestimmbar sei.

Aus psychoanalytischer Sicht war also die Beeinträchtigung von Subjektivität und Selbständigkeit im Zusammenhang mit der Beziehung einer Person zu sich selbst wie auch ihrer Beziehung zur Außenwelt zu untersuchen. Dabei wurde das Selbstverhältnis einerseits als Reaktion auf Urteile, Verbote, Ansprüche oder Ideale hin betrachtet, andererseits als Reaktion auf Triebe, Lust und Leidenschaften. Sind demzufolge Über-Ich oder Es zu stark, ist das Ich geschwächt und umgekehrt. Ich-Leistungen sind dann entweder triebgesteuert oder leiden an einem Mangel an libidinöser Besetzung.

Nach Blanck (1989) wurde das Weltverhältnis der Person als Ergebnis von Trennungsprozessen verstanden, die die Entwicklung zur Individuierung und Autonomie fördern. So stellte sich eine zunehmende Eigenständigkeit, ein Handeln auf eigenes Risiko und eigene Rechnung, als Folge der Herauslösung aus selbständigkeitsblockierenden familiären, kulturellen und gesellschaftlichen Bindungen dar und die Widerstände dagegen als Wirkungen sowohl individueller Fixierungen als auch internalisierter sozialer Konventionen.

Die protestantische Ethik und der anfangs des 19. Jahrhunderts aufkommende Behaviourismus lieferten Norm- und Modellvorstellungen, auf die sich dann Hoffnungen (und Illusionen) gründeten, dass die durch den 1. Weltkrieg, die ersten globalen Wirtschaftskrisen sowie die beginnende Massengesellschaft labilisierten Menschen ihrer schwankenden Zukunft mit mehr Selbstgefühl und Eigenständigkeit entgegentreten könnten. Während der Calvinismus die Verfügung über sich selbst als das Ergebnis von Leistungs- und Selbstbeherrschungsbemühungen ansah, meinte der Behaviourismus den „wissenschaftlichen“ Beweis zu liefern, dass der Mensch – wie eine Lemmaschine – seine Selbständigkeit ausschließlich über Lern- und Verhaltensanstrengungen erringen könne. Diese Auffassungen und Wertetraditionen scheinen noch immer in die gängigen Vorstellungen von Selbständigkeit einzugehen. Demgegenüber sollte in der vorliegenden Arbeit hervorgehoben werden, auf welche Weise Autonomie im Sinne eigener, selbständiger Initiative und aktiver Ich-Leistung von inneren und äußeren Einflüssen abhängig ist. Indem der Mensch seine Vorhaben selbst bestimmt und diese handelnd in die Wirklichkeit überführt, kann die Ich-Erweiterung, die eine zunehmende Verselbständigung nach sich zieht, konflikthaft auf psychische oder soziale Abwehr stoßen. Um diesen Konflikten aus dem Wege zu gehen, kommt es zur Flucht – in die Konformität, in die Fremdbestimmung, in die Unselbständigkeit. Der „außengeleitete Mensch“ (D. Riesman) kann nicht zu sich stehen, er kann sich nur festhalten.

Aus den Forschungen der Psychoanalyse kann man folgern, dass Selbständigkeit nicht zu objektivieren ist und keine für alle Wechselfälle des Lebens ausgestanzte Standardgröße darstellt. Sie ist, als vorgestellte und realisierte Eigenaktivität, angewiesen auf die Billigung des Über-Ichs, auf die Meisterung der Triebe und Bedürfnisse durch das Ich sowie auf das Entgegenkommen der Außenwelt. Die Grundlage autonomen Handelns stellt eine gelungene Aneignung einer „Sach-, Affekt- und Sozialbildung“ (Mitscherlich 1986) dar. So wie in dem Theaterstück „Sechs Personen suchen einen Autor“ von Pirandello müssen sich libidinöse, aggressive und narzisstische Strebungen in einem Ich organisieren, das als Urheber und Autor seine eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen vertritt. Individueller Lebenslauf und individuelle Lebenslagen bieten dem selbständig werdenden Menschen dabei sowohl Potenzial und Ressourcen als auch die Konfrontation mit inneren und äußeren Konflikten.

Das eigene Leben gehört einem nicht, wenn man ihm keine Richtung geben kann.

Literatur

- Balint, M. (1969): Die Urformen der Liebe. Frankfurt a. M.
- Blanck, R./Blanck G. (1989): Jenseits der Ich-Psychologie. Stuttgart.
- Blos, P. (1995): Adoleszenz. Stuttgart.
- Bürgin, D. (1990): Psychoanalytische Aspekte der Autonomie beim Kind und Jugendlichen.
In: Battegay, R./Rauchfleisch, U. (Hg.) (1990): Menschliche Autonomie. Göttingen.
- Dornes, M. (1994): Der kompetente Säugling. Frankfurt a. M.
- Erikson, E. (1987): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart.
- Freud, S. (1915): Triebe und Tribschicksale. Zitiert nach: Das Unbewusste.
Frankfurt a. M. 1950.
- Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse. Zitiert nach: Das Unbewusste.
Frankfurt a. M. 1950.
- Freud, S. (1923): Das Ich und das Es. Zitiert nach der Ausgabe Frankfurt a. M., 1992.
- Freud, S. (1930): Das Unbehagen in der Kultur. Zitiert nach: Das Unbewusste.
Frankfurt a. M. 1950.
- Freud, S. (1940): Abriss der Psychoanalyse. Zitiert nach der Ausgabe Frankfurt a. M. 1987.
- Gabbard, G. (1999): Gegenübertragung. In: Psyche 1999, Heft 9/10. Stuttgart.
- Gill, M. (2001): Ein- oder Zweipersonenperspektive in Freuds „Bemerkungen über die Übertragungsliebe“. In: Sandler, J. (Hg.): Über Freuds „Bemerkungen über die Übertragungsliebe“. Stuttgart.
- Grunberger, B. (1982): Vom Narzissmus zum Objekt. Frankfurt a. M.
- Hartmann, H. (1939): Ich-Psychologie und Anpassungsproblem. Stuttgart.
- Kernberg, O. (1983): Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus. Frankfurt a. M.
- König, K. (1986): Angst und Persönlichkeit. Göttingen.
- Lorenzer, A. (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a. M.
- Lear, J. (1999): Eine Interpretation der Übertragung. In: Psyche 1999, Heft 9/10. Stuttgart.
- Mahler, M./Pine, F./Bergman, A. (1978): Die psychische Geburt des Menschen.
Frankfurt a. M.
- Mackensen, L. (1985): Ursprung der Wörter. Wiesbaden.
- Mitscherlich, A. (1986): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München.
- Müller, W. (1990): Arbeitswelt: Mündigkeit im Reich der Sachzwänge. In: Battegay, R./Rauchfleisch, U. (Hg.) (1990): Menschliche Autonomie. Göttingen.
- Richter, H. E. (1969): Eltern, Kind und Neurose. Stuttgart.
- Richter, H. E. (1976): Patient Familie. Hamburg.
- Smullyan, R. (1981): Ist Gott Taoist? In: Hofstadter, D./Dennett, D. (1981): Einsicht ins Ich. Berlin, Darmstadt und Wien.
- Toynbee, A. (1958): Kultur am Scheidewege. Frankfurt a. M.
- Ulbricht, O. (2001): Ich-Erfahrung. Individualität in Autobiografien.
In: van Dülmen, R. (Hg.) (2001): Entdeckung des Ich. Köln 2001.
- Van Dülmen, R.: Freundschaftskult und Kultivierung der Individualität um 1800.
In: van Dülmen (Hg.) (2001): Entdeckung des Ich. Köln 2001.
- Winnicott, D.W. (1984): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt a. M.

Anschrift des Verf.: Jörg Gogoll, Liebigstr. 46, 35037 Marburg.

Katharina Altenberg

Supervision und Selbständigkeitsentwicklungen

Zusammenfassung: Die Autorin reflektiert Aspekte ihrer Berufssozialisation als Supervisorin auf der Grundlage des Ausbildungskonzeptes und der anschließenden Verselbständigung, die zu der bewussten Entscheidung führt, sowohl Supervisorin als auch Leiterin einer sozialen Organisation zu sein. Diese persönliche Betrachtung über das Spannungsfeld zweier Rollen erlaubt ihr eine geschärfte Sicht auf die gegenwärtigen Veränderungen in den sozialen Arbeitsfeldern. Sie vertritt die These, dass Supervision wichtige Selbständigkeitsentwicklungen bei Supervisanden in Gang setzen kann, wenn sie aufklärend wirkt.

Bindung, nicht Abhängigkeit

Für mich war die Identitätsentwicklung als Supervisorin sowohl in der Ausbildung als auch in vielen SV-Prozessen auf mehreren Ebenen mit dem Thema Selbständigkeit verknüpft. Vorausgegangen war eine zweijährige gruppenspezifische Zusatzausbildung. Meine Berufssozialisation war geprägt durch lange Jahre praktischer Tätigkeit als Sozialarbeiterin.

Innerhalb der Ausbildung beim FIS (Fortbildungsinstitut für Supervision e.V.) begann der Prozess damit, dass sehr vieles, was ich an persönlichen, professionellen und institutionellen Erfahrungen in mir trug, in dieser Zeit erstmals einen Namen erhielt, benennbar wurde und damit bewusst und reflektierbar. Selbständigkeitsentwicklung bedeutete ganz konkret, sich aus alten, jetzt erkannten, Abhängigkeiten zu lösen. In dem intensiven Lernprozess wurden keine neuen Abhängigkeiten etabliert. Ich habe vielmehr eine Bindung erlangt an ein Konzept, das, neben seinen theoretischen Grundlagen, die meine Arbeit bis heute tragen, mich vor allem mit seinem aufklärenden, Ideologien entlarvenden Geist und seinem Konfliktverständnis überzeugte.

Der im Ausbildungsprozess konsequent umgesetzten Verhandlungskultur, in der Konfliktbearbeitung durch offene Aushandlungsprozesse geschah, liegt das Verständnis zugrunde, dass das dialektische Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Normen und individuellen Bedürfnissen eine unvermeidliche Realität von (Gruppen) Organisationen ist. Dies provozierte immer wieder Erfahrungen, die eine Positionierung erforderten und die sozialen Folgen des eigenen Handelns spürbar werden ließen. Als herausragend und persönlichkeitsbildend empfinde ich noch heute den kritischen Diskurs als verlässliche Konstante im Ausbildungsgeschehen. Es ging darum, eigene Handlungsspielräume auszuloten, die eigenen

Macht- und Ohnmachtgefühle zu reflektieren. Selbständigkeitsentwicklung bedeutete in diesem Zusammenhang die immer wieder unternommene Anstrengung, die persönlichen und rollenimmanenten Spielräume zwischen Autonomie und Abhängigkeit bewusst zu erweitern.

Sehr wichtig war die grundlegende Erfahrung, dass dieses Konzept in einem institutionellen Kontext, wenn auch einem Ausbildungssetting, lebbar ist. Die Bindung an ein Konzept allein hätte jedoch niemals so tiefgreifende Selbständigkeitsentwicklungen in Gang gesetzt, wie wohl nicht nur ich sie erlebt habe. Es waren die Beziehungen zu den Menschen, die uns ausgebildet haben und die als glaubwürdige Repräsentanten von Wertehaltungen und als Modelle für supervisorisches Handeln den größten Einfluss auf meine Entwicklung hatten.

Selbständigkeit zu erlangen nach der Ausbildung bedeutete, meinen Arbeitsstil zu entwickeln.

Eigene Wege

Sicher ist, das szenische Verstehen, die Bedeutung von Exploration, die Entwicklung einer Verhandlungskultur, der Umgang mit Konflikten, die zugewandte Konfrontation und die Klarheit der supervisorischen Beziehungsgestaltung sind verinnerlichte Elemente meiner Arbeit als Supervisorin.

Jedoch, – die Ausgestaltung erforderte meine eigene Kreativität. Es hat eine andere Bedeutung, als Frau einem Team gegenüber zu treten. Die Projektionen und Gegenübertragungen sind andere. Und immer wieder die Auseinandersetzung mit dem Mütterlichen, mit der Thematik des Loslassens. Der Konflikt, Befähigungsprozesse zur Selbständigkeit zu leiten und den Erfolg in dem gelungenen Abschied zu erkennen, korrespondiert mit der realen Situation als Mutter herangewachsener Kinder. Ein komplexes Thema.

Ein wesentlicher Punkt, an dem sich die Verselbständigung vollzieht, sind meiner Meinung nach Kontraktverhandlungen. Hier entscheidet sich in der Realität der nun selbständigen Supervisorin, zu welcher Eigenständigkeit sie fähig ist. Sitzen mir die Prinzipien eines Ideals im Nacken und machen mich unbeweglich, oder gelingt es mir, mit einer Situation kreativ gestaltend umzugehen, ohne meine Grundhaltungen aufzugeben. Ich habe manchen Kompromiss gemacht und dabei gelehrt.

Um eigene Lösungen ging es auch in der Auseinandersetzung mit der Frage, ob ich mich, wie meine engsten Freunde aus der SV-Szene, selbständig machen möchte und bei der Entscheidung, bis zum vorletzten Jahr Supervision und Leitungstätigkeit je zur Hälfte auszuüben. Ich habe mich auseinander gesetzt mit meiner Mutlosigkeit und meinen Sicherheitsbedürfnissen, aber auch mit den Freiräumen, die mir mein abhängiges Arbeitsverhältnis ermöglichte. (Ich musste

keine Sozialversicherungsbeiträge erwirtschaften, konnte mal krank werden und Urlaub machen ohne kompletten Verdienstaustausch.) Gleichzeitig hat es mich mit Neid erfüllt und gekränkt, wenn ich erlebte, wie die KollegInnen die Nähe zur SV-Szene kultivierten, sich eindeutig zuordnen konnten, scheinbar unabhängig – selbständig waren. Unter uns ist es immer wieder Thema – sich selbständig machen, – selbständig sein, was bedeutet das? Das Gegenteil ist Unselbständigkeit. Wer will schon unselbständig sein? Ich wollte es nie sein, denn irgendwie hat es immer mit Abhängigkeit zu tun. Aber bedeutet Selbständigkeit auch Unabhängigkeit?

Ich kam mir oft vor wie ein Wanderer zwischen den Welten.

Vor einem Jahr habe ich die Entscheidung getroffen, eine umfassende Leitungsaufgabe zu übernehmen. Ich leite einen Verbund Psychiatrischer Einrichtungen und bin aktive Supervisorin!

Meine Selbständigkeitsentwicklung bestand und besteht darin, dieses Spannungsfeld nicht nur auszuhalten, sondern zunehmend zu einer inneren Integration gefunden zu haben. Beide Rollen als Supervisorin und als Leiterin haben ihre Abhängigkeiten und Freiräume.

Als Supervisorin erlebe ich, wie der Druck, Aufträge zu erhalten, abnimmt. Ich kann auch nein sagen und dies bekommt nicht gleich eine existenzielle Dimension. Andererseits ist schwerer geworden, flexibel auf Anfragen zu reagieren und sich damit auf dem Markt zu positionieren. Als Leiterin gibt es die Grundsicherheit eines Arbeitsverhältnisses, in dem ich aufgabenorientiert gefordert bin. Die Abhängigkeiten entstehen vor allem aus der umfassenden personellen, wirtschaftlichen und fachlichen Verantwortung. Diese beinhalten sowohl große Gestaltungsmöglichkeiten als auch mitunter enge Begrenzungen.

Selbständigkeit in Arbeitsprozessen setzt Aufklärung voraus

Ich nehme Entwicklungen auf dem Markt für Supervision als Supervisorin und als Auftraggeberin für Supervision wahr. Und dies betrifft bei weitem nicht nur die Mittelknappheit für soziale Dienstleister und demzufolge auch für Supervision, sondern auch die Auswirkungen, die dies in der Arbeitskultur mit sich bringt. Es geht um Effizienz in möglichst kurzer Zeit, – Zeit für Prozesse ist zu teuer. Klienten sollen, auch wenn sie chronifiziert sind, schnell selbständig werden, sonst gibt es kein Geld mehr. Mitarbeiter sollen demzufolge schnell, effizient und flexibel, – möglicherweise unter Inkaufnahme eines Arbeitsplatzrisikos – betreuen. Das schafft eine enorme Abhängigkeit. Die Leitungen müssen deshalb paradoxerweise Erfolge einfordern, wo Prozesse erst zum Erfolg führen. Kostenträger wollen unter Marktbedingungen vergleichbare Preise für vergleichbare Leistungen bezahlen. Alle sind unter Druck.

Konfliktbereitschaften wachsen, als Ausdruck dieser vermehrten Abhängigkei-

ten. Die Folge sind Störungen in den Emanzipationsprozessen von Mitarbeitern und Klienten. Dies ist sowohl in den Supervisionsprozessen als auch in der konkreten betrieblichen Realität ablesbar.

Den dringenden Wunsch vieler Teams in Kontraktgesprächen, möglichst eine kompetente Fallsupervision unter Ausschluss von Team- oder Organisationsthemen zu verabreden, kann ich unter den genannten Vorzeichen nur als Abwehr verstehen. Denn die teils massiven Verunsicherungen, die sich aus den Leistungs-, Entgelt- und Prüfungsvereinbarungen zwischen Kostenträgern und Anbietern psychosozialer Hilfen für die Mitarbeiter ergeben, beziehen sich in erster Linie auf die neu zu definierende Hilfebeziehung zwischen Leistungserbringer und „Kunden“. Die professionelle Beziehungsgestaltung zwischen Helfer und Klient erhält neue Komponenten, wie – Marktorientierung, Wettbewerb, Kostenreduzierung. Viele Helfer leiten ihre Kompetenz und ihren Erfolg aus ihrem Erfahrungswissen ab. Die veränderten Anforderungen stellen diese Basis in Frage und lösen Bedürfnisse aus nach Vergewisserung durch fachliche Autoritäten oder durch einseitige Kultivierung der fachlichen Blickrichtung.

Ein Beispiel:

Das Team eines kommunalen Sozialdienstes kommt eher beiläufig auf eine Konfliktszene zu sprechen, in der es um eine kollegiale Fallberatung ging. Eine Mitarbeiterin schildert, dass sie bei ihrem Fallvortrag das Gefühl gehabt habe, die anderen Kollegen seien nicht richtig interessiert gewesen und erst nach längerem Gespräch hätten sie sich auf den Fall eingelassen. Wahrscheinlich sei das anfängliche Desinteresse darauf zurückzuführen, dass sie keine klare Fragestellung zu dem Fall formuliert habe.

In der Bearbeitung dieser Szene geht es zunächst darum, dass es im Team schon lange Unzufriedenheit mit dem Verlauf der Fallbesprechungen gibt. Es wird berichtet, dass immer wieder über das Konzept und über die hohen fachlichen Ansprüche im Team gestritten wird. Mir scheint das Ganze noch nicht schlüssig und ich frage deutlicher nach den Rahmenbedingungen. Ist diese Form der Fallbesprechungen verpflichtend? Wer verlangt dies? Plötzlich sagt jemand: „wir müssen das machen und haben uns seit einem Jahr davor gedrückt.“ Das verstehe ich nicht, weil ich ja weiß, dass kollegiale Beratung in diesem Team regelmäßig stattfindet. Die Auflösung: Eine neue Vorgabe der Leitung besagt, dass zusätzlich alle Fälle von „langzeituntergebrachten“ Kindern in kollegialen Fallgesprächen regelmäßig überprüft werden müssen, damit keiner „verloren gehe“.

Das ist ja in Ordnung, denke ich, – bis jemand sagt: „natürlich geht es dabei in erster Linie ums Geld“.

Einige Mitarbeiter fangen an zu lachen und ich verstehe. Das fachliche Instrumentarium der kollegialen Beratung wird durch die doppelte Botschaft der Leitung, niemanden „verloren gehen zu lassen“ und dem nur unterschwellig geäußerten Auftrag, zu prüfen, ob die teuren Maßnahmen einer Fremdunterbringung nicht

durch preiswertere Hilfen abgelöst werden können, zu einer für das Team paradoxen Situation.

Alle bestätigen, zu den „Langzeituntergebrachten“ regelmäßige Kontakte durch die Hilfeplangespräche und damit eine entsprechende Reflektion zu ihren Entscheidungen zu haben. In der Anforderung nun, mit Hilfe der kollegialen Beratung sich erneut überprüfen zu lassen, findet das Team den Ausweg aus dem Spannungsfeld, indem es zunächst den Auftrag ignoriert, ihn dann ausschließlich mit fachlichen Inhalten besetzt und den zweiten Teil des Auftrags abspaltet. Die Schuldgefühle, die daraus resultieren, werden in den Beratungen auf aggressive Weise untereinander agiert. In die Supervision gelangen sie als autoaggressive Themen wie (... ich habe mich nicht genügend vorbereitet; ... wir sind fachlich noch nicht gut genug) oder als Kommunikationsprobleme (... unsere Gesprächskultur soll verbessert werden). Die Auseinandersetzung mit den Konsequenzen eines Auftrages, der besagt, unter Anwendung fachlicher Instrumentarien zu Einsparmaßnahmen zu kommen, wird vermieden. Was bedeutet dies für das professionelle Selbstverständnis? Wie kann unter diesen Vorzeichen eine Beziehungsgestaltung zwischen Klient und Professionellem aussehen, die das beschriebene Spannungsfeld einschließt? Was gilt noch? Es scheint so, als ob der nicht offen formulierte Auftrag seitens der Leitung, Einsparungen vorzunehmen, verdeckte Schamgefühle auf beiden Seiten auslöst. Es kann nicht darüber gesprochen werden. Dafür entsteht eine Abhängigkeit im Team, man „klebt“ an diesem Auftrag, ohne ihn erfüllen zu können.

In diesem Sinne verstehe ich den Wunsch vieler Teams nach „Eindeutigkeit“ als Versuch, die Spannung zu reduzieren und die Abhängigkeiten aus der institutionellen Realität abzuspalten. Es ist der Rückgriff auf die fachlich fundierte Helferbeziehung. Der Wunsch nach dem „Verschlingen von Nahrhaftem“, gemeint ist z.B. das Futter von „feldkompetenten“ Fallsupervisionen oder Fachberatungen, soll zumindest zeitweise die Illusion aufrechterhalten, man wäre durch den „Speck“ der eigenen Kompetenz geschützt vor den Unbilden der äußeren Entwicklungen.

In der Aufklärung dieser Zusammenhänge sehe ich einen wichtigen Auftrag, den Supervision zu erfüllen hat. Die Aspekte beruflicher Rollen im sozialen Bereich verändern sich gegenwärtig in schnellem Tempo. Und dies keineswegs nur bei Leitungskräften. Emanzipationsprozesse von Mitarbeitern unter veränderten Rahmenbedingungen setzen eine Bewusstheit genau dafür voraus. Erst wenn realisiert wird, unter welchen Voraussetzungen die helfende Beziehung zustande kommt, kann die berufliche Rolle ausgestaltet werden. In diesem konkreten Fall heißt es, den Auftrag mit der Leitung eindeutig zu klären, die Konsequenzen zu erörtern und damit wieder handlungsfähig zu werden.

Die Einsicht, dass Partizipation von Mitarbeitern, verbunden mit der realen Möglichkeit Einfluss zu nehmen, eine wichtige Voraussetzung für Selbständig-

keitsentwicklungen ist, ist in Organisationen oft nur theoretisch vorhanden. Als Beispiel können nach meiner Erfahrung auch die neuen Steuerungsmodelle in den kommunalen Verwaltungen dienen, die in den letzten Jahren überall große Bedeutung erlangt haben. Hier wurde Partizipation ganz groß geschrieben und viele Mitarbeiter haben sich mit enormem Engagement diesen Prozessen gewidmet. Ich habe eine ganze Reihe von Teams dabei begleitet. Nur zu oft haben sich diese Organisationsentwicklungsprozesse jedoch als „schwarzes Loch“ erwiesen, in dem vielfältige Arbeitsergebnisse auf nimmer Wiedersehen und damit auch ohne jegliche Rückmeldung verschwinden. Resignation, Ermüdung und Zynismus sind Reaktionen, die mir immer wieder in diesen Zusammenhängen begegnet sind. Rückzug auf das persönliche Fortkommen und Vereinzeln als Folge sind diametral entgegengesetzte Ergebnisse eines auf Vernetzung und Ressourcenorientierung angelegten Prozesses.

Die für die Organisation wertvollen Ressourcen einer engagierten und identifizierten Mitarbeiterschaft gehen damit verloren. Dabei können doch nur aufgeklärte, selbständige Mitarbeiter, nicht zu verwechseln mit denjenigen, die Autonomiefantasien pflegen, ihren Klienten gegenüber die notwendige innere Haltung einnehmen und sie auf ihrem Weg begleiten.

Für die supervisorische Arbeit bedeutet dies, dass die Supervisorin über ein ausgeprägtes Wissen um Organisationen und Rahmenbedingungen verfügen muss, das ihr diagnostische Zugänge zum Verstehen von Organisationen ermöglicht.

„Teamsupervision versteht die von den Supervisanden eingebrachten Schwierigkeiten als Ausdruck und Niederschlag institutioneller Rahmenbedingungen und Zusammenhänge; sie sind Symptome institutioneller Gegensätze und Widersprüche. ‚Dem Mitarbeiter wird in zunehmendem Ausmaß Kompetenz im Erkennen und Handeln institutioneller bzw. organisatorisch bedingter struktureller Arbeitsbedingungen abverlangt. Um diese Dimension wird daher auch die Aufgabe der Supervision in Institutionen komplexer.‘ (Buchinger)“ (Weigand 1990, Seite 188).

Lust und Last des Leitens

Für mich bedeutet Selbständigkeit als Leiterin einer sozialen Organisation und als Leiterin von Supervisionsprozessen in erster Linie, Rollensicherheiten entwickelt zu haben. Meine Grundlage ist ein Verständnis von prozesshaften Entwicklungen und die Herausbildung meiner persönlichen und fachlichen Autorität, soweit man das von sich selbst sagen kann. Den angedeuteten Entwicklungen standzuhalten, sich die Flexibilität des Handelns und Entscheidungsspielräume zu erhalten, ist eine Selbständigkeitsentwicklung, die beide Rollen betrifft.

Für die Herausforderungen der Leitungsaufgabe sind die Erfahrungen, die die

Arbeit als Supervisorin mit sich gebracht haben, sehr hoch zu bewerten. Verhandlungskultur, kritischer Diskurs, zugewandte Konfrontation, Konfliktfähigkeit und eine klare Sprache sind bereits genannte Stichworte dazu. Die Möglichkeit des Handelns, des Entscheidens und Gestaltens stellt ein Gegengewicht zu gelegentlichen Ohnmachtgefühlen in der Supervision dar, wenn ich strukturelle Probleme erkenne und an die Grenzen meines „Handwerks“ gelange. Die wechselseitige Beeinflussung beider Rollen erlebe ich überwiegend als positiv.

Gelegentlich holen mich jedoch, z.B. in der Balintgruppe, meine inneren Normierungen wieder ein. Wenn ich erkennen muss, dass ich in der Supervision zu sehr Leiterin war oder als Leiterin zu sehr Supervisorin. Dann kommen Zweifel darüber auf, ob ich das „Reinheitsgebot“ verletzt habe, – ob das überhaupt zu schaffen ist, die Klarheit der Rollen in sich jeweils herzustellen und – ob ich mich nicht der Einfachheit halber „auf eine Seite schlagen“ sollte.

Ich möchte diese Schwierigkeit an zwei Beispielen beschreiben:

Als Leiterin muss ich in einem Umstrukturierungsprozess Personalentscheidungen treffen. Einem erfahrenen Mitarbeiter kann ich nicht das von ihm erwartete Rollenangebot machen. Wir führen ein Gespräch darüber, wie denn berufliche Veränderungen in der Vergangenheit zustande gekommen sind. Sein Tenor ist, – es hat sich eigentlich immer etwas ergeben. Unsere Reflektion trägt dazu bei, dass der Mitarbeiter kurz darauf kündigt. Der Wunsch, Veränderungen selbst herbeizuführen und eigene Entscheidungen zu treffen, sei u.a. durch unser Gespräch ganz klar geworden. Wäre dies eine Supervisionssitzung gewesen, wäre es doch ein schöner Erfolg, wenn der Supervisand eine solche Klärung vorgenommen hätte. Als Leiterin habe ich nun ein Problem, denn ich möchte diesen Mitarbeiter eigentlich gern halten.

Die Teamsupervision in einem Wohnheim kommt nur schwer voran. In der Aufbauphase haben Leitung und Team keine Rollenklärungen vorgenommen. Jeder machte alles. Das ist nun nicht mehr aufrecht zu erhalten, die Konflikte häufen sich. Die Leitung will immer noch nicht leiten, sondern fordert die Eigenverantwortlichkeit jedes einzelnen Mitarbeiters ein. Ich kämpfe zunehmend mit dem Konflikt, nicht die Leitung zu übernehmen und zu sagen, wie es denn geht. Der Ausweg ist zu einem späteren Zeitpunkt, die Teamsupervision zu beenden und mit einer Leitungssupervision weiterzumachen. Erst hier kann ich mich von dem Druck befreien, die Verantwortung zu übernehmen und wir können in Ruhe an der Rollenentwicklung arbeiten.

Die geschilderten Beispiele sollen die Gratwanderung zeigen, die beide Rollen in den unterschiedlichen Settings erfordert. Der mitunter strenge Umgang mit realen Leitern oder leiterlosen Teams oder die Affinität zu persönlichen Problemstellungen der eigenen Mitarbeiter sind die Fallstricke einer solchen Doppelrolle.

Fazit

Wie schon oben gesagt, meine Selbständigkeitsentwicklung geht dahin, dieses Spannungsfeld aktiv anzunehmen.

Einen Neid auf die selbständigen Kollegen spüre ich schon seit längerer Zeit nicht mehr. Wie eine persönliche Konstruktion, ob ausschließlich freiberuflich oder die Kombination freiberuflich/abhängig beschäftigt, erlebt wird, hängt im Wesentlichen davon ab, wie die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ideal gelingt.

Ob Selbständigkeit in der eigenen beruflichen Rolle und als Ergebnis von Supervisionsprozessen erlangt wird, kann nur im Zusammenhang mit dem jeweiligen persönlichen oder institutionellen Kontext bewertet werden.

Sicher erscheint mir aus meiner Erfahrung heraus, dass Supervision, in der Abhängigkeiten bewusst gemacht und neue Handlungsoptionen eröffnet werden können, Selbständigkeitsentwicklungen fördert.

Literatur

- Weigand, W. (1990) Interventionen in Organisationen: Ein Grenzgang zwischen Teamsupervision und Organisationsberatung. In: Pühl (Hg.): Handbuch der Supervision. Berlin, S. 188 – 189.
- Leuschner, G. (1993): Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs – Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung. In: Forum Supervision Heft 1, S. 7 – 33.
- Gröning, K. (1995): Ordnung schaffen. Über die psychosoziale Struktur von Verwaltungen. In: von Bauer, A./Gröning, K. (Hg.): Institutionsgeschichten, Institutionsanalysen, Tübingen, S. 321 – 341.
- Tergeist, G. (2001): Führen und Leiten in psychiatrischen Einrichtungen. Bonn.
- Anschrift der Verf.: Katharina Altenberg, Kleine Venedig 3, 31234 Hildesheim.

Hannelore Fricke

Mit dem Fahrrad auf dem Weg in die Selbständigkeit

Zusammenfassung: Die Autorin erzählt eine Geschichte, in der die ersten Erfahrungen eines kleinen Mädchens mit einem großen Fahrrad festgehalten werden. Sie verwendet diese Allegorie zur Beschreibung ihres beruflichen und supervisorischen Lernwegs zwischen Abhängigkeit und Autonomie.

Freie Fahrt

Wärest du früher durch unser Dorf gefahren, hättest du dort einem kleinen Mädchen begegnen können. Sein Gesicht ist über und über mit Sommersprossen besät, dazu hat es eine freche Stupsnase und einen wilden, rotblonden Lockenkopf.

Ich würde dir allerdings raten, weit genug beiseite zu gehen, falls es dir auf seinem Fahrrad entgegen kommen sollte.

Das Fahrrad ist viel zu groß für so ein kleines Mädchen ... mal schaut sein Gesicht unter dem Lenker und dann wieder über ihm hervor, je nachdem, wo die Pedalen gerade stehen.

Fahren kann es wie der Wind ... „Mit 80 um die Kurve!“ ruft es und saust durch die Straßen des kleinen Dorfes.

Für das Mädchen ist das Dorf groß, so groß wie die ganze Welt. Da gibt es hundert, nein tausend Kurven, und das muss die ganze Welt sein!

Verkehrszeichen kennt es nicht. Das ist etwas für die Großen. Die Kleinen brauchen keine Regeln und Zeichen ... jedenfalls denkt das unser kleines Mädchen. Für dies gibt es nur eines: Freie Fahrt!

Kreuzungen mit „Achtung“, „Vorsicht“, darüber saust es hinweg. Überall ... freie Fahrt. Nun wirst du sagen: „Das kann ja nicht gut gehen! Da muss doch was passieren!“ Du hast ja recht. Doch bis das eintrifft, worauf du jetzt wartest, hat es schon das ganze Dorf gesehen, ist um hundert, nein tausend Ecken geflitzt, hat sich den Wind um die Nase wehen lassen und hat sich dabei erwachsen, ja so richtig groß gefühlt ... und ist glücklich gewesen.

Von links kommt eine Frau ganz gemütlich und ahnungslos angeradelt und von rechts das kleine Mädchen, mit Tempo und voller Vergnügen.

Manchmal können Kinder nicht anhalten, auch wenn sie wohl möchten. Dann passiert eben: Krach!

Da liegen sie nun beide, die Frau ganz still, das Kind laut schreiend: „Ich kann nicht alleine aufsteigen! ... Ich kann nicht alleine aufsteigen! ... Ich kann doch noch nicht alleine aufsteigen!“

Menschen kommen und helfen ihm beim Aufsteigen. Sie kümmern sich auch um die Frau.

Ein Glück, nichts passiert! Nichts passiert?

Jede fährt in eine andere Richtung. Das Mädchen jetzt nicht mehr glücklich, ganz klein und der Wind, der soviel Freiheit versprach, wird widerborstig, stemmt sich gegen das kleine Mädchen und sein großes, viel zu großes Rad ...

Die Frau wie vorher, nur mit einer winzigen Schramme am Knie.

Als das Kind zu Hause ankommt, ist es für die Eltern das, was es auch schon vor der Fahrt war: ihr kleines Mädchen, das gerade gelernt hat, auf einem großen, viel zu großen Rad zu fahren.

Ich habe diese Geschichte vor 20 Jahren geschrieben, in einer Zeit, in der ich das Gefühl bekam, dass das „kleine Mädchen“ auf seinem Rad längst hinter dem Horizont entschwunden sei.

Während der Ausbildung zur Supervisorin holte ich diese „alte Geschichte“ wieder hervor, und sie begann sich für mich neu zu beleben.

Mit ihr verabschiedete ich mich nach 26 Jahren aus meiner Arbeit in der Schule, um mit ihr in die Selbst-Ständigkeit zu gehen.

Vom Verlassen der Familie

Würde mir jemand in diesem Moment die Frage stellen, warum ich denn Supervisorin geworden sei, wäre meine Antwort: „Vater Staat“ und „Mutter Schule“ konnten mir kein größeres Fahrrad zur Verfügung stellen, obwohl ich in den langen Jahren doch so gut gelernt hatte, sicher und selbständig zu fahren ... und dabei gewachsen war. In dieser Familie, in der die Fahrradgrößen streng nach Gesetz für jedes Kind vorgegeben sind, wo nicht getauscht werden darf, es nicht nach Geschicklichkeit und Balancieren oder gar ums Kunstradfahren geht, gab es für mich kein passendes Modell mehr.

Anders ausgedrückt: Das Gefühl der Abhängigkeit von der großen staatlichen Organisation, die meine Autonomiewünsche zwar bemerkt, jedoch keinen Platz dafür vorgesehen hat, veranlasst mich zu immer neuen Reisen in eine mir zunächst fremde, dann vertrauter werdende Kultur. In knapp neun Jahren hatte ich vom ersten „Reinschnuppern“ in Supervision, über meine Zusatzausbildung in Gruppendynamik, die SupervisorInnenausbildung und einer längeren Weiterbildung zur „Supervision in Organisationen“ längst den Weg entdeckt. Ein Weg, der von mir bereits „gefühl“t, jedoch noch nicht gesehen werden durfte, zu groß war die Angst vor der Autonomie.

Ein Zitat hat mich in der Zeit stets begleitet und unterstützt, Horizonte eröffnet:

“Wenn sich eine Person in einem Konzept nicht mehr bewegen kann, dann kann sich die Person oder das Konzept verändern; wenn beides nicht geht, dann kann man sich nur trennen.” (Leuschner, 1998)

Der Blick zurück

Die zeitliche Distanz und meine Übung als Supervisorin, im beruflichen Alltag „auch die eigene Kultur fremd werden zu lassen“ (Möller 2001, S. 30), ermöglichen es mir heute, einen interessanten Blick auf Sozialisation und Organisationskultur meines vorherigen Berufes zu werfen.

Brody (1993) unterscheidet bürokratische, unternehmerische, leistungsorientierte und sozial organisierte Kulturen (Möller 2001, S. 26 f.). Drei von diesen Prägnungen lassen sich auf meine „alte“ berufliche Sozialisation übertragen: die bürokratische, die leistungsorientierte und die sozial organisierte. In der neuen Rolle einer selbständigen Supervisorin blieb mir nichts anderes, als mich auch der, mir eher fremden, unternehmerischen Kultur zu nähern.

In der bürokratischen Kultur der staatlichen Schule fand ich die Vorhersagbarkeit und die Stabilität, das Regelwerk, die konservative hierarchische Ordnung vor, eine Struktur, die mir die Sicherheit des „Dorfes“ meiner Kindheit zurückgab. Die Starrheit und die Schwerfälligkeit bei der Umsetzung neuer, kreativer Ideen kamen mir lange Zeit nicht ins Bewusstsein.

Die leistungsorientierte Prägung brachte ich bereits aus meiner „beruflichen Sozialisation vor dem Beruf“ (Lehmenkühler-Leuschner 1995, S. 5) mit. Herausforderungen sofort anzunehmen und hohe Leistungen unter schwierigen Bedingungen zu erbringen, waren früh verinnerlichte Werte. Durch die Ausrichtung der Institution Schule auf Lernen und Leistung erfuhr diese Seite noch eine besondere Verstärkung. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich bis heute Merkmale dieser Kultur besonders ausgeprägt bei mir finden lassen. Im Hinblick auf meine jetzige Situation, den Aufbau meiner Supervisionspraxis, ein nicht zu unterschätzender positiver und gleichzeitig kritisch in den Blick zu nehmender Faktor.

Die sozial organisierte Kultur bestimmte insofern meinen beruflichen Alltag als Lehrerin mit, da ich im Erstberuf Erzieherin gewesen war und mein Sozialpädagogikstudium mir ermöglichte, den Platz einer Technischen Lehrerin in der ErzieherInnenausbildung einzunehmen. Ich kam aus einer Kultur, die wie folgt beschrieben wird: „Sozial organisierte Kulturen (z.B. psychosoziale Beratungsstellen, Heime) sind gekennzeichnet von Sorge und Unterstützung. Emotionalität von Teammitgliedern sind seitens der Klienten als auch der Kollegen gefragt. Massives Involviertsein verhindert manchmal die rationale Auseinandersetzung. Orientierungslosigkeit in der Verfolgung organisatorischer Ziele sind die Konsequenz“ (Möller 2001, S. 27).

Bis zum Beginn meiner Aus-, Fort- und Weiterbildungen war mir das „massive Involviertsein“ und die daraus resultierende zeitweilige Verhinderung der rationalen Auseinandersetzung nur diffus spürbar. Die phasenweise auftretende Orientierungslosigkeit wurde gemildert durch das bürokratische Umfeld, gleichzeitig verhinderte dies jedoch den notwendigen Leidensdruck, der an dieser Stelle m.E. zu Reflexion und Aufklärung geführt hätte. Introspektiv gesehen konnten die Anteile der bürokratischen und der leistungsorientierten Kultur eine Verbindung zueinander eingehen. In Abgrenzung, fast abgespalten erlebte ich die sozial organisierte Prägung in mir. Von außen betrachtet stellte der Ausbildungsgang der ErzieherInnen in seiner „Andersartigkeit“ zu den handwerklichen, technischen oder kaufmännischen Berufen in der großen Bündelschule so etwas wie das „Fremde“ oder „Exotische“ dar, d.h. das äußere Bild meines beruflichen Alltags entsprach dem Inneren oder umgekehrt.

Je ernster ich diesen inneren Zustand nahm, desto dringender suchte ich für mich nach einer Auflösung.

Aufbruch in die Fremde

Die Antwort auf die Frage, warum ich immer wieder zum Lernen in die „Fremde“ gehen musste, findet sicherlich ihre Auflösung über die (wieder)entdeckte Nähe zum kleinen Mädchen, in der Wiederbelebung seiner unbändigen Neugier, Lust am Reiseabenteuer und mit seiner nie verstummenden Frage: „Was liegt hinter dem Horizont?“

Solange sich meine Autonomiebestrebungen an die vorgegebenen Grenzen hielten, lief ich kaum Gefahr „anzuecken“ oder die Träger der Kultur misstrauisch zu machen. Bei Goffman fand ich dieses Verhalten als „sekundäre Anpassungsmechanismen“ (Goffman, 1973, S. 59) beschrieben. In dieser Phase treten für mich der Wunsch nach Autonomie und die Überwindung der inzwischen als Einengung erlebten Abhängigkeit von der Institution offen hervor.

Ich finde meine damalige Situation in dem folgenden Zitat treffend beschrieben: „Schließlich, so meine These, führt die Erfahrung in der Fremde zu einer Wiederbelebung frühkindlicher, geschlechtsspezifischer Konflikte und zu einer Konfrontation mit dem, was in der Kindheit verdrängt wurde: autonom und doch gebunden zu sein“ (Rohr 2000, S. 78).

Es wurde also Zeit, sich wieder an frühe, kindlich-unverstellte Lernwege zu erinnern, z.B. wie lernte ich Fahrrad fahren? und sie mit den neuen Erkenntnissen aus den Lernschritten als Erwachsene anzureichern. Nur so schien es mir möglich, die Interdependenz zwischen Autonomie und Abhängigkeit zu leben.

Die individuelle Art des Lernens

Meine individuelle Art des Lernens geschieht über eine starke, manchmal zu starke, Identifikation mit dem jeweiligen Modell. Das bedeutet: Abhängigkeit lässt sich für mich zunächst leichter ertragen als Autonomie. Dies hatte mir bis dahin in meinen Berufen als Erzieherin, dann als Sozialpädagogin und Lehrerin den Vorteil gebracht, dem System zunächst kompatibel und passgerecht zu begegnen. Das bietet mir die Möglichkeit, eine Kultur wahr- und in mich aufzunehmen, ehe ich mich distanzieren oder, wenn nötig, abgrenze. Im Lernprozess waren für mich die Fragen nach der Überwindung meiner Angst bei Distanzierung und Abgrenzung bedeutsam und sind es von Zeit zu Zeit immer noch.

In der Ausbildung zur Supervisorin konnte ich an Modellen lernen, die die Anforderung und Herausforderung meiner Eigen-Ständigkeit in den Mittelpunkt stellten. Das gab mir die Chance, mich von der zwar vertrauteren, jedoch nicht mehr passenden, unterwürfigen Form von Abhängigkeit zu verabschieden.

In meiner Auswertung der Lehrsupervision schrieb ich 1996 zu einer anderen wichtigen Seite meines Umgangs mit dem Lernen: „Die Merkmale dieses Lernweges erfordern den Mut, die Angst vor der ‚Größe‘ (des Fahrrades) und gleichzeitig auch die Angst vor der Kleinheit zu überwinden, nämlich vor anderen sichtbar hinzufallen, eventuell Schadenfreude und Spott zu ertragen, den Schmerz des aufgeschlagenen Knies auszuhalten.“ Der Gewinn liegt dann in den Momenten, in denen es schon „geklappt“ hat und in dem Genuss des Gefühls, „ganz groß“ gewesen zu sein. Dies ist die Energiequelle für weitere Versuche.

Fast immer muss ich mir bei dieser Lernmethode die Glieder verrenken, wenn die Arme oder Beine noch zu kurz sind. Dafür bekomme ich als Gegenleistung ein gutes Gespür für Spannung und Balance. Der Anfang und die Orientierungsphase erlangen bei dieser Art des Lernens eine hohe Bedeutung. Es hängt entscheidend davon ab, ob und dass es Menschen gibt, die „einem aufs Fahrrad helfen“. Schließlich ist das Gefährt noch groß, unhandlich und ohne Stützräder. Je länger der Prozess dauert, umso unabhängiger und sicherer kann gefahren werden, denn die Beine und Arme sind gewachsen, die Koordination hat sich weiter ausgebildet.

Abschied

Beim Bild des Fahrrades bleibend, war es inzwischen so, dass ich über zwei Jahrzehnte meine Fahrradtouren von meinem „beruflichen Zuhause“ aus unternommen und „mein Dorf“ inzwischen sehr gut kennen gelernt hatte. Um es ganz offen zu sagen, es wurde mir manchmal schon langweilig.

Mein Fahrrad war in der langen Zeit immer wieder einmal überholt und repariert worden. Es bekam auch etliche neue Teile (Fortbildungen und neue Konzep-

te), z.B. einen glänzenden Tacho, damit ich mein immer höheres Tempo messen konnte, das durch die langen „Übungstouren“ (in den Ausbildungen) gesteigert werden konnte. Einen breiteren Gepäckträger (meine ausgebauten Kompetenzen), um bei Bedarf jemanden für eine Wegstrecke mitnehmen zu können, einen Korb, den ich am Lenker befestigen konnte, in dem ich die dicken Sammelmappen (Unterrichtskonzepte und Erfahrungen) dann stets bei mir hatte. Dies alles zu balancieren war kein Problem mehr für mich.

Eine neue lautere Klingel (die SupervisorInnenausbildung) war extra angeschafft worden. Mit ihr konnte ich mich beim Überholen bemerkbar machen, damit mir das Malheur mit dem Sturz nicht mehr so häufig passierte. Allerdings wurde der Verbrauch an neuen Bremsbelägen zunehmend deutlicher, was nicht verwundert bei dem vielen Gepäck. Außerdem, welchem überzeugten Radfahrer macht es Spaß, ständig die Handbremse schleifen zu lassen oder den Rücktritt zu bedienen, weil er der Gruppe weder davon fahren, noch die vor ihm fahrenden Personen überholen darf?

In einer Phase, in der ich meine SupervisorInnenausbildung bereits hinter mir hatte und ich mich mit Fragen der Supervision in Organisationen auseinander setzte, merkte ich, wie der Gedanke an den Abschied eine immer klarere Form annahm.

Bereits während der Ausbildung zur Supervisorin konnte ich über „Anschauung“ lernen, wie unterschiedlich „Abschiede“ verlaufen können und dürfen. Von abrupt, zornig, traurig, distanzierend bis aufklärend, erhellend, befreiend, entlastend erlebte ich am „eigenen Leibe“ mit, wie all diese Gefühle ihren Platz und gleichzeitig durch die Kursleitung über Begleitung, Aufklärung und Gestaltung eine deutlich professionelle Seite für mich bekamen.

Nach diesen praktisch-modellhaften Erfahrungen übertrug ich meine Erkenntnisse von der hohen Bedeutung eines „gestalteten Abschieds“ zunächst auf meinen beruflichen Alltag in der Schule. Dort gab es mindestens jedes Jahr einen großen Abschied von Schülerinnen und Schülern, die nach drei Jahren schulischer Berufsausbildung ihre „Heimat“ verließen. Bisher war das für mich nie ein inneres Thema gewesen. Es gehörte zu meiner beruflichen Sozialisation, war längst institutionell unbewusst gemacht worden (vgl. Erdmann 1997, S. 210).

Das Thema „Abschied“ zog sich auch durch meinen aller ersten Supervisionsprozess, in dessen Verlauf es der Supervisandin gelang, sich aus der Einrichtung zu verabschieden, in der sie lange Jahre als Helferin gearbeitet hatte. Nach einer Berufsausbildung war sie dorthin zurückgekehrt. Nun ging es ihr zunehmend schlechter und sie nahm für die Klärung ihrer Situation Supervision in Anspruch. Welch eine Duplizität, die Supervisandin ging in einem begleiteten, gestalteten und für sie erhellenden Supervisionsprozess meinen innerlich bereits erfahrenen (in der Ausbildung) und später selbst gewählten und gesteuerten Weg (in die Selbstständigkeit) auf ähnliche Weise vor mir. Inzwischen gehört das Thema „Abschied nehmen“ zu den häufig angefragten Themen in meinem professionellen Alltag als

Supervisorin. Es hat sich herumgesprochen, dass ich eine Art „Expertin“ zum Thema „Berufliche Veränderung“ bin.

Eigener Stand – Selbst – Ständig

Seit fast drei Jahren arbeite ich selbst-ständig als Supervisorin. Warum? Vielleicht weil dieser Beruf für mich all das beinhaltet, was dem kleinen Mädchen soviel Freude gemacht hat:

Abenteuer in der Begegnung mit Menschen,
Wege suchen,
Um Kurven fahren,
Verborgenes entdecken,
Spannung (aus)halten,
(fast) ohne Regeln und Zeichen assoziieren,
eigene Bilder haben (dürfen),
phasenweise das Tempo beschleunigen,
ja auch hinfallen, sich beim Aufstehen helfen lassen.

So wie damals im kleinen Dorf, gibt es auch heute Menschen, die mir auf das „Fahrrad helfen“, z.B. in der Kollegialen Beratungsrunde, in der ich die kleine überschaubare Welt des Dorfes und die engeren Beziehungen, die emotionale Dichte spüren kann, die Balintgruppe, die meine Bilder und Assoziationen ins Fließen bringt, die meine Freude an der Suche nach Verborgenen aufnimmt, die Kontrollsupervision, die mich unterstützt, Spannungen zu halten und auszuhalten, die mein Tempo im Blick behält und Wege finden hilft, ein Platz zum Aufrichten nach einem Sturz, die Regionalgruppe, in der sich Berufspolitik und kollegialer Austausch finden, wo Wege gesucht und nicht immer sofort gefunden werden, wo es Kurven gibt, und die vielen KollegInnen, die ich auf meinen bisherigen Reisen kennen gelernt habe, die durch die gemeinsamen Erlebnisse meine Reiselust noch gesteigert haben.

Für mich ist es heute wie damals wichtig, in eine „Familie“ zurückkehren zu können. Darum tut es mir gut, dann und wann zu meinem Ausbildungsinstitut zurückzukommen, zu erleben, im Spiegel zu erkennen, dass wohlwollend bemerkt wird, das mein Fahrrad eine für mich passende Größe hat. Ich gebe zu, manchmal verhalte ich mich recht widerspenstig und will unbedingt auf einem kleineren Rad fahren. Mal ehrlich, wenn frau nie auf einem Kinderrad fahren durfte, ist doch dieser Wunsch verständlich? Und weil selbst das in der Supervision ein Verstehen findet ... darum konnte ich nur eines werden: selbständige Supervisorin!

Literatur

- Erdmann, M. (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt a. M.
- Fricke, H. (1996): Auswertung der Lehrsupervision im Rahmen der Ausbildung zur Supervisorin, 10. Supervisionskurs des Fortbildungsinstituts für Supervision, Münster.
- Goffman, E. (1973): Asyle. Frankfurt a. M.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1996): Die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit. In: FoRuM Supervision Sonderheft Nr. 1, S. 18 – 46.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1995): „Berufliche Sozialisation“: Die soziale Strukturierung der beruflichen Entwicklung. In: FoRuM Supervision Heft 6.
- Leuschner, G. (1998): Teambesprechung in einer Bildungsorganisation. Arbeitspapier im Rahmen einer Weiterbildung „Supervision in Organisationen“.
- Möller, H. (2001): Was ist gute Supervision? Stuttgart.
- Rohr, E. (2000): Das Begehren der Forscherin. In: Das äußere und innere Ausland. Hg. I. Eisenbach-Stangl, W. Stangl, Wien, S. 75 – 93.

Anschrift der Verf.: Hannelore Fricke, Rabber Kirchweg 30, 49152 Bad Essen.

Robert Maxeiner

Identität und Verführung – Mein Weg in die Selbständigkeit als Supervisor

Zusammenfassung: Der Autor reflektiert seinen Weg in die Selbständigkeit auf dem Hintergrund biografischer und berufsbiografischer Erfahrungen und setzt sich mit seiner aktuellen Situation als freiberuflicher Supervisor auseinander. Dabei belegt er seine Überlegungen mit theoretischen Gedanken zur Identität und mit einigen Praxisszenen.

Beim Nachdenken über den Prozess des Sich-selbständig-machens kamen mir zunächst unterschiedliche Bedeutungen des Wortes und daraus resultierende Assoziationszusammenhänge in den Sinn: Ich dachte beispielsweise an Kleinkinder, die lernen, selbständig ihre Nahrung zu sich zu nehmen, an Schulkinder, die ihre Hausaufgaben ohne Hilfe von Erwachsenen erledigen, an Jugendliche, die sich mit den Eltern auseinander setzen, um sich aus der Abhängigkeit von ihnen lösen zu können, an Erwachsene, die versuchen, ein autonomes Leben zu führen, indem sie unbewusste Verstrickungen in Beziehungen zu reflektieren lernen, auch an Arbeitsfelder in einem Beruf, welche vom Rollenträger selbständig zu bewältigen sind, schließlich an Menschen, die sich beruflich selbständig machen. Auch meine persönlichen Motivationen zur freiberuflichen Tätigkeit berühren ganz unterschiedliche Ebenen. Manche waren mir sofort bewusst, andere erahnte ich nach kurzem Nachdenken, wieder andere blieben lange unbewusst und bedurften einer längeren Reflexionsphase. Auch gehe ich davon aus, dass es Motivationszusammenhänge geben kann, die mir bis heute unbewusst geblieben sind oder mir bestimmte kausale Zusammenhänge weiterhin verborgen bleiben. Ich versuche im Folgenden, beispielhaft Szenen auf meinem Weg zur Selbständigkeit und aus der Arbeit als selbständiger Supervisor zu beschreiben und dabei Motive aus Primär-, Sekundär- und Tertiärsozialisation einzubeziehen. Ich beginne mit der Beschreibung biografischer Zusammenhänge.

Eine familiäre Vorgeschichte

Mir fallen meine beiden Großväter ein. Der eine (mütterlicherseits) arbeitete zuerst als Bierkutscher, bis er sich genug Geld erspart hatte, um in seinem Heimatdorf im Westerwald einen alten Bauernhof zu kaufen. Nach dem Krieg übernahm mein Onkel den Hof. Obwohl er einer einträglicheren Arbeit hätte nachgehen können, wollte er den Bauernhof weiter betreiben und autonom bleiben, auch in Zeiten, als die

Landwirtschaft wenig einbrachte. Den anderen Großvater sehe ich, wie er mit seinem Wagen mit Anhänger über die Hügel des Hunsrück kutschiert und Vieh handelt. Mein Vater erzählte mir vor kurzem ein Ereignis, welches er als Junge von vierzehn Jahren erlebt hatte: Seine Mutter war vor wenigen Monaten gestorben. Er war an einem Samstagmorgen unterwegs, um in der Stadt Fleisch auszutragen. Als er zurück kam, musste er feststellen, dass der Geselle und die Verkäuferin mit der Kasse der Metzgerei durchgegangen waren. Als sein Vater schließlich nach Hause kam, beschloss er in seinem Ärger lapidar, das Geschäft aufzugeben. Von da ab arbeitete er bis ins hohe Alter als selbständiger Viehhändler.

Mein Vater (Jahrgang 23) hatte nie die Chance, einen Beruf zu erlernen. Um meine Geschichte als Selbständiger zu begreifen, muss ich mir seine als abhängiger Lohnarbeiter vergegenwärtigen. Als Jugendlicher vor dem Krieg arbeitete er auf einem Hofgut im Vogelsberg. Als Kinder fragten wir ihn einmal, warum er immer so schnell esse, und er erzählte uns, dass auf diesem Hofgut alle Landarbeiter mittags um einen großen Tisch saßen. Am Kopfende war der Platz des Vorarbeiters, und sobald dieser seine Mahlzeit beendet hatte, stand er auf, und die Mittagspause war zu Ende. Nach dem Krieg war mein Vater als Grenzpolizist, Sattelschlepperfahrer, später siebzehn Jahre als Bleigießer in einer Fabrik tätig, Früh-, Spät- und Nachtschicht. Mit über fünfzig Jahren nahm er an einem Lehrgang teil, der ihn zu einem Vollstreckungsangestellten ausbildete. Seine Tätigkeit bestand von nun an darin, für eine Verbandsgemeindeverwaltung Schulden einzutreiben. Dafür war er fast den ganzen Tag in einer Kleinstadt und den angrenzenden Dörfern unterwegs. Zum ersten Mal in seinem Leben brauchte er keinen Blaumann anzuziehen und konnte sich die Arbeit selbst einteilen. Im Umgang mit seinen Kunden, wie er sie nannte, brauchte er neben sicherem Auftreten auch Überredungskunst, Überzeugungs- und Einfühlungsvermögen. Am Anfang des Monats leistete er Überstunden, um die Schulden einzutreiben, denn die Leute waren noch „flüssig“.

Zwei Lehrsätze meines Vaters aus seiner Zeit als Fabrikarbeiter erinnere ich noch genau: Um die Familie zu ernähren, würde er jede Arbeit annehmen, – als Beispiel nannte er immer die Müllabfuhr – und: „Manchmal muss man die Faust in der Tasche machen.“

Diese beiden Botschaften lösten ambivalente Gefühle in mir aus. Die Faust in der Tasche zu machen, verspürte ich nicht die geringste Neigung. Diesen, zur Verinnerlichung angebotenen Satz zu verlernen, war natürlich kein leichtes Unterfangen. Dass Arbeit ausschließlich der Existenzsicherung dient, galt in den unteren Schichten als widerspruchslöse Erkenntnis. Die Lust auf einen ganz bestimmten Beruf konnte sich nur leisten, wer sich eine entsprechende Ausbildung leisten konnte.

Als Kind agierte ich diese ambivalenten Gefühle, indem ich mich weigerte, ein guter Schüler zu sein. Andererseits trug ich die angstbesetzte Fantasie mit mir herum, die Fabrikture würden sich eines Tages hinter mir schließen wie die eines Gefängnisses.

Die Schwierigkeit mit der Berufsidentität

Die Ambivalenzgefühle in der Identifikation mit Vater und Großvätern nährten den Wunsch nach Unabhängigkeit und – ich wage es kaum auszusprechen – Freiheit. Natürlich wurde ich schnell eines Besseren belehrt, als ich mich als Supervisor in sog. Vorstellungsgesprächen wiederfand. Davon soll später noch die Rede sein und auch von „der Faust in der Tasche“. Andererseits lebte ich lange in der Angst vor Abhängigkeit, zum Beispiel als Angestellter in Institutionen.

Im Folgenden versuche ich an einigen theoretischen Überlegungen, den Konflikt zwischen Autonomie- und Anpassungsbestrebungen zu veranschaulichen.

Nach Erikson soll Freud gefragt worden sein, was seiner Meinung nach ein normaler Mensch gut können müsse, und Freud habe, statt einer komplexen und ‚tiefen‘ Antwort, einfach gesagt: „Lieben und arbeiten“ (Erikson 1966, S. 116) Die Voraussetzung, um eine Berufsidentität entwickeln zu können, ist eine stabile Ich-Identität, die Erikson so beschreibt: „es sollte ein spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife angedeutet werden, den das Individuum am Ende der Adoleszenz der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein“ (Erikson 1966, S. 123). Er folgert daraus die Frage: „Inwieweit ist der Begriff der Identität ein im wesentlichen psychosozialer, und inwieweit darf er als ein legitimer Teil der psychoanalytischen Ich-Theorien betrachtet werden?“ (ebenda) Die Identität umfasst also sowohl ein dauerndes Sich-selbst-Gleichsein als auch ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen. Kräfte, Werte und Absichten dieser Gruppen, Kulturen und Gesellschaften verändern sich, können deshalb nicht als gegeben hingenommen werden und bedürfen der Deutung. Das narzisstische Gleichgewicht einer Person, welches selbstverständlich auch die Berufsidentität beeinflusst, ist sowohl abhängig von deren Charakter und Einstellung als auch den Anforderungen der Umwelt. Parin spricht in Analogie zu den Abwehrmechanismen, wie sie Anna Freud beschrieben hat, von Anpassungsmechanismen: „Man kann sich also vorstellen, dass die Anpassungsmechanismen das Ich in ähnlicher Weise von der ständigen Auseinandersetzung mit der Außenwelt entlasten, wie die Abwehrmechanismen das gegenüber den abgewiesenen Triebansprüchen leisten. Die andere Seite der Entlastung ist jedoch Erstarrung und Einschränkung: Was das Ich an Stärke gewonnen hat, büßt es an Flexibilität und Elastizität ein.“ (Parin 1978, S. 82) Mit Anpassung ist sowohl ein psychisches Phänomen als auch ein bestimmter Prozess und sein Ergebnis gemeint. Das Ich spielt dabei die Rolle des Vermittlers zwischen Innen- und Außenwelt.

Unter Identifikation mit der Rolle sind komplexe Anpassungsmechanismen zu verstehen, die sich vorübergehend oder dauerhaft im Ich etablieren, ihm damit eine größere Stabilität verleihen. Durch die Identifikation mit Rollenmustern und Rollenstereotypen in der Gesellschaft läuft das Ich hingegen Gefahr, sich zu korrumpieren, gar ein falsches Selbst anzunehmen.

Bezüglich der derzeitigen Supervisionsszene kommt Leuschner zu dem Resultat, dass durch die Entdifferenzierung sowohl des Vorgangs der Beratung als auch der Begrifflichkeiten sich angepasste Rollenstereotypen entwickeln. „Dagegen steht in meinem Denken die Annahme, dass es beim Menschen und damit auch in Organisationen Konfliktfreiheit nicht geben kann, weil es keine Bedürfnis- und keine Interessenseinheit geben kann und um der Individualität des Menschen willen nicht geben soll. Und wenn es diese Konfliktfreiheit in Organisationen gibt, dann ist genau das gleichzeitig individuumentfremd.“ (Leuschner 1999, S. 12) Da das Ich im Stande ist, die Rolle zu reflektieren, Vor- und Nachteile abzuwägen, kann auf diese Weise neue Autonomie erlangt werden. In einer derart komplexen Gesellschaft wie der unseren ist der Übergang von Rollen zu Rollenstereotypen ständig in den Blick zu nehmen, um sich einen differenzierten Standpunkt zu bilden oder ihn zu behalten.

Ich war also mit meinem o.g. Bedürfnis nach Freiheit einer Illusion erlegen. „Illusionen empfehlen sich dadurch, dass sie Unlustgefühle ersparen und uns an ihrer Statt Befriedigungen genießen lassen.“ (Freud 1915, zit. in: Parin 1987, S. 19.) Indem mir die Unfreiheit gegenwärtig ist, habe ich, ohne resignieren zu müssen, den ersten Schritt zu ihrer Überwindung getan. Camus beschreibt Sisyphos als einen glücklichen Menschen, weil er sich nicht anpasst, sondern sein Schicksal anerkennt, auch wenn er den Stein immer wieder den Berg hinauf rollen muss. (Camus 1956, S. 101)

Der Anfang

Dieser Widerspruch im Subjekt hat mich auf meinem Weg in die berufliche Selbständigkeit und auch danach, mehr oder weniger bewusst, ständig begleitet. Er begann damit, dass ich eine 50%-Stelle annahm und die anderen 50% freiberuflich als Fortbildner meine professionelle Existenz sicherte. Nach Beendigung meiner Supervisionsausbildung bemühte ich mich zunehmend um Aufträge und gab die Angestelltentätigkeit auf. Bestärkt fühlte ich mich in diesem Entschluss auch, weil einige befreundete KollegInnen vor mir den Schritt in die Selbständigkeit gewagt hatten. Als einen weiteren, nicht unbedeutenden Grund, werte ich die Tatsache, dass Selbständigkeit im Sinne von Unternehmertum in unserer Gesellschaft ein hohes Ansehen genießt.

Meine Arbeit als Fortbildner und Supervisor auf selbständiger Basis konnte ich gut koordinieren. Als Fortbildner hatte ich genug Aufträge, weil ich für eine Institution ein bestimmtes Kontingent an Seminaren durchführte. Als Supervisor war ich kaum bekannt. Deshalb betrachte ich diese Phase aus heutiger Sicht als die schwierigste und riskanteste. In dieser Zeit begann auch die DGSv, zu deren Gründungsmitgliedern ich gehöre, ihre Arbeit. Nach einigen Jahren stellte ich auch die Tätigkeit als Fortbildner ein, so dass die Supervision meine einzige Profession ge-

blieben ist. Die Anfangsjahre auf dem Markt waren natürlich mit Unsicherheiten verbunden, nicht nur das Know-how der neuen Berufsrolle betreffend. Viel mehr wurde ich bei Informations- und Kontraktgesprächen oft weniger nach meinem Konzept gefragt, was mich verwunderte, sondern nach sog. Verfahren. Das Vorzeigen eines Etiketts, das, wie in der Werbung, etwas versprach, möglicherweise noch kombiniert mit dem „Stallgeruch“ (z.B. Katholik unter Katholiken), bestimmte untergründig die Szene. Ich musste mir immer wieder klar machen, dass ich mich eben nicht in einem Bewerbungsgespräch befand, sondern dass es um das Aushandeln eines Supervisionskontrakts ging. Die Verführung durch den „Stallgeruch“ bedeutet auch nicht nur: ‚Wir sind vom gleichen Verein‘, sondern auch, meist unbewusst: ‚Wir leiden unter denselben Abhängigkeiten‘. Oft war es mir nur mit Hilfe der Balintgruppe möglich, eigene Anpassungswünsche, Kränkungen oder falschen Stolz zu verstehen und zu verarbeiten. In dieser Zeit suchte ich natürlich auch den Anschluss an Berufsgruppen, denn fast jede größere Institution im Dienstleistungssektor, z.B. Kommunen, Kirchen, Verbände verfügen über eigene ‚SupervisorInnenlisten‘. Auch hier waren bisweilen weniger Konzepte und Haltungen von Interesse, eher wurde die Loyalität gegenüber der Institution geprüft.

Bin ich ein Unternehmer?

Nun war und bin ich von Beruf Supervisor. Bin ich als selbständiger Supervisor auch ein Unternehmer? Formal gesehen lässt sich die Frage leicht beantworten, denn ich erwirtschaftete mit meiner Arbeit Gewinne; also bin ich unternehmerisch tätig. Aber habe ich deshalb die Berufsidentität eines Unternehmers? Auch ein Bäcker, ein Steuerberater oder ein Versicherungsagent sind unternehmerisch tätig, aber solange sie in ihrem Herkunftsberuf arbeiten, werden sie sich auch mit diesem bezeichnen. Erst wenn der Bäcker nicht mehr in seinem Beruf arbeitet, sondern z.B. eine Kette von Bäckereien besitzt, ändert er seine Berufsrolle. Er ist jetzt Unternehmer und achtet in erster Linie darauf, möglichst hohe Gewinne zu erzielen. „Primärziel einer öffentlichen Organisation ist immer eine öffentliche Aufgabe für die Bevölkerung (Beispiele: Polizei, Kommunalverwaltung, Schule). Primärziel einer privatwirtschaftlichen Organisation ist Gewinnmaximierung.“ (Leuschner 1999, S. 13) Nach wie vor ist der Unternehmer mit der Bäckereikette daran interessiert, dass in seinem Unternehmen gute Brötchen gebacken werden, aber für die Einhaltung dieses Ziels sind die Bäckermeister in seinem Betrieb zuständig. Die Berufsrollen sind so differenziert, dass die Prioritäten möglichst eindeutig definiert sind. Wenn sich die Prioritäten auf Grund äußerer Zwänge verschieben, führt dies zu Zielkonflikten, Verunsicherungen und Diffusionen in der Rolle. Dies gilt nicht nur für mich als selbständigen Supervisor, sondern auch für mein Klientel.

Ein aktuelles Beispiel dafür findet sich in der Situation mancher Altenpflege-

heime: Häufig leiden große Teile des Personals unter Frustrationen und Ambivalenzgefühlen in der Rolle, weil das eigentliche Ziel der Arbeit, die Pflege, Versorgung und Betreuung der Heimbewohner, in Frage gestellt ist. Die Wirtschaftlichkeit nimmt eine derart dominierende Stellung ein, dass alle anderen Ziele dahinter verschwinden. Solange es darum ging, wirtschaftliches Denken und sparsames Handeln in die bestehende Rolle zu integrieren, war die Berufs(rollen)identität nicht gefährdet. Erst als der Anpassungsdruck zu groß wurde, Wirtschaftlichkeit sich als das einzige Hauptziel der Arbeit entlarvte, waren die Anpassungsmechanismen der MitarbeiterInnen überfordert. In manchen Einrichtungen beobachte ich diesbezüglich einen Bruch zwischen Leitung und Pflegepersonal. Die Erstgenannten identifizieren sich mit dem Vokabular der modernen Geschäftssprache, während die Fluktuation unter dem Pflegepersonal ständig zunimmt. Hauptsächlich den Hilfskräften, meistens Ausländerinnen ohne Ausbildung, bleibt nur die Anpassung an bestehende Arbeitsbedingungen oder Kündigung. Sie fühlen sich wie die Rädchen im Getriebe der ‚modernen Zeiten‘, welche ausgetauscht werden, wenn sie nicht mehr funktionieren. Die alten Menschen sind in Gefahr, wie eine Ware behandelt zu werden, und für jede Tätigkeit, die an ihnen ausgeübt wird, erfolgt die Eintragung in einer Checkliste für die Abrechnung. Ein Gespräch zu führen gehört dabei nicht zu den Tätigkeiten, welche honoriert werden.

Natürlich spiegeln sich solche Zustände der Institutionen auch in der Supervisionszene wider. Supervision wird gewünscht, damit sich die MitarbeiterInnen einmal aussprechen können. ‚Fallsupervisionen‘ stehen hoch im Kurs, damit sie lernen, wie sie dem Klientel durch gezielte Interventionen beibringen, sich so zu verhalten, wie es erwartet wird, mit anderen Worten, es geht nicht mehr um das Sich-selbst-Gleichsein, sondern nur noch um Anpassung an die Gegebenheiten. Wenn ich als Supervisor in dieser Szene keine Position zur Sache beziehe, wird meine Rolle reduziert auf die eines teilnahmevollen Zuhörers, auf ein weiteres Rädchen im Getriebe.

Wie verhält sich ein Supervisor in einer solchen Szene, wenn er sich vornehmlich als Unternehmer definiert? Eine Möglichkeit besteht darin, sich ausschließlich als Dienstleister in der Rolle eines Moderators zu sehen. Er bietet das Produkt an, was gewünscht wird. Dies würde in der Konsequenz nicht nur ein hohes Maß an Selbstentfremdung bedeuten, als Grundhaltung drückt es auch Parteilichkeit gegen den Menschen und für die Organisation aus. In der sozialen Arbeit mit einem Klientel, das oft keine große Lobby hinter sich hat, bedeutet dies ein weiteres Sinken der Professionalität. Zum Beispiel werden Therapiezeiten für Drogenabhängige häufig gekürzt. Das Ziel der Bearbeitung von Drogenabhängigkeit rückt in weite Ferne zugunsten des Ziels, das Klientel möge sich aus der provozierenden Szene in den Innenstädten verabschieden oder einfach nicht mehr auffallen. Kinderheime müssen schließen, weil sie zu teuer sind. Leichtfertig wird argumentiert, eine Familie (in diesem Fall eine Pflegefamilie) sei immer besser als ein Heim. Professionalität umdefiniert in: „Unter immer schwierigeren Bedingungen weiterhin gute

Arbeit wie bisher leisten!“ In der Auseinandersetzung mit solchen Problemsituationen kann und will ich meine Berufssozialisation als Erzieher und Sozialpädagoge nicht leugnen.

Als weitere Möglichkeit für den Supervisor als Unternehmer kommt natürlich in Frage, sich grundsätzlich anderen Institutionen zuzuwenden, in welchen ich mit derartigen Konflikten nicht konfrontiert bin, oder das Geld ausschließlich dort zu verdienen, wo die Honorare hoch genug sind und der Kontrakt meinen Vorstellungen entspricht.

Noch einmal zurück zur Ausgangsfrage: Natürlich muss ich als selbständiger Supervisor in meine Honorarvorstellungen einbeziehen, dass mein Verdienst versteuert wird, dass ich ausreichend versichert bin, dass der Honorarausfall bei Urlaub, an Feiertagen, bei Krankheit usw. einberechnet ist, und dass ich mein Altersruhegeld selbst ersparen muss. Trotzdem kann ich nicht Supervisor und Unternehmer zu gleichen Teilen sein. Auch bei genauester Differenzierung der Sachlage komme ich nicht an der Entscheidung vorbei, welchem Berufsziel ich mich a priori verpflichte.

Die Praxis

Vor einiger Zeit begegnete ich zufällig in einem Hotel einem ehemaligen Kollegen, der sich einen langjährigen Berufstraum erfüllt hat und jetzt als Musiker arbeitet. Obwohl er nicht zu der Elite gehört, die einen Plattenvertrag ergattern konnte, hat er doch seinen Platz in der Szene und sein Auskommen gefunden. Sein Instrument ist nicht mehr die E-Gitarre, sondern der Synthesizer. Der ehemalige Rocker (Amateur) ist jetzt Alleinunterhalter (Profi) und geht flexibel auf die Wünsche seiner Kunden, unterschiedliche Gruppen und Gesellschaften, ein, die auch in der Regel seine Auftraggeber sind. Je nach Gesellschaft, die ihn engagiert, spielt er Stücke von den Wildecker Herzbuben bis zu Frank Zappa. Meine etwas skeptischen Fragen nach seinem Image als Musiker kommentierte er: „Ich muss es ja nicht machen.“

Diese Begegnung beschäftigte mich nachdrücklich, und ich stellte Vergleiche mit meiner supervisorischen Praxis an. Einerseits wollte ich nicht auf der Welle des ‚Psychobooms‘ und ‚mainstreams‘ der Supervision schwimmen oder den ‚großen Zampano‘ (vgl. Gärtner 1998, S. 90/97) markieren, der die Berufsidentität und -rolle wechselt wie die Hemden, andererseits befriedigte mich auch nicht die Vorstellung eines bescheidenen Schusters, der bei seinen Leisten bleibt und niemals auf einen grünen Zweig kommt. Daraufhin fielen mir Szenen aus Supervisionen ein, in denen SupervisandInnen den gleichen Ausdruck verwendeten, berichteten, sie kämen in ihrem Team oder in der Arbeit mit ihren Klienten auf keinen ‚grünen Zweig‘. Diese Aussagen waren nicht ausschließlich als Ausdruck von Resignation zu deuten, sie sollten auch mein Verständnis ihrer beruflichen Situation anregen.

Die Problemlagen professionellen Handelns reichen von „Interessendifferenzen zwischen den Mitarbeitern, die direkt in die Arbeit mit dem Klientel bzw. Patienten involviert sind und der Administration, die nach mehr oder weniger verwaltungsförmigen Kriterien den Rahmen der Arbeit vorgibt und sogar in diese eingreifen kann. Die Paradoxien setzen sich fort in den Konflikten, die mit Kommunikationsproblemen in Teams verbunden sind, welche im Extremfall bis zur weitgehenden Vernachlässigung der Arbeitsaufgaben führen können, schließlich betreffen sie aber auch die unbewussten Beziehungskonfigurationen zwischen Professionellen und Klienten bzw. Patienten. Dieser letzte, für die Supervision wahrscheinlich bedeutsamste und schwierigste Aspekt besteht darin, dass in der beruflichen Arbeit mit Menschen Persönlichkeitsaspekte und Konfliktpotentiale der Professionellen notwendig mit den psychosozialen Problemlagen der Klienten in Berührung kommen.“ (Gaertner 1998, S. 88)

Ich schildere ein Beispiel zu dieser Problematik, eine Supervisionsszene aus einer Einrichtung für Drogenabhängige: Einer der Therapeuten im Team berichtet von einem etwa 45-jährigen russlanddeutschen Klienten, dem es an Motivation fehle, sein Drogenproblem zu bearbeiten. Er wolle nur nicht seine Gefängnisstrafe absitzen und habe sich deshalb zu ‚Therapie statt Strafe‘ entschlossen. Er erzähle kaum etwas von sich. In seiner Freizeit sei er mit anderen Klienten zusammen, die auch aus Russland kommen. Sie hörten dann zusammen Musik aus der ehemaligen Heimat und sprächen untereinander nur russisch. Darüber würde der Kontakt zu den anderen Klienten des Hauses vernachlässigt. Es seien bereits mehrmals Flaschen auf dem Gelände der Einrichtung gefunden worden, die alkoholische Getränke enthalten hatten. (Der Konsum von Alkohol und anderen Drogen gilt als Entlassungsgrund.) Es kursiere unter den MitarbeiterInnen der Verdacht, die ‚Russenmafia‘ habe die Getränke ins Haus geschmuggelt. Nur einmal habe der Klient in einem Einzelgespräch mit dem Therapeuten etwas Bewegendes von sich erzählt: Er sei als junger Mann Soldat der russischen Armee gewesen und habe in Afghanistan gekämpft. Dabei habe er oft auf Menschen geschossen.

Mit Hilfe von Identifikationsfeedbacks zu den beteiligten Personen versuchte ich, die Situation aufzuklären. Zuerst galt es, den Therapeuten und andere KollegInnen, die mit diesem Klienten zu tun hatten, mit ihren Affekten und Ohnmachts-, respektive Allmachtsgefühlen zu verstehen, dann auch den Klienten, soweit dies möglich war, denn auf Grund der spärlichen Informationslage musste es sich als schwierig erweisen, zwischen Trauma und Trieb zu unterscheiden. Auch verlangt die Szene in diesem Fall nach einer politischen Deutung und schließlich nach einer institutionellen. (Wer entscheidet über die Aufnahme des Klienten? Warum wurde er mit dieser Motivation aufgenommen? Wie gestaltet sich die Kontraktentwicklung zwischen Klient und Therapeuten?) Erst nach Klärung dieser Fragen konnten wir uns möglichen Interventionen zuwenden. Als Supervisor bleibe ich in einer solchen Szene nicht neutral, was die Sache angeht. Ich muss Stellung beziehen, die Situation deu-

ten, Aufklärungsmöglichkeiten anbieten, die sowohl individuelle, gruppenspezifische als auch institutionelle, je nach Sachlage auch politische Zusammenhänge betreffen.

Ich fragte mich erneut, welcher Zusammenhang zwischen der Begegnung mit dem ehemaligen Kollegen und jetzigen Musiker und dieser Supervisionszene besteht? Um als selbständiger Musiker arbeiten zu können, muss er sich den Musikwünschen seiner Kunden anpassen. Die Einrichtungsleitung glaubt, sich den Bedingungen der die Therapie finanzierenden Institutionen anpassen zu müssen, die Therapeuten den Folgen für die Therapie, der Klient sieht sich genötigt, die Ursachen seiner Drogenabhängigkeit zu verdrängen und sich als Deutscher in diese Gesellschaft einzufügen. Als Supervisor laufe ich Gefahr, mich nur den vordergründigen Beratungswünschen des Teams anzupassen und meine Berufsidentität als Aufklärer unbewusster Prozesse zu leugnen, vielleicht noch still ‚die Faust in der Tasche zu machen‘.

Von den Monaten Oktober bis Dezember erlebe ich jährlich eine von Ungewissheiten bestimmte Zeit, denn ich verhandle, welche Kontrakte ich annehmen, verlängern, meistens um ein weiteres Jahr, und welche ich beenden möchte. Manchen Auftrag, besonders, wenn er auch noch gut dotiert ist, möchte ich natürlich gerne bekommen oder behalten. Deshalb bedarf es einer kritischen Überprüfung, welche Gründe dafür sprechen, den Supervisionskontrakt einzugehen, fortzusetzen oder eben dafür, ihn zum Jahresschluss zu beenden. Einige Institutionen haben eine Regel, Kontrakte nach zwei oder drei Jahren zu beenden. Dies kann natürlich auch bedeuten, dass eine ‚gut eingespielte‘ Zusammenarbeit vorzeitig ein Ende findet. Auf die Gefahren von Endlossupervision wurde an anderer Stelle bereits hingewiesen. Manchmal stellt sich mir gelegentlich die (bange) Frage, ob ich genau so viele Aufträge wieder bekomme, wie ich beenden werde. (Es ergibt sich auch die Situation, dass ich mehr Aufträge angeboten bekomme, als ich annehmen kann). Dass ich nicht besonders flexibel auf den Markt reagiere, indem ich ausschließlich als Supervisor arbeite, ist nicht nur ein Risiko, m.E. ist es eine Möglichkeit, fachlich einen Qualitätsstandard zu halten und mich nicht durch unterschiedliche Fachrichtungen zu verzetteln. Außerdem stärkt es das Identitätsbewusstsein. Ich versuche auch, möglichst knappe Planungen zu vermeiden, indem ich bereits nach den Sommerferien mit der Akquisition für das folgende Jahr beginne. Ein gewisses Risiko bleibt dennoch. Zu Anfang meiner Selbständigkeit hoffte ich, die o.g. Existenzsorgen hätten irgendwann ein Ende, aber in dieser Annahme täuschte ich mich. Natürlich ist diese Befürchtung persönlich eingefärbt, das habe ich in meinen vorherigen Ausführungen zu belegen versucht, man könnte mir auch entgegen halten, ich mache es mir selbst eng, oder der Markt lasse die Berufsrolle ‚selbständiger Supervisor‘ nicht zu. Die Leserin/der Leser könnte zu dem Schluss kommen, nebenberufliche SupervisorInnen oder solche mit einer größeren Rollenvielfalt als Selbständige seien flexibler und damit weniger korrumpierbar, weil weniger abhängig von Aufträgen. Zudem,

bemerkt Leuschner, fehle es den SupervisorInnen an Statussymbolen, die ihre Besonderheit, ihre Unterscheidung, ihre Bedeutung auszeichnen, z.B. in Setting, Akquisition und Kontrakt (vgl. Leuschner 2001, S. 118). Als Ausweg bietet er die Möglichkeit der Selbstreflexion (auch mit Hilfe von Kontrollsupervision), die Erkundung von Bedingungen einer auftraggebenden Institution im „Vorfeld“ und die Überprüfung der eigenen Kontraktvorstellungen, um dann ggf. eigene Formen der Kontaktaufnahme und der Kontraktverhandlungen („in Augenhöhe“) anzustreben (Leuschner 2001, S. 115). Des Weiteren erachte ich es als immer wieder notwendig, neue Organisationen und Arbeitsfelder für die Supervision zu akquirieren, statt den Vorgaben an immer wieder neuen Rollenstereotypen und Techniken hinterher zu laufen. Abhängigkeiten kann ich nur anerkennen oder vermeiden, indem ich sie mir zuerst bewusst mache und dann entscheide. Deshalb wagte ich den Wunsch nach Freiheit als Motivation für Selbständigkeit kaum auszusprechen, denn die Freiheit verkehrt sich durch unreflektierte Anpassung in ihr Gegenteil.

Der Weg in die Selbständigkeit geht also weiter wie bisher. Manchmal bin ich es leid, die Verführung zu oder durch Anpassung immer wieder situationsbezogen zu überdenken, meine Haltung immer wieder zu überprüfen. Aber der Erfolg besteht in einer Autonomie, die weder reale Abhängigkeiten noch Kontraktmöglichkeiten leugnet. Zum Unternehmer werde ich nicht, die eine oder andere finanzielle Sorge bleibt mir nicht erspart. Dass die Höhe des Honorars, soziologisch betrachtet, den Status steigert, möchte ich nicht verwechseln mit dem Selbstbewusstsein, eine reflektierte Entscheidung zu treffen.

Bei einem Besuch am Sonntag fragte mich mein Vater, ob ich die Frontseite des Hauses mit ihm anstreichen wolle. In seinem Alter kann er nicht mehr auf die Leiter steigen. Ich bin zuversichtlich, dass wir eine passende Rolleneinteilung finden werden.

Literatur

- Camus, A. (1956): Der Mythos von Sisyphos. Düsseldorf.
- Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.
- Gaertner, Adrian (1998): Professionalismus und Dequalifizierung der Supervision. In: Forum Supervision, Heft 12, S. 86 – 114.
- Leuschner, G. (1999): Akquisition und Kontrakt im Gegenwind des Zeitgeistes. In: Forum Supervision, Heft 14, S. 5 – 23.
- Leuschner, G. (2001): Constanzes Traum(a) oder die Bewerbungsfalle. In: Forum Supervision, Heft 18, S. 109 – 117.
- Parin, P. (1978): Der Widerspruch im Subjekt. Frankfurt a. M.

Anschrift des Verf.: Robert Maxeiner, Fritz-Reuter-Straße 17, 60320 Frankfurt a. M.

Gunther Brandstetter und Mary Göpel

tango – Schritte in die Selbständigkeit

Zusammenfassung: Wir haben die Schritte nicht gemacht. Sie sind entstanden. Erst in der Reflexion haben wir sie entschlüsselt als Schritte des Tango. Mit aller Gegensätzlichkeit haben wir uns der Selbständigkeit genähert, zwei Menschen, zwei unterschiedliche Lebensgeschichten, Mann und Frau, Ostler und Westlerin, Leiter eines Fortbildungswerkes und Mitarbeiterin in einem Projekt.

Er

2002: Ich stehe am Beginn meiner freiberuflichen Tätigkeit als Supervisor, Berater und Weiterbildner.

Anhalten. Innehalten. Verschnaufen. Rückschau halten. Die feste Anstellung in der Weiterbildungseinrichtung eines großen Wohlfahrtsverbandes habe ich aufgegeben; 9 Jahre Ort beruflicher Identifikation und Auseinandersetzung, Ort individueller Entwicklung, sicherer Broterwerb. Vorbei! Abgeschlossen, sicher noch nicht.

Was mich persönlich überrascht, ist die Sicherheit des Neuanfangs. Vor wenigen Monaten, als alles tausendmal im Kopf durchgespielt wurde, gab es noch dieses mulmige Gefühl: Wie wird es wohl sein? Wie wird es mir ergehen? Werde ich genügend Aufträge erhalten? Heute überwiegt ein sicheres Gefühl, es kann funktionieren, und selbst die Möglichkeit des Scheiterns ist denkbar. Wenn es das überhaupt gibt: Scheitern.

Dieses Heute hat eine Geschichte. Es sind viele Fragmente, die mir dazu einfallen. Ich sehe mich 1988: Ein Text von Max Frisch: „Warum reisen wir? Auch dies, damit wir Menschen begegnen, die nicht meinen, dass sie uns kennen ein für alle mal; damit wir noch einmal erfahren, was in unserem Leben möglich sei – Es ist ohnehin schon wenig genug“ (Frisch 1985). Im Rahmen eines Praktikums in einer Kreisstelle der Inneren Mission in Sachsen verwende ich als Student der Sozialarbeit diesen Text, um mit Jugendlichen über Sehnsüchte, Träume, Wünsche zu sprechen. Ein Jahr zuvor habe ich meinen Grundberuf als Elektroinstallateur aufgegeben, um ein Studium der Sozialarbeit an einer kirchlichen Ausbildungsstätte in Potsdam aufzunehmen. Diese Entscheidung treffe ich 1987, zu einer Zeit, da nicht denkbar ist, dass es zwei Jahre später den Fall der Mauer geben wird. Von innen betrachtet wirkt die DDR zu dieser Zeit starr, aber trotzdem stabil.

Die Sehnsucht nach Freiheit ist es, die viele bewegt, auch mich. Allgegenwärtig sind die Grenzen. Die eingeschränkte Reisefreiheit ist lediglich eine

äußerlich sichtbare Form dieser Überregulierung, die die DDR ausmacht und letztlich zusammenhält. Es gibt viele subtile Ausformungen, die man nur spüren kann. Aus einem christlichen Elternhaus stammend werde ich bereits frühzeitig mit der gesellschaftlichen Forderung nach Anpassung und Uniformität konfrontiert. Als Schüler werde ich zunächst nicht Mitglied der Pionierorganisation; 3 Jahre später trete ich ein, weil ich dazugehören will. Ich nehme nicht an der Jugendweihe teil. So werde ich nicht an die erweiterte Oberschule zum Abitur delegiert. Ich bewerbe mich bei der Handelsflotte. Unmöglich: Mein Großvater lebt im Westen! Eine Besuchsreise zu seinem 70. Geburtstag wird ohne die Nennung von Gründen abgelehnt usw. Ich habe diese Gängelung und Bevormundung satt! In den Westen zu gehen, bleibt immer eine Option. Wir bleiben. Ich bin inzwischen verheiratet und wir haben einen Sohn.

Was uns als Studierende in Potsdam zusammenführt sind unsere Vorstellungen und Ideale von einer gesellschaftskritischen, politischen und emanzipatorischen Sozialarbeit. Wir wollen den Schwachen und Ausgegrenzten eine Stimme verleihen, ihnen ein weitestgehend selbstbestimmtes Leben ermöglichen. Sicher geht es auch um uns selbst. Es ist eine gute, anregende und aufregende Zeit.

Die gesellschaftlichen Ereignisse überschlagen sich. Noch bevor wir so richtig angefangen haben, als ausgebildete Sozialarbeiter subversiv an den Grundfesten der DDR zu sägen, bricht diese in sich selbst zusammen. Es ist nicht zu fassen!

1991: Das Studium ist zu Ende. Ich brauche eine Anstellung. Es gibt einige Angebote, aber keines passt so richtig. Ich bin ziemlich orientierungslos. Meine Vorstellungen vom Beruf eines Sozialarbeiters finden in den Angeboten keine Entsprechung. Mit dem Zusammenbruch der DDR ist auch das während der Ausbildung vermittelte Berufsbild eines Sozialarbeiters, welches sich in deutlicher Abgrenzung dennoch an den Bedingungen der DDR orientierte, plötzlich nicht mehr vorhanden.

Trotz Anerkennung meines Studienabschlusses wechsle ich für eine Stippvisite und Verschnaufpause an eine Berliner Fachhochschule. Das Ankommen im Westen fällt mir schwer.

Ich entscheide mich für eine Projektstelle als Referent für politische Bildung in einer gerade gegründeten Bildungseinrichtung eines Wohlfahrtsverbandes in Potsdam. Neuanfang und Aufbruch sind spürbar. Meine berufliche Entwicklung nimmt einen rasanten Verlauf. Bereits nach wenigen Monaten führe ich Wochenendseminare für Familien oder Projektwochen für Auszubildende durch. Ich erlebe mich in bis dahin unbekanntem und ungewohnten aber reizvollen Rollen; betraut und konfrontiert mit neuen Aufgaben, Kompetenzen und Gestaltungsspielraum. Es macht Spaß. Überall warten neue Herausforderungen und an jeder neuen Aufgabe wachse ich.

Von Beginn an suche ich viel Kontakt und Austausch mit Fachkollegen aus dem Westen: Einladung von Gastreferenten aus dem gesamten Bundesgebiet, später gemeinsame Kursleitung mit einer Kollegin aus Bochum, Weiterbildung in Koblenz und Bonn, Supervision in Lübeck. Ich spüre, dass es für mich noch eine Menge Neu-

es zu entdecken gibt. Viele Begegnungen leben von der Spannung und Neugier der Unterschiede. Hautnah erlebe ich auch die Schwierigkeiten des deutsch-deutschen Dialoges. Oft als einziger Ossi werde ich aufgefordert, Allgemeines über den Osten zu sagen: „Wie war das doch damals bei euch!“ Mein Dilemma ist es, dass ich aber nur Besonderes weiß, genauso wie jeder andere nur Besonderes weiß. Aber dem Fremden ist mit dem Besonderen doch nicht geholfen, wenn er das Allgemeine nicht weiß, entgegnet man mir. Nach manchen Gesprächen verstehe ich nichts mehr, am wenigsten mich selbst. Allzu oft verfallende ich der Verführung, etwas richtig stellen, vermitteln oder aufklären zu wollen. So manche Bilder oder Vorstellungen erscheinen mir zu wirklichkeitsfremd, zu weit entfernt von meiner Wirklichkeit. 1996 beginne ich meine Ausbildung in Systemischer Supervision.

Es passt! Nicht die Landschaft selbst, sondern die inneren Landkarten der Supervisanden sind unser Arbeitsgegenstand; jene Abbildungen von der Welt, die geprägt sind von den eigenen Erfahrungen, der eigenen Lebensgeschichte und den Lebensthemen.

Welche Selbstaussage steht hinter der Fremdaussage? Wofür sind die Bilder im Kopf vom Sosein meines Gegenübers nützlich? Welche Funktion erfüllen sie? Die Rolle als Forscher gefällt mir. Die Sichtweise ist bekömmlich und stimmt mich versöhnlicher.

Im gleichen Jahr erhalte ich das Angebot, die Leitung der Fort- und Weiterbildungseinrichtung zu übernehmen. Ich bin 32 Jahre alt. Ich ringe mit mir. Es ist eine Herausforderung und auch Chance zugleich. Schließlich nehme ich an; nicht zuletzt auch aus Stolz und Überzeugung: „Auch ein Ossi kann so was!“ Selbst in den Strukturen des Wohlfahrtsverbandes sind die Ostdeutschen ab der mittleren Leitungsebene nur spärlich anzutreffen. Auch die Weiterbildungsszene in Brandenburg ist geprägt von Kollegen aus den alten Bundesländern. Viele der Begegnungen sind menschlich und auch fachlich echte Bereicherungen. Trotzdem bleibt ein schaler Beigeschmack: Manchmal steige ich gedanklich aus, gebebe mich in die Zuschauerrolle. Es kommt vor, dass in Leitungsgremien und Arbeitskreisen Ostdeutsche in der Minderheit sind – mitten in Brandenburg. In Weiterbildungskursen sind die Teilnehmer fast ausschließlich ostdeutsch sozialisiert. Die Dozenten kommen überwiegend aus dem Westen. Diese und ähnliche Situationen lösen in mir Bilder und Gefühle aus. Es sind Bilder von Belehrung, Bevormundung, Umerziehung und Okkupation und Gefühle von Kränkung und Wut. Erinnerungen an die DDR werden wach. Wieder findet eine Klassifizierung statt, diesmal in Ost und West. Aus ostdeutscher Sicht betrachtet ist es eine Deklassierung. Die Klassifizierung ist in wenigen Fällen persönlicher Art, vielfach ist sie strukturell angelegt, wenig reflektiert, aber trotzdem nicht weniger wirkungsvoll. Der kulturelle Unterschied wird gleichgesetzt einer kulturellen Bewertung. Es ist eine ver-rückte Zeit!

1996: Ich leite einen Weiterbildungskurs für Mitarbeiter in der Migrationssozialarbeit in Brandenburg. Die Weiterbildungsteilnehmer sind sämtlich Quereinstei-

ger in die Sozialarbeit. Die Zielstellung des Kurses ist es, Lokführer, Gewerkschaftler, Bürgermeisterin, Chemielaborantin, Molkereifacharbeiterin, Offizier, Landwirt u.a. in einem 1 1/2 jährigen Weiterbildungszyklus berufsbegleitend zu Sozialarbeitern zu qualifizieren.

Ein ehrgeiziges Vorhaben! Die Rahmenbedingungen bieten wenig Raum, die eigentlich wichtigen Themen zu bearbeiten. Es geht um 18 individuelle Berufsbiografien, nein Schicksale. Die Bearbeitung des Themas Migration kommt an der Reflexion der eigenen Lebensgeschichte nicht vorbei.

Die Wende, immer wieder die Wende! Ob direkt angesprochen oder nur unterschwellig ist diese gewaltige Veränderung stets präsent: Was ist passiert? Was habe ich erlebt? Wie habe ich es erlebt? Was musste ich aufgeben? Was habe ich gerne gelassen? Wovon habe ich mich befreit? Wie komme ich zurecht im neuen System? Was ist auf der Strecke geblieben? Wie kann ich damit umgehen, dass vieles Liebgewordene und Vertraute einfach weg ist oder diskreditiert wird? Wie bewerte ich selbst mein heutiges und damaliges Leben, meine berufliche Tätigkeit? Wie steht es um Anerkennung, Akzeptanz und Wertschätzung, dessen, was mich heute ausmacht? Zähle ich mich zu den Wendegewinnern oder spüre ich eher den Verlust?

Mir wird deutlich, dass mit der Wende für viele Menschen Umwälzungen einhergehen, die vergleichbar sind mit den Veränderungen, die ein Migrant auf seiner 'Wanderung' erlebt. Vieles Vertraute und Bekannte ist mit der Wende verschwunden. Plötzlich gelten andere Regeln, Werte, Normen. Bis in die kleinsten Alltäglichkeiten gibt es Veränderungen.

Doch im Vergleich zu herkömmlichen Migranten gibt es einen kleinen, doch vielleicht gravierenden Unterschied. Normalerweise verläuft der Migrationsprozess in mehreren aufeinanderfolgenden Phasen: Entscheidung – Reisevorbereitung – Abschied – Aufbruch – Weggehen – Unterwegssein – Ankommen – Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Neuen – Zurückschauen. Jede dieser Phasen hat die ihr eigene Problematik, Aufgaben- und Zielstellung und auch emotionale Qualität. In der Übertragung gelingt es mir nicht, diese Phasen während der Wende zeitlich oder emotional zu lokalisieren. Alles fand plötzlich und gleichzeitig statt. Ein kurzes intensives befreiendes Aufbäumen und es gab eine Fülle von Wirkungen und Veränderungen, die keiner vorausahnen und einschätzen konnte. Ein emotionales Chaos!

Erst allmählich verstehe ich die Dimension vieler Zusammenhänge, auch Widerstände und Ängste. Es braucht Zeit und eine behutsame Annäherung: anschauen, verstehen, auseinandersetzen, akzeptieren, annehmen und vielleicht loslassen.

Unter dem Einfluss meiner Supervisionsausbildung setze ich mich verstärkt mit meinem Selbstverständnis und Selbstkonzept als Weiterbildner und Supervisor auseinander. Worin unterscheiden sich beide Rollen? Welche Berufsidentität habe ich? Die Folge ist, dass ich mich als Weiterbildner konsequent von Begriffen wie schulen, referieren, lehren verabschiede. Mit diesen Begriffen sind Haltungen

und Aussagen zur Beziehungskonstellation gekoppelt, die unter den hiesigen Bedingungen nur kontraproduktiv wirken müssen. Es sind Unterscheidungen in Lehrer und Schüler, Wissende und Unwissende, besser und schlechter, voraus und hintendrein. Diese Unterscheidungen bedeuten ein mehr desselben, nämlich ein mehr an Kränkung und Entwertung. Was es aber braucht, ist eine Beziehungskonstellation, die es im Bedarfsfall erlauben würde, die kränkenden Erfahrungen einzubeziehen. Da Weiterbildung und Supervision immer Arbeit an der Veränderung bedeuten, ist es wenig verwunderlich, wenn frühere und ggf. unbearbeitete Veränderungsprozesse und -erfahrungen aktualisiert werden.

Ich erlebe es als eine große Herausforderung, mich zunehmend zu verabschieden von klar vorstrukturierten Weiterbildungsdesigns. Dies loszulassen heißt, viel Sicherheit aufzugeben, Nichtwissender zu sein, sich der Unsicherheit und Spannung der Erstbegegnung auszusetzen, sich anzubieten als Partner, sich der Möglichkeit der Ablehnung auszusetzen, sich mit den Forderungen des Gegenübers konfrontiert zu wissen, sich einzulassen auf einen offenen Prozess, die Schritte zur Veränderung im Kontakt und Dialog zu entwickeln.

Ich erlebe eine paradoxe Entwicklung. Parallel zum Prozess des Loslassens, also einer eher verunsichernden Bewegung, verläuft in einer gegenläufigen Bewegung ein Prozess, der mir Sicherheit und Bestätigung vermittelt.

1997: Max Frisch über Zufälle: „[...] ein Mann hat seinen Hut verwechselt, geht in die Garderobe zurück [...] infolge einer kleinen Irritation tritt er einer jungen Dame auf die Füße [...] und die Folge ist eine Ehe mit drei oder fünf Kindern.“ (Frisch 1985)

Zufälligerweise treffe ich mit Mary Göpel zusammen. Unsere Bildungseinrichtung annonciert eine Stellenausschreibung für ein Modellprojekt. Aus paritätischen Gründen suchen wir eine Mitarbeiterin. 12 Bewerberinnen melden sich, 10 aus dem Westen, 2 aus dem Osten. Ich hätte alles daran gesetzt, eine ostdeutsche Bewerberin einzustellen. Aber die Fakten sprechen dagegen. Also entscheiden wir uns für eine Bewerberin aus dem Westen: am besten für die Aufgabe der Projektleitung qualifiziert, mehrjährige Praxiserfahrung, gute Feld- und Fachkompetenz.

Ich lasse mich darauf ein. Ein bisschen skeptisch bin ich schon. Sie wirkt aufgeschlossen und zugewandt. Zu Beginn erlebe ich sie als sehr vorsichtig. Dies erscheint mir verständlich, schließlich ist sie die Neue und ich nicht nur ihr Kollege sondern auch der Leiter des Bildungswerkes. Die erste Irritation tritt auf, als sie mich Tage vor Beginn einer längerfristigen Weiterbildung fragt, wann wir denn das Seminar vorbereiten würden. Ich stutze: Die Weiterbildungsinhalte für die gesamte Reihe haben wir gemeinsam zusammengestellt. Wir kennen die Teilnehmer. Wir haben bereits Frage- und Problemstellungen aus Sicht der Teilnehmer per Interview erkundet. Unsere Zielstellungen für das zweitägige Eröffnungsseminar sind besprochen. Aus meiner Sicht ist alles bestens vorbereitet und dann diese Frage! Wir können doch den Prozess mit der Gruppe nicht vorausplanen! Habe ich

mich in ihr getäuscht? Ist sie von ihrer vorherigen Tätigkeit als Lehrerin so stark geprägt? Welches Verständnis von Weiterbildung bringt sie eigentlich mit?

Die nächsten Irritationen lassen nicht lange auf sich warten. Noch während des ersten Seminartages schlage ich ihr für die darauffolgende Arbeitsphase eine spielerische Übung vor. Sie teilt mir kategorisch mit, dass ich dies gerne tun könne, sie jedoch nie spiele. In jener Situation kommt dies einer Katastrophe gleich. In meinem Kopf entwickeln sich düstere Zukunftsszenarien von drei langen, schwierigen Projektjahren. In der Pause stellt die Seminarleiterin, meine Kollegin, Süßes für die Seminarteilnehmer bereit. Ich kann es nicht fassen!

Trotz allem findet Austausch statt. Wir besprechen die Störungen. Was uns zu dieser Zeit verbindet, ist der äußere Rahmen: die Aufgabe, in den folgenden drei Jahren das Projekt zu leiten und erfolgreich umsetzen zu wollen. Immer wieder erlebe ich in der Begegnung mit Mary ein Gefühl von Fremdheit und Neugier zugleich. Dies führt manchmal dazu, dass wir uns vorsichtig annähern, um im nächsten Moment auseinander zu schrecken. Verwirrungen bleiben natürlich nicht aus. Manchmal erscheint alles nur kompliziert, bis dahin, dass alles in Frage gestellt ist. Es bedarf vieler Gespräche und ständiger Reflexion. In den Gesprächen begegnet mir eine Neugier, die mir Bestätigung vermittelt. Dieses Gefühl von innerer Freiheit und Sicherheit ermöglicht es zu reflektieren, mich selbst und mein Tun in Frage zu stellen, das Fremde aufzunehmen als Impuls und Anregung und nicht als Anfrage, Kritik oder Bedrohung. Dies unterstützt und begleitet meine persönliche Suche nach Entwicklung und Veränderung. Unsere Begegnung stellt manches Gewohnte auf den Kopf. Vieles kommt in Bewegung. Die Bewegung geschieht beidseitig. Vorsichtig lassen wir beide uns mehr ein, wagen einen flüchtigen Ausflug in unbekanntes Land, um zu erforschen, wie es sich anfühlt, dieses Fremde. Es gibt kein Drängen und Gedrängtwerden. Die Bewegung vollzieht sich in völliger Autonomie jedes einzelnen und großer Nähe zugleich, in einer Haltung von gegenseitiger Akzeptanz, Respekt und Achtsamkeit.

Im Spagat meiner unterschiedlichen Aufgaben und Rollen als Leiter der Einrichtung, als Projektleiter und Kollege bin ich oft gestresst und manchmal überfordert. Immer fehlt es an Zeit. Mary wartet geduldig. Wir organisieren uns Zeit für unsere Gespräche, teilweise nach der Arbeit oder am Wochenende. Wir nehmen uns selbst und unsere Wahrnehmungen sehr ernst. Die Gesprächsthemen weiten sich. Wir reden unentwegt. Anscheinende Belanglosigkeiten werden zu abendfüllenden Gesprächsinhalten. Die Unterschiedlichkeit unserer Sichtweisen fasziniert. Die Gesprächsfäden verknüpfen und verweben sich miteinander wie von selbst. Alles ist mit allem verbunden. Es ist ein Feuerwerk voller Energie und Kreativität. Ich erlebe mich neu und verändert und ich bekomme eine Ahnung davon, was noch möglich ist und sein könnte.

Diese Stimmung scheint uns zu beflügeln. Sie strahlt aus. Unsere Seminararbeit geschieht in großer Leichtigkeit und gleichzeitig in ungeahnter Intensität. Immer

weiter reduzieren wir unsere Interventionen. Wir begleiten offene Prozesse. Ganz sparsam. Die Wirkungen überraschen und lassen uns staunen. Die Rückmeldungen tun gut. Es gibt viel positive Resonanz. Wir genießen.

„Am liebsten würde ich nur noch so arbeiten.“ Ich erschrecke selbst über diesen Gedanken. Fordert er doch, alles, was ich mir mühevoll erarbeitet habe, aufzugeben. Ich verbiete mir diesen Gedanken. Ich versuche beides zu leben. Ich will keine Entscheidung. Doch immer wieder bricht er sich einen Weg. Das Neue und Unbekannte steht dem Bekannten und Vertrauten gegenüber. Während mir das Neue Aufregung, Spannung, Lust, Herausforderung, aber auch Unsicherheit verspricht, bietet das Bekannte einen 'sicheren' Rahmen, strukturelles Eingebundensein, auch Status und Macht.

Es drängt nach einer Entscheidung. Der Spagat wird zur Zerreißprobe. Es findet eine heftige innere Auseinandersetzung statt. Alles in mir drängt danach loszulassen und den Schritt zu wagen in die Freiberuflichkeit, dagegen steht die Angst vor der Unsicherheit.

Loslassen kann ich erst, als ich selbst ein klares Ja zu mir und meinem Schritt sagen kann. Zu diesem Ja haben andere beigetragen; Mary ist eine davon.

Sie

Vor ungefähr zwei Jahren entstanden für mich die ersten Schritte in die Selbständigkeit.

Mitte der achtziger Jahre kam ich mit meinem Mann nach Berlin, um dort in einer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung eine Erziehungswohngruppe aufzubauen und zu leiten. Konkret bedeutete dies die Aufnahme von sechs Kindern/ Jugendlichen, die vorübergehend oder langfristig nicht im elterlichen Haushalt leben konnten, durften oder wollten. Gemeinsam verbrachten wir fünf Jahre in dem Heim; wir lernten viel voneinander, bekamen Kontakt mit unterschiedlichen Familienkulturen, Regeln, Normen und Werten. Das eigene Denken wurde ständig hinterfragt. Hinzu kam die Herausforderung, mit dem Lebenspartner tagtäglich auf engem Raum professionell zusammenzuarbeiten: klare Absprachen waren gefordert und eine offene Kommunikation. Das enge Aufeinanderbezogenensein mit seinen Risiken, die häufig konträren Auseinandersetzungen über pädagogische Fragen und deren Umsetzung und das Äußern und Einfordern persönlicher Bedürfnisse haben unsere Beziehung vertieft und Wachstum ermöglicht. Eine gelungene Kooperation!

Neben diesen beruflichen Perspektiven gab es den Reiz, in einer Stadt wie Berlin zu arbeiten und zu leben. Nach den überschaubaren und wohlbehüteten Orten unserer Kinder- und Studienzeit erschien Berlin für uns wie ein 'Eldorado' für einen offenen und zwanglosen Lebensstil und für die Umsetzung mutiger und kreativer pädagogischer Möglichkeiten. Dass Berlin mitten in der DDR lag und

die Stadt durch eine Mauer in Ost und West geteilt war, nahmen wir als gegeben hin. Vielleicht war die Zeit zu kurz, um eine Einfühlung zu bekommen in das In-seldasein dieser Stadt oder dem Mauerkoller zu erliegen. Besucher führten wir regelmäßig zum Brandenburger Tor, um von dort aus über die Mauer in den Osten zu schauen. Menschen konnte man von dort aus kaum wahrnehmen und für mich, die ich keinerlei Kontakte in die DDR besaß, war es unverständlich, wie Menschen in unserem Kulturkreis sich ihre Freiheit nehmen ließen. Ich besaß nicht die Neugier, mich intensiver mit der politischen Situation auseinander zu setzen, noch den Drang, mich für eine 'Befreiung' der Menschen in der DDR einzusetzen. Veränderung konnte nach meiner Auffassung nur von innen heraus seinen Anfang nehmen, indem die Menschen sie einfordern und gestalten. Als die Mauer in Berlin dann endlich fiel, befand ich mich in einem Flugzeug nach Mallorca. Aus der Distanz erlebte ich die ersten Trommelwirbeltage in Berlin und die nicht enden wollende Euphorie und Ausgelassenheit. Es dauerte ziemlich lange, bis ich den ersten Fuß in Richtung Osten setzte. Die anfängliche Aufbruchstimmung von Kollegen, im Osten beim sogenannten Aufbau zu helfen, fielen bei mir nicht auf fruchtbaren Boden. Gerade hatte ich mich etwas an Westberlin gewöhnt, die Mauer eher als Orientierung denn als Eingrenzung bei diversen Irrfahrten durch die Stadt erlebt und fühlte mich nun durch die Öffnung grenzenlos überfordert.

In dieser Aufbruchsituation veränderte ich nach fünf Jahren mein Tätigkeitsfeld oder genauer gesagt, wir zogen gemeinsam aus dem Heim aus. Die Kinder lebten zunächst als Pflegekinder weiterhin mit uns zusammen und verselbständigten sich von dort aus im Laufe der Jahre.

Ich holte mein Staatsexamen nach und unterrichtete in den folgenden Jahren das Fach Religion. Diese Entscheidung knüpfte an mein Diplom-Theologiestudium an, das ich vor etlichen Jahren abgeschlossen hatte, bevor ich das Diplom-Pädagogikstudium absolvierte. Es gab nach den Jahren in der Kinder- und Jugendhilfe eine innere Sehnsucht, noch mal diesen theologischen Teil meiner Ausbildung zu leben und zu erspüren. Umgeben von einer fachkompetenten und sehr einfühlsamen Fachseminarleiterin entdeckte ich zum einen meine kreativen Ressourcen, zugleich aber auch eine von außen gesetzte Begrenzung meiner Möglichkeiten. Mit dieser Zeit verbinde ich Begriffe wie 'müssen' und 'sollen': die Kirchensprache erschien mir zunehmend als ein Machtmittel zur Durchsetzung von nicht hinterfragbaren Regeln und Normen. Innere Unruhe breitete sich aus, der Blick richtete sich zunehmend auf neue Berufsfelder.

Zwischenzeitlich hatte ich mich als Fortbildnerin ausprobiert bei einem Fortbildungswerk im Land Brandenburg. Dort traf ich Anfang der neunziger Jahre auf bekannte, vertraute Kollegen aus dem Westen: der fachliche und menschliche Austausch mit ihnen, ihre Aufbruchstimmung und ihre Ideen und Umsetzungsformen begeisterten mich.

Und dann waren da die Seminarteilnehmer, die allesamt aus den neuen Bundesländern kamen. Ich besaß wenig Vorerfahrung im Fortbildungsgeschäft, Vergleiche zwischen Ost und West konnte ich nicht anstellen und einen Lehrplan für die Teilnehmer hatte ich nicht erstellt. Mein Auftrag bestand darin, über meine Tätigkeit als innewohnende Erzieherin und über die Zusammenarbeit mit den Herkunftsfamilien zu sprechen. Diese Seminare entsprachen, nach meinem heutigen Empfinden, Informationsveranstaltungen mit anschließender Diskussion. Einen Missionsauftrag als Westfrau im Osten im Sinne von Bekehrung, Umdenken, gewandeltem Bewusstsein und Anpassung gab ich mir nicht. Ich freute mich auf den Austausch und auf die Menschen mit ihren zahlreichen Erfahrungen, die für mich teilweise sehr fremd klangen. Immer wieder war es notwendig, Begrifflichkeiten zu definieren, um eine gemeinsame Grundlage zu schaffen. So erfuhr ich viel über das Leben und Arbeiten während der DDR-Zeit, über die persönlichen und beruflichen Erwartungen nach der Wende und über die Enttäuschungen und Unsicherheiten, über die als kränkend erlebten Nachqualifizierungsmaßnahmen, über Umstrukturierungsprozesse in den Einrichtungen, über die Angst vor dem Arbeitsplatzverlust und über enorme Ressourcen, die aber niemanden zu interessieren schienen. Deutlich spürbar war der Frust auf die Wessis, auf ihr Besserwissertum, auf ihr als arrogant und überheblich erlebtes Auftreten, auf die großen und lauten Sprüche, die nach ständiger Veränderung drängten, ohne das Bestehende in Ruhe anzuschauen. Ein gemeinsamer Such- und Entwicklungsprozess fand in der Wahrnehmung der Teilnehmer nicht statt. Misstrauen breitete sich aus. Offiziell wurde dies nicht thematisiert. Anpassung war deutlich zu spüren. Der Austausch über die persönlichen Wendeerfahrungen fand zunächst im inoffiziellen Teil statt. Erst der allmähliche Vertrauensaufbau ermutigte die Teilnehmer, mir auch ihre Enttäuschungen zuzumuten; als ob sie mir beweisen müssten, dass nicht alles im Osten marode und untauglich war, berichteten sie mir von ihrer beruflichen und persönlichen Vergangenheit, von der selbständigen und selbstbewussten Stellung der Frau in der DDR, von gut durchdachten und durchstrukturierten Handlungsabläufen, von einem Kollektiv, das zusammenhielt, auf das man sich verlassen konnte und das sich für die gemeinsame Sache einsetzte. Das Reden vom 'Wir' prägte die ersten Seminare, die 'Ich'-Formulierung mit Blick auf sich selbst wurde erst später aktuell. Eine neue, mir bisher unbekannte Welt tat sich auf. Andere Länder und Menschen erschienen mir vertrauter, näher und heimatlicher als dieses andere Deutschland.

Vorsichtig bewegte ich mich durch die Seminare und in den Kontakten. Aber die Neugier auf das Andere war geweckt: das Land, die Menschen und ihre Geschichten und Erfahrungen nahmen mich mehr und mehr in ihren Bann – ich hatte zunehmend das Gefühl, ihre Außenseitersituation aus eigener Erfahrung zu kennen.

Zu diesem Zeitpunkt bekam ich aus dem Umland vermehrte Anfragen nach Supervision, die ich aber aufgrund fehlender Ausbildung nicht annehmen konnte. Das

spürbare Interesse, mit mir zusammenarbeiten zu wollen, ermutigte mich, den Gedanken an eine Supervisionsausbildung an mich herankommen zu lassen. Das Religionslehrerinnendasein hatte sich in seinen Möglichkeiten für mich erschöpft. Die intensive Zeit in der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigte mich immer noch und drängte nach einer Fortsetzung, aber auf einer anderen Ebene: ich wollte meine Erfahrungen mit der pädagogischen Arbeit, aber auch mit der Beratung und Supervision an Kollegen mit ähnlichem Aufgabengebiet weitergeben. Wöchentlich hatten wir in unserem Team von einem hausinternen Psychologen Supervision erhalten. Ich habe die Supervision sehr geschätzt, auch wenn das Erarbeitete nicht immer leicht zu hören und auszuhalten war. Biografische Themen, die sich in der Arbeit widerspiegelten, wurden schmerzlich berührt und bearbeitet. Ein Zugang zu der mir fremden Kultur der Herkunftsfamilien konnte geschaffen werden. Für mich war es der erste Kontakt mit dem Fremden. Später fand ich meine damaligen Empfindungen wieder in einem Satz von Mario Erdheim: „Die Wahrnehmung des Fremden ist so eng mit der eigenen Lebensgeschichte verknüpft, dass man vom Fremden nicht sprechen kann, ohne auch von sich selber zu erzählen“ (zitiert nach Hilleke 1998, S. 21).

Ein Entwicklungsprozess wurde angestoßen, neue Verstehenszugänge brachten Entlastung und Bewegung in scheinbar festgefahrene Denksysteme. Die Gespräche mit den Herkunftsfamilien gestalteten sich neu, es war mir immer mehr möglich, sie mit ihrem Leben so anzunehmen, wie sie sind und gemeinsam mit ihnen nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Hatte ich anfänglich versucht, jeden Kontakt mit ihnen zu vermeiden, ihre Art zu leben und mit ihren Kindern umzugehen als unakzeptabel verurteilt, so vergrößerte sich durch die Reflexion nach und nach mein Wahrnehmungsraum und ich erlebte ihre Welt zu denken und zu handeln als eine Anfrage an meine bisherigen Ansichten. Vieles wurde von mir neu überdacht und viele Zuschreibungen und Vorurteile konnten im Kontakt langsam abgebaut werden. Klarheit und Offenheit bildeten die Basis für die Zusammenarbeit. Diese positiven Supervisionserfahrungen verknüpft mit meinem Veränderungs- und Entwicklungsprozess wollte ich weitergeben, wenn ich mich selber auch noch nicht als Supervisorin vorstellen konnte.

Bei der Suche nach einem Supervisionsinstitut stieß ich auf das Supervisionskonzept des fis. Der ganzheitliche Ansatz, zusammengefasst in dem Satz: 'Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile', sprach mich an. Diese Aussage fasste meine bisherige Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe zusammen. Nun fand ich sie in diesem Zusammenhang wieder und konnte mir vorstellen, dass mein begonnener Entwicklungsprozess durch dieses Konzept weitergeführt und vertieft werden würde. In Berührung gekommen mit eigenen Lebensthemen, kam Bewegung in meinen beruflichen und persönlichen Alltag. Nicht mehr Anpassung erschien das erstrebenswerte Ziel zu sein, sondern Loslassen, Selbstfindung und Zugang zu den eigenen Ressourcen. Ich erfuhr viel über mich selber, über meine Bedürfnisse, über meine Wünsche und Sehnsüchte. Setzte ich Konfrontation bisher

gleich mit dem Verlust von Zuwendung und Beziehung, so erlebte ich in der Ausbildung die zugewandte Konfrontation, die Konfrontation in der Beziehung. Mein Verantwortungsgefühl für andere, das sich zwischen Fürsorglichkeit und Bevormundung bewegte, wurde zunächst vorsichtig versetzt mit einer Prise Aggression. Diesen Teil hatte ich mir aus Selbstschutz bisher nicht erlaubt zu leben.

Parallel zu diesem Verstehensprozess bekam ich 1997 das Angebot, mich beruflich neu zu orientieren. Gemeinsam mit einem Kollegen aus dem Osten galt es, ein Modellprojekt zu leiten, in dem neue Formen der Zusammenarbeit mit Herkunftsfamilien von Kindern, die sich in Heimen befinden, entwickelt werden sollte. Dieses Zusammentreffen zwischen Gunther und mir, das gegensätzlicher nicht hätte sein können, gestaltete sich langsam aber sicher zu einer Beziehung, die in der Gemeinsamkeit eine Stärke entwickelte.

Als ich die Stellenausschreibung las, war ich sicher, dass das dort beschriebene Aufgabengebiet genau dem entsprach, wonach ich suchte: Weitergabe der Kenntnisse und Erfahrungen in der Arbeit mit Herkunftsfamilien und Entwicklung neuer Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten. Durchgeführt wurde dieses Modellprojekt in der Stadt Potsdam; beteiligt waren Mitarbeiter des dortigen Jugendamtes und Mitarbeiter aus drei unterschiedlichen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen der Stadt. Angezogen hatte mich der Begriff 'Zusammenarbeit', der auf unterschiedlichen Ebenen erprobt und gestaltet werden sollte. Endlich konnte ich meine Seminararbeit an der Wirklichkeit überprüfen. Ich war mir sicher, die notwendigen Praxiserfahrungen dafür mitzubringen, und eigentlich wusste ich auch schon, wie die Umsetzung funktionieren würde, wenn da nicht der Kollege gewesen wäre. Vielleicht war ich der Illusion erlegen, dass er das Projekt vom Schreibtisch aus leitete und ich führte es eigenverantwortlich an der Basis durch. Schließlich besaß er keine Erfahrungen im Kinder- und Jugendhilfebereich, wie sollte er da die Arbeit vor Ort gestalten? Aber er mischte sich ein: zunächst warf er vorsichtig aber konsequent meine Fortbildungsunterlagen über Bord! Gemeinsam sollten wir etwas Neues entwickeln! Keine Inputreferate mehr mit anschließender Diskussion, sondern kreative Formen der Weiterbildung sollten herangezogen werden. Ausgehend von den Ressourcen der Teilnehmer und ihren Vorerfahrungen mit der Familienarbeit sollten die Schwerpunktthemen der Fortbildungen festgelegt und in eine schlüssige Seminarfolge gegliedert werden. Soll, soll, soll: Altes, Vertrautes wurde über Bord geworfen, Veränderung war bei mir angesagt im Denken und im Handeln und das möglichst schnell. Es war die Zeit, als ich mich als kleine Mitarbeiterin erlebte, zwar mit Praxiserfahrungen, aber mit wenig Kenntnissen über Fortbildungsarbeit, und Gunther als Chef des Projektes und als Leiter des Fortbildungswerkes, der den Rhythmus und die Form vorgab. In einer Person war er für mich Chef und zugleich Kollege. Ich passte mich, wenn auch widerwillig, an. Konfrontationen ging ich aus dem Weg. War ich es bisher gewohnt, meine Seminare eine Woche vorher durchzuplanen und die Unterlagen fertig zu stellen, so er-

lebte ich nun eine offene Planung, d.h. ein Fortbildungsraster wurde erstellt, Alternativmaterial zurechtgelegt und durch die Einfühlung in das Thema und in die Teilnehmer ein Zugang zu einem ressourcenaktivierenden Seminaransatz geschaffen. Keine Durchstrukturierung mehr mit relativ sicherem Ausgang, sondern Einlassen auf den Prozess und auf seine Dynamik. Unsicherheit machte sich bei mir breit und Misstrauen dem Kollegen gegenüber. Was wollte er mir beweisen? Was wollte er mir zeigen? Dass ich als Wessi mit meinen Erfahrungen überflüssig bin, dass ich auch begrenzt bin in meinen Möglichkeiten? Musste ich zur Verarbeitung seiner Kränkungen mit Westkollegen herhalten? Besonders unangenehm wurde es mir, wenn der Kollege den Teilnehmer Übungen anbot, die nach meinem Empfinden 'Spielchen' waren, ohne Bezug zum Prozess. Nun muss ich dazusagen, dass ich von Natur aus nicht gerne spiele: eine Leichtigkeit, Spontaneität und Kreativität bei einem so ernsten Thema wie Zusammenarbeit und Kommunikation einzusetzen, war für mich kaum auszuhalten. Dennoch vermied ich im Kontakt zu ihm die Auseinandersetzung darüber, Luft erschaffte ich mir im privaten Rahmen.

Gleichzeitig musste ich die Erfahrung machen, dass seine Herangehensweise bei den Teilnehmern Veränderungen ermöglichte und Starres aufgeweicht wurde. Es ging nicht mehr darum, neue Methoden und Techniken zu vermitteln, sondern neue Verstehenszugänge zu ermöglichen. Und ich gewann wieder mehr Sicherheit: der alte Streit, die Konkurrenz zwischen den Theoretikern und den Praktikern, den ich schon lange mit mir und anderen führte, bekam eine neue Dimension. Durch die Reflexion über Fragen wie: Wer hat recht? Wer/ was ist mehr wert? Wer bestimmt, was gemacht wird?, wertschätzte ich meine Praxiserfahrungen neu, erlebte mich selbstbewusster und konzentrierte mich auf meine Stärken. Diese Sichtweise veränderte mich und meine bisherigen Konzepte grundlegend. Die neue und fremde Begegnung mit Gunther, die anfänglich Misstrauen, Widerstand, Neugierde und Spannung auslöste, verwandelte sich durch den lebendigen Austausch und den Mut, alte Gleise zu verlassen, allmählich in eine Kooperation. Anfänglich gab es bei mir immer mal wieder Rückfälle: aus einem Impuls nach Sicherheit und Kontrolle versuchte ich auf alte Methoden und Sichtweisen zurückzugreifen, aber Hermann Hesses Aufruf: 'nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise, mag lähmender Gewöhnung sich entrafen', ermutigte mich zum Weitergehen. Für das Modellprojekt bedeutete dies: nur wer bereit ist, sich selber Veränderungen und Entwicklungen zu stellen, wird dies auch bei anderen initiieren können.

Durch die Arbeit mit Gunther intensivierte sich aber auch die Annäherung an die neuen Bundesländer. Stundenlang diskutierten wir über unsere Erfahrungen, Vorurteile und Bilder mit dem Osten oder dem Westen. Kränkende und schmerzliche Geschichten erzählten wir uns und verschafften uns so Entlastung. Ich stellte fest, dass ich viele Berichte aufgrund mangelnder Kenntnisse nicht einordnen noch verarbeiten konnte. Immer wieder ging es in den Gesprächen um das Verstehen

und um den Zusammenhang. Und zwischendurch immer wieder das Misstrauen und die Spannungen. Das Spiel von Distanz und Nähe, das zunächst verunsicherte und Erarbeitetes in Frage stellte, ermöglichte letztendlich ein Bleiben in der Beziehung. Die Neugierde und eine Ahnung, dass in der Gegensätzlichkeit Wachstum möglich ist, verwandelte unseren Austausch nach und nach in einen Dialog, der gemeinsame Entwicklung und Veränderung förderte. Die anfänglichen Diskussionen brachten uns auf die Dauer über unsere jeweiligen Standpunkte nicht weiter. Uns wurde deutlich, was David Bohm meint, wenn er Diskussionen von Dialogen unterscheidet: „Eine Diskussion ist fast wie ein Pingpong-Spiel, bei dem Leute Meinungen vor- und zurückschlagen und dessen Ziel es ist, zu gewinnen oder Punkte für sich zu sammeln. [...] Bei einem Dialog jedoch versucht niemand zu gewinnen. Wenn einer gewinnt, gewinnen alle. Es steckt ein anderer Geist dahinter. [...] Ein Dialog hat eher etwas von gemeinschaftlichem Teilhaben, bei dem wir nicht gegeneinander spielen, sondern miteinander“ (Bohm 1998, S 33). In diesem Sinne erlebten wir unsere späteren Gespräche als „ein Horizonte öffnendes Aufeinanderzugehen“. (Bohm, S. 33)

Der Auseinandersetzungsprozess in der Supervisionsausbildung und in der Zusammenarbeit mit Gunther beeinflussten sich gegenseitig. Die erlebte und erspürte Konfrontation im Ausbildungsprozess ermöglichte in der Kooperation mit Gunther eine neue Qualität in der Kommunikation. Irritationen, Ärger und Enttäuschungen wurden in die Kommunikation aufgenommen. Endlich konnte ich wieder atmen. Und gleichzeitig meinen fürsorglichen und bemutternden Teil reduzieren: es erschien nicht mehr notwendig, anderen ihre Entscheidungen abzunehmen, für sie zu handeln oder sie zu versorgen.

Eine Ahnung von Freiheit tat sich auf. Als dann im Ausbildungskontext die 'innere Freiheit' des Supervisors zum Thema wurde, erlebte ich meine Abhängigkeitserfahrungen und -gefühle überdeutlich. Ich fühlte, dass ich, um bestehen zu können, angewiesen bin auf die Bestätigung, das Angenommensein und die Anerkennung durch Freunde und Kollegen. Und gleichzeitig gab es große Angst, sich auf Beziehungen einzulassen: Angst vor Enttäuschungen, vor dem Verlassenwerden, vor Abhängigkeit. Es machte mich verrückt: Beziehung war nicht zu haben ohne Abhängigkeit. Ich schaute mir meine Beziehungen an: Abhängigkeiten gab es nicht, ich fühlte mich emanzipiert und frei. In dieser Phase las ich einen Aufsatz von Angelica Lehmenkühler-Leuschner über Professionalität zwischen Autonomie und Abhängigkeit, und mich faszinierte und irritierte eine Stelle immer wieder:

„Abhängigkeit zu erleben, zu erleiden, zu gestalten ist eine Notwendigkeit der Lebensbewältigung. In Abwandlung von Hegels „Freiheit ist die Einsicht in die Notwendigkeit“ könnte man sagen: Autonomie ist die Einsicht in die Notwendigkeit der Abhängigkeit. Ein Gefühl von Eigenständigkeit entsteht, wenn man sich in einem sozialen Netz gegenseitiger Abhängigkeiten bewegen kann, nicht frei, sondern bezogen auf die erkannten Interdependenzen. Autonomie und Abhängig-

keit stehen also nahe beieinander. Sie erscheinen einerseits polarisiert und widersprüchlich, sind jedoch andererseits sehr aufeinander bezogen“ (Lehmenkühler-Leuschner 1996, S. 21).

Vorsichtig näherte ich mich dem Abhängigkeitsthema und erkannte, dass meine Autonomie nur scheinbar war, solange sie sich der Abhängigkeit verweigerte. Erst als es mir in der Supervisionsausbildung und in der Zusammenarbeit mit Gunther gelang, 'ja' zu sagen zu der Abhängigkeit, ohne das Gefühl, mein Ich dabei aufzugeben, fühlte ich mich richtig frei. Der Schlüssel dazu lag im Paradoxen: das Ja zur Abhängigkeit ermöglicht mehr Autonomie. Ich spürte die innere Freiheit, die vom Loslassen spricht, von Neugierde auf alles Unbekannte, von Offenheit dem Fremden gegenüber und vom Querdenken. Ich hütete meine innere Freiheit zunächst wie einen kostbaren Schatz, den ich nicht verlieren wollte. Der sicherste Ort dafür schien mir der Weg in die Selbständigkeit zu sein. Fragen, ob der Schritt vernünftig ist, wohl überlegt, ob er Sicherheit und Erfolg verspricht, stellte ich mir nicht. Ich war mir sicher, dass nur dieser Weg für mich möglich ist und gelebt werden muss. Ich freue mich auf meine Arbeit, auf die Menschen und die gemeinsamen Prozesse. Besonders die Begegnung mit den Menschen in den neuen Bundesländern bedeutet für mich eine berufliche und persönliche Herausforderung: aus der Sicherheit herausgerissen und auf der Suche nach Neuorientierung beschäftigen sie die Frage nach Autonomie und Abhängigkeit, nach dem Angenommenwerden auch mit der Andersartigkeit. Menschen im Aufbruch, auf der Suche nach den Wurzeln, nach Identität, nach neuen Perspektiven und neuen Wegen. Vorsichtig, skeptisch, unsicher entwickeln sie langsam ihre Eigenständigkeit. Mein Prozess taucht wieder auf in ihrem Prozess und umgekehrt: zwei unterschiedliche Prozesse und doch eine Ahnung von etwas Gemeinsamen in einer Spannung von Distanz und Nähe.

In der Reflexion meiner Entscheidung zur Selbständigkeit werden mir meine Schritte immer bewusster. Ich verabschiedete mich nach der Modellprojektzeit aus dem Anstellungsverhältnis und baute mir nach und nach meine Selbständigkeit auf. Gunther blieb beim Bildungswerk beschäftigt. Zugleich entschieden wir uns, miteinander weiterzuarbeiten. Wie die Zusammenarbeit aussehen, in welchem Rahmen sie stattfinden und wann sie beginnen sollte, wussten wir anfänglich nicht genau. Wir suchten uns Hilfe von außen und begaben uns mit allen unseren Fragen, unseren Vorstellungen und unseren Irritationen in einen Beratungsprozess. In der Reflexion entstand tango.

tango

Zu Beginn des Jahres 2002 haben wir ein gemeinsames Büro eröffnet: tango – Büro für Kommunikation, Prozessmoderation, Projektentwicklung und Supervision – ein Büro an 2 Standorten in Potsdam und Berlin, unseren Wohnorten.

Wir haben den Tango entdeckt als eine Metapher für unsere gemeinsame Arbeit, für unsere Haltung und unsere Wertorientierung. In tango finden wir unsere gemeinsamen Erfahrungen, unsere Themen und unsere bisher gegangenen Schritte wieder: Nähe und Distanz, Autonomie und Abhängigkeit, Ruhe und Bewegung, Augenblick und Zeit, Gehen und Loslassen.

Die Geschichte des Tango führt uns zurück in das vorletzte Jahrhundert nach Südamerika. Im multikulturellen Chaos der Städte entwickelte sich der Tango zu einer einzigartigen Form der Kommunikation und Begegnung.

Der Tango ist der Tanz der Ruhelosen, der Einwanderer, der Migranten und Heimatlosen, derjenigen, die sich aufmachen, Neues zu entdecken und zu erfahren; be-seelt von der Sehnsucht nach Veränderung, nach Wachstum und Entwicklung.

Der Tango gelingt nur, wenn beide Partner sich in einer Haltung von gegenseitiger Akzeptanz und Respekt, Klarheit, Achtsamkeit und Verantwortlichkeit, Loslassen und Verbindlichkeit begegnen.

Die Aufgabe der Partner ist es, im Kontakt miteinander, Impulse aufzuspüren, in einzelne Schritte umzuwandeln, um schließlich zu einer Bewegung zu gelangen.

Der Tango ist eine Herausforderung! Er ist kritisch und hinterfragt. Er wirkt wie ein Spiegel. Er legt uns fest auf klare und eindeutige Rollen. Mann und Frau.

Der Tango lebt von der Spannung der Gegensätze: Er ermöglicht Partnerschaftlichkeit trotz eindeutiger Rollenzuschreibung. Er vereint Autonomie und Beziehung.

Die Haltung sowie die dem Tango innewohnende Forderung nach Kommunikation und Kooperation sind es, die ihn zum Werkzeug für unsere Entwicklung machen. Im Wissen um die Tiefe der Aussagen des Tango begreifen wir uns als Lernende.

Literatur

- Bohm, D. (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Stuttgart.
 Hilleke, J. (1998): Institution, Selbstreflexion und Sprache – Innenan(ein-)sichten eines Supervisors. In: Forum Supervision Heft 12, S. 21 – 35.
 Frisch, M. (1985): Tagebuch 1946 – 1949. Frankfurt a. M.
 Lehmenkühler-Leuschner, A. (1996): Die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit. In: Forum Supervision, Sonderheft 1, S. 18 – 46.

Anschrift der Verf.:

Gunther Brandstetter, Geschwister-Scholl-Str. 84, 14471 Potsdam.

Mary Göpel, Mühlheimer Str. 7a, 13583 Berlin.

www.tango-kommunikation.de

Theresia Menches Dändliker

Was raten Sie mir? – Reflexionen über Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision

Zusammenfassung: Ausgehend von einer Szene am Beginn einer Lehrsupervision setzt sich die Autorin mit Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen und der realen Abhängigkeit in der Entwicklung der Eigenständigkeit im Ausbildungskontext auseinander. Konkrete Erfahrungen und Gefährdungen werden auf Theorien hin untersucht und reflektiert und führen zur Gewissheit, sich als Lehrsupervisorin kontinuierlich mit dem professionellen Tun und seinen möglichen Verstrickungen auseinander setzen zu müssen.

„Was raten Sie mir?“ Dieser Satz, gesprochen von einer Lehrsupervisorin in der zweiten Sitzung der Lehrsupervision, ist für mich ein möglicher Verführungssatz, rührt an mütterliche Fürsorge und Prägungen aus meinem Erstberuf als engagierte Lehrerin, die Wissen vermittelte, lehrte, wohl auch oft belehrte.

Eine Übertragungs-Gegenübertragungs-Szene ist eröffnet und damit die zentrale Dynamik des Lehrsupervisionsprozesses, die Entwicklung und Gefährdung von Autonomie und die Auseinandersetzung mit Abhängigkeit im Ausbildungskontext. Darauf werde ich im Folgenden in der Analyse und Reflexion einzelner Szenen aus verschiedenen Lehrsupervisionsprozessen den Schwerpunkt legen. Spezifische berufspolitische Aspekte zum Verhältnis von Lehrsupervision und Ausbildung, vor allem der diskutierten Frage der Emanzipation der SupervisorInnen aus der Abhängigkeit der Ausbildungsinstitute – wie sie noch unter dem alten Vorsitzenden der DGSv Wolfgang Weigand geführt wurde – werden nicht explizit aufgegriffen. (vgl. hierzu neben Buchinger (1996) vor allem das Fachgespräch zwischen Weigand, Bohnert und Leuschner (1997) und die Materialien der DGSv zur Lehrsupervision.)

Die Verführung ist groß, meine mütterlichen Fittiche auszubreiten und als Lehrsupervisorin vorschnell fertige Ratschläge zu erteilen, der Kandidatin eine passive Schülerinnen-Rolle zuzuweisen. Wenig tröstlich sind in der Selbstreflexion Einfälle zu philosophischen Aussagen, der Mensch könne im Unterschied zum Tier „belehrt werden“, er sei „belehrbar“, er könne dabei auch eine „empfindliche Aktivität“ entfalten (Jeanne Hersch 1975, S. 148).

Eher integriert aus der Zeit meines schulischen Lehrens und Erziehens in meine heutige supervisorische Identität und meine konzeptionelle Verortung ist das Sokratische Vorgehen, mit dem Schüler gemeinsam vermeintliches Wissen zu hinterfragen, und zwar mit dem Mittel des dialektischen Dialogs zur Selbstprüfung und -gewissheit. Suchendes Unterwegs-sein im dialektischen Gespräch im Wis-

sen, nichts – noch nichts – zu wissen, und zu wissen, dass das Zulassen des Nichtwissens die Voraussetzung für die Suche nach echtem Wissen ist. (Faszinierend die pädagogische Leidenschaft des Sokrates und seine Selbstgewissheit, dass aus einsichtigem begründeten Denken notwendig richtiges Handeln folgt, faszinierend auch, dass mit Sokrates die Mündigkeitserklärung des einzelnen Menschen in die abendländische Philosophie kommt.)

„Der Lehrsupervisor hat also nie ein konkretes Ziel eines Supervisionsprozesses für seine 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“ (Wittenberger 1993, S. 35).

Es geht also nicht vorwiegend um das Lehren und Lernen von bestimmten methodischen Fertigkeiten, sondern vor allem um eine bestimmte Haltung, um eine unbequeme, ja um eine paradoxe Situation, wie Wittenberger sagt, in der Lehrsupervision „jemandem ermöglichen zu wollen, diese Tätigkeit selbst ausüben zu lernen“ (Wittenberger, a.a.O.).

Für die oben angedeutete Szene, in der mir die Rolle der Ratgeberin angetragen wird, bedeutet dies, mir durch Introspektion meiner Gefühle und Wünsche bewusst zu werden und sie als Verstehenszugang zu nutzen, zugleich eine offene Atmosphäre zu schaffen, in der die Supervisorin Zugang zu ihren Gefühlen bekommt und sich einlassen kann, gemeinsam mit mir zu erkunden, was hinter ihrer Frage steckt. D.h.: ich muss eine professionelle Autonomie und Haltung finden, die Entwicklung eines Arbeitsbündnisses im Auge behalten, das die Eigenständigkeit der Supervisorin fördert.

Es geht um die Entwicklung der Beziehungsgestaltung in der beginnenden Lehrsupervision. Als erstes mute ich der Kandidatin, indem ich ihr augenblickliche Hilfe versage, die damit verbundene Spannung zu; klar in der Intervention, zugleich zugewandt und nicht bewertend. Abhängigkeitswünsche – sofern es in dieser Szene darum geht – dürfen sein. (Ob deren Befriedigung allerdings hilfreich sein könnte, ist offen; Voraussetzung für näheres Verhalten ist die Diagnose der Szene.)

Beim Zuhören und dem Versuch, mich in die Kandidatin und ihre konkrete Lebenssituation einzufühlen, kann ich erkennen, ob es

- um den Wunsch nach Nähe und Bindung,
- um Angst und Unsicherheit, alleine entscheiden zu sollen und meiner Unterstützung zu bedürfen,
- um Anpassung und Unterwerfung, d.h. um einen bei Beginn der Ausbildung aktualisierten Autoritätskonflikt,
- um einen Autonomie-Abhängigkeits-Konflikt oder evt.
- um die Abwehr der realen Abhängigkeit in der SupervisorInnen-Ausbildung –

und damit auch in der Lehrsupervision – und der damit verbundenen Gefühle von Angst und/oder Aggression geht, und ich kann entsprechend meiner Diagnose intervenieren.

Die AusbildungskandidatInnen, Erwachsene mit langer Berufserfahrung und entsprechender Berufssozialisation, begeben sich mit ihrer Entscheidung, die SupervisorInnen-Ausbildung zu beginnen, in eine abhängige Auszubildende-Rolle und damit in eine asymmetrische Beziehung. Im Ausbildungskontext – und damit auch in der Lehrsupervision – wird sichtbar, ob die Ausbildungskandidaten ihre Rolle als Lernende annehmen können und zu einer Veränderung bereit sind, und zwar eine „begrenzte, jedoch wesentliche Umstellung“ in ihrer „Persönlichkeit vollziehen zu wollen“ (Wittenberger 1989, S. 20).

Zur Entwicklung einer supervisorischen Identität wäre nach dem Konzept des FIS psychoanalytische Selbsterfahrung notwendig. Diese ist jedoch – z.B. durch eine psychoanalytische Selbsterfahrungsgruppe – institutionell nicht verankert. Angewandte Psychoanalyse ist – zusammen mit angewandter Gruppendynamik und angewandter Institutsanalyse – konzeptionell bestimmend für die Ausbildung zur Supervisorin. Sie ist damit die Grundlage der Arbeit im Kurs, in der Balintgruppe und in der Lehrsupervision. Diese ist einerseits ein rollenbezogener Therapieprozess (Leuschner 1979), in dem Übertragungen bearbeitet und damit auch der biografische Hintergrund einbezogen werden, andererseits Begleitung und Kontrolle des supervisorischen Arbeitens der SupervisandInnen selbst und Bewertung.

Die Bearbeitung von Übertragung und Gegenübertragung gelingt, wenn die spezifische Beziehung zwischen der Lehrsupervisorin als professionell Handelnde und den Supervisanden in ihrer Ausbildungsrolle beachtet wird. Oevermann hat, in Bezug auf Parsons (1967), eine Strukturlogik professionellen Handelns entwickelt (1980, 1981a). Nach ihm ist die Beziehung zwischen dem Professionellen und seinem Klienten – also in der o.g. Szene zwischen Lehrsupervisorin und Lehrsupervisandin – durch eine widersprüchliche Kombination von Spezifität und Diffusität charakterisiert. Es geht dabei um soziales Beziehungs- und Rollenverhalten. Die Eigenschaften der diffusen Beziehung ähneln der der Mutter-Kind-Beziehung: wechselseitig unkündbar, extrem affektiv belastbar, unbegrenzt in der Themenwahl. In der spezifischen Beziehung dagegen bedarf die Themenauswahl der Begründung, z.B. durch die Diagnose. (vgl. Lehmenkühler-Leuschner 1993, S. 23 ff.)

Ich werde mich also in der am Beginn eingeführten Szene professionell verhalten: ich wahre affektive Distanz und interveniere entsprechend meiner Diagnose und im Hinblick auf die Ausbildungsziele. Ich halte die professionelle Szene in der Spannung von Diffusität und Spezifität. Ich achte damit gleichzeitig die Autonomie der Lehrsupervisandin, indem der spezifische Charakter der Rollen und die asymmetrische Beziehung dem Erleben und Bearbeiten gesichert werden. Gelingt dies nicht, geht die professionelle Beziehung verloren und kippt evt. in private Intimität und Unverbindlichkeit. Der Widerspruch zwischen Autonomie und Abhän-

gigkeit in der Lehrsupervision und der Ausbildung – und Lernen in Abhängigkeit – blieben der Reflexion entzogen.

In der Lehrsupervision wird, wie oben gesagt, einerseits an Anteilen der SupervisandInnen, wie sie in der Übertragung auftauchen, gearbeitet, andererseits an Anteilen, wie sie in deren Gegenübertragungen in den selbst supervidierten Prozessen stattfinden. Dabei wertet die Lehrsupervisorin nicht; es geht nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern um Verstehen, um Diagnose, um erneut ausprobieren, verändern, entwickeln u.ä.m. Von Beginn an verfolgt die Lehrsupervisorin die Lernfortschritte durchaus kritisch, indem sie überprüft, inwieweit die Supervisanden geeignet sind, SupervisorIn zu werden. Kontrollieren und Bewertung sind der Rolle immanent.

Dieser Widerspruch in der Rolle der Lehrsupervisoren bestimmt latent den Lehrsupervisionsprozess, konfrontiert sowohl die LehrsupervisorInnen als auch die SupervisandInnen, löst bei vielen AusbildungskandidatInnen Gefühle wie Angst, Wut, Ohnmacht u.ä. aus und reaktiviert ungelöste Konflikte der Kindheit. Er ist nicht aufzuheben (im Sinne von beseitigen), sondern er ist aufzuheben – im Hegelschen Sinne von „bewahren“, im Bewusstsein halten. Die reflexive und emotionale Auseinandersetzung mit der unaufhebbaren Realität des Widerspruchs und mit der realen Bewertungs-Macht ermöglicht es, quälende Abhängigkeits- und Ohnmachtsgefühle zu bearbeiten, autonomer zu werden. Auf diese Weise entwickelt sich im Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit die supervisorische Professionalität.

(Für die LehrsupervisorInnen sind auch in diesem Zusammenhang Fallstricke ausgelegt: Unbewusste und nicht bearbeitete Gefühle von Konkurrenz, Macht- und Omnipotenzgefühle und das Problem von Autonomie und Abhängigkeit in Bezug auf die Ausbildungsinstitute können im Ausbildungskontext agiert werden – wenn z.B. Lehrsupervision übernommen wird, ohne sich mit dem Ausbildungsinstitut zu identifizieren – oder wenn gelehnt werden muss, dass man sich zwar freiwillig entscheidet, mit einem Ausbildungsinstitut zusammenzuarbeiten, dass dadurch aber Abhängigkeit nicht prinzipiell aufgehoben werden kann. Die LehrsupervisorInnen gehen die Verpflichtung ein, dazu beizutragen, dass gute SupervisorInnen ausgebildet werden, eine Verpflichtung nicht nur den Lehrsupervisanden gegenüber, sondern durch den Dreiecksvertrag auch gegenüber dem Institut. Wird die Selbsttäuschung, Abhängigkeit prinzipiell aufheben zu können, – auch gegenüber der Institution Ausbildungsinstitut – aufrecht erhalten, werden die LehrsupervisorInnen anfällig, sich mit den AusbildungskandidatInnen unbewusst zu verbünden und deren unbewusste Autoritätskonflikte mit zu agieren. Die Ausbildungskandidaten werden dann auch weiterhin ihre ödipalen Konflikte reinszenieren (müssen). Sie bleiben in der Abhängigkeit verfangen.)

Sensible Wachsamkeit den eigenen Gefühlen gegenüber, Reflexion sind notwendig, die Kandidaten nicht dadurch in ihrer Entwicklung zur Eigenständigkeit zu behindern, indem eigene Konflikte nicht bewusst und nicht bearbeitet sind. Die Teilnahme an einer fortlaufenden Balintgruppe ist daher m.E. unverzichtbar.)

Die böse Mutter

Zum beruflichen Alltag der Supervisorin und des Supervisors gehört es, nicht nur in der Einzelsupervision, sondern auch in Gruppen- und Teamprozessen mit Übertragungen – und als Frau speziell mit Mutterübertragungen – konfrontiert zu werden. Das bedeutet für mich, dass ich mich sowohl mit meiner Gegenübertragungsanfälligkeit auseinander setzen musste und immer wieder muss, um Mutterübertragungen anzunehmen und fähig zu sein, dass das Konflikthafte in der Übertragungssituation an mir abgearbeitet werden kann, so dass die Supervisorinnen einen weiteren Schritt in Richtung Autonomie und Erwachsenwerden wagen.

Beide Mutter-Übertragungen, die „positive“ und die „negative“ – (siehe weiter unten) -, sind für mich schwierig: Die positive in ihrem Verführungsangebot, die negative – nun ja, wer ist schon gerne die „böse“ Mutter? – wegen der Gefühle von Abwehr und dem Wunsch, lieber ausweichen zu wollen. In der supervisorischen Arbeit macht es für mich einen grossen Unterschied, ob es sich um eine Supervisorin oder einen Supervisor handelt. In der Regel sind Übertragungen von Frauen, den „Töchtern“, für mich – und ich vermute: für viele Supervisorinnen – verwickelter, schwieriger zu entwirren. Auf sie möchte ich im Folgenden näher eingehen. Ich skizziere kurz theoretische Aussagen zu „Übertragung“ und zur frühen kindlichen Entwicklung, um sie anschliessend mit einer Szene aus der Arbeit in der Lehrsupervision zu verbinden.

Unter „Übertragung“ werden seit Freud alle Phänomene der „subjektiven Bedeutungszuschreibung innerhalb einer Begegnung mindestens zweier Personen“ (Mertens 2000, S. 758 f.) verstanden. Sie ist nicht auf die psychoanalytische Situation beschränkt, sondern kann in jeder Beziehung geschehen: Eine konflikthafte unbewusste Objektbeziehung wird in Szene gesetzt. Wesentlich ist es für die Definition der Übertragung, dass es

1. eine Wiederholung von Vergangenen in der Gegenwart ist und
2. zur Verzerrung der aktuellen Realität führt.

Freud unterscheidet im Laufe der Entwicklung seiner Übertragungstheorie zwischen „positiver“ und „negativer“, „anstössiger“ und „unanstössiger“, bewusstseinsfähiger und unbewusster Übertragung.

Nach streng klassisch psychoanalytischer Auffassung ist eine Veränderung – im Sinne einer Heilung – nur in der psychoanalytischen Situation möglich. In der Supervision wird es nicht um die Aufarbeitung der intrapsychischen Konflikte, um Bearbeitung von Vergangenen gehen können, sondern darum, das Irritierende, Fremde in der jeweiligen, augenblicklichen Situation zu verstehen und in der klärenden Arbeit weitere Veränderung zu ermöglichen. Auch Identifikation, Introjektion und Projektion sind bei der Bearbeitung des intrapsychischen Konfliktes zu beachten, d.h. interaktionelle und interpersonelle Auswirkungen.

Bescheidenheit ist also bei der supervisorischen Arbeit an Übertragungsphänomenen angesagt – (und kontinuierliche psychoanalytische Qualifizierung und Fortbildung, wenn die supervisorische Identität auf einem psychoanalytischen Konzept gründet). Nur so können bestimmte Übertragungsphänomene diagnostiziert und bewusst gemacht werden.

Im Folgenden möchte ich kurz auf theoretische Aussagen zur Mutter-Kind-Beziehung und der Entwicklung der Autonomie und Individuation eingehen. Ich setze dabei die Freudsche Theorie voraus und lege den Schwerpunkt auf die spezielle Mutter-Tochter-Beziehung. Ich beziehe mich dabei vor allem auf die Position von D. Bernstein (1996).

D. Bernstein geht davon aus, dass Mädchen und Jungen die Beziehung zur inneren und äusseren Welt von Geburt an verschieden erleben. Das Geschlecht des Kindes bestimmt auch die Beziehung der Mutter zu ihrem Kind: „Die Mutter erlebt die Tochter als ihr gleich und den Sohn als ihr nicht gleich“ (Bernstein 1996, S. 626). D. Bernstein vertritt die These, dass das Mädchen „in einer wechselseitigen Beziehung an sie gebunden und der Junge auf Differenzierung ausgerichtet“ ist. „Das Mädchen erlebt früh ‚Gleichheit‘ [...], der Junge ‚Differenz‘“ (ebd.). Konflikthafte wird dies besonders für das Mädchen in der frühesten, der symbiotischen Entwicklungsstufe und verstärkt sich in der phallisch-ödipalen. Diffusion, „fehlende Differenzierung zwischen Innen und Aussen, zwischen Selbst und Mutter kennzeichnen die früheste Phase der psychischen Entwicklung des Kindes. „Die dem Mädchen von der Mutter gespiegelte Gleichheit verstärkt das Verwischen der Ichgrenzen und der Grenzen zwischen Ich und Objekt“ (ebd.). Totale Identifizierung kann geschehen. Dies begleitet das Mädchen bei all seinen weiteren Autonomiebestrebungen und dem Versuch, sich von der Mutter zu lösen.

Schwieriger als für den Jungen wird für das Mädchen die phallisch-ödipale Stufe: „Die ödipalen und Über-Ich-Identifizierungen des Mädchens beziehen sich auf dieselbe Person, von der es sich zu lösen und zu individualisieren versucht. Ödipale Identifizierungen sind nicht nur wegen der Konflikte so problematisch, die durch Furcht vor dem Verlassenwerden, Rivalität und Aggression entstehen (bei Jungen wie bei Mädchen) [...] sie werden bei Mädchen zusätzlich durch das Wiederaufleben der alten Identifizierungen erschwert. Diese entscheidenden Identifizierungen bedrohen die Autonomie und Individuation, die das Mädchen erreicht hat, während sie beim Jungen dazu dienen, Individuation und Autonomie zu verstärken und zu festigen. Das Mädchen ist [...] aufs neue damit konfrontiert, Merkmale der frühesten Lebensphasen zu integrieren“ (ebd.). Der Vater ist in dieser Phase der Garant, dass frühe Identifizierungen wieder zugelassen werden können, ohne Angst zu haben, von der frühen omnipotenten Mutter verschlungen zu werden.

Eine Szene aus der Lehrsupervision

In der schwierigen Phase ihres Einzelsupervisionsprozesses, in der es der Ausbildungskandidatin immer wieder sehr schwer fällt, sich aus der Identifikation mit dem SupervisorIn – sein Schicksal als Säugling hat viele Parallelen zu ihrer eigenen Biografie –, innerlich zu distanzieren und sich nicht von ihren Gefühlen fortreißen zu lassen, wird es schwierig, Termine zu finden:

Bei einem vereinbarten Termin hat sie sich im Monat geirrt, angebotene Termine passen nicht, telefonisch ist es nicht mehr möglich, eine Viertelstunde später anzurufen, um mich sicher zu erreichen. Sie inszeniert eine Szene, in der ich sie allein lasse, mich nicht um sie kümmere, für sie unerreichbar bin – („Andere haben eine Lehrsupervisorin gerade um die Ecke!“). Ihre Not bringt sie in die Balintgruppe ein, die Balintgruppenleiterin bietet sich an, ausserhalb der Balintgruppe für sie da zu sein. Dies geschieht dann auch.

Die Szene verdeutlicht den für die Lehrsupervisorin in dieser Situation gangbaren Lösungsweg, mit ihrem inneren Konflikt und der Verwirrung und Angst, von der versorgenden Mutter alleine gelassen zu werden, fertig zu werden. Sie findet im Ausbildungssystem die Möglichkeit, in „gute“ und „böse“ Mutter zu spalten.

Im weiteren Prozess der Lehrsupervision kann geklärt und verstanden werden, dass dies für die Lehrsupervisorin ein wichtiger Entwicklungsschritt ist, in dem sie versucht, sich von der allzeit verfügbar erlebten Mutter zu lösen und gleichzeitig die als „böse“ erlebten versagenden Anteile zu integrieren. Zorn, Wut und Angst können zugelassen werden. Es ist ein deutlicher Schritt in die Eigenständigkeit, auch im institutionellen Zusammenhang des Ausbildungskurses. Die Lehrsupervisorin erlebt und versteht, wie unbewusste Konflikte institutionell agiert werden (können) und immer wieder wiederholt werden müssen, wenn es nicht gelingt, sie bewusst zu machen. Sie erlebt auch unterschiedliche Haltungen in Bezug auf Rollengestaltung, -klarheit und -verwischung zwischen Lehrsupervisorin und Balintgruppenleiterin, d.h. innerhalb des Ausbildungssystems, und muss sich eine Meinung bilden, will sie ihren eigenen Weg und ihre innere Haltung finden.

In der Fremde

Für die SupervisorInnen in Ausbildung ist der Beginn der Teamsupervision der Schritt in eine komplexe, schwierige Realität, der Gang in eine fremde Kultur, in die „Fremde“: der Gang in eine Institution. Institutionen sind ihnen selbstverständlich nichts Fremdes, sie kennen sie von Kindesbeinen an; aber sie gehen jetzt als SupervisorInnen in sie hinein, betreten neues unbekanntes Terrain. Sie verlassen den überschaubaren Rahmen der Einzelsupervision, in der Berufsrollen, institutionelle

Strukturen, Macht, Kontrolle und Abhängigkeit, Sachaufgaben, Marktorientierung u.ä. nur durch Erzählen der SupervisorInnen in die Supervisionsstube gebracht wurden. Jetzt bewegen sie sich in der Institution selbst.

Eine Anfangsszene

Die Supervisorin in Ausbildung ist auf dem Weg, um mit einem Leiter eines Altenheimes zu verhandeln, ob das Team einer Station Supervision haben wird. Am verabredeten Ort ist die Tür verschlossen. Eine symbolische Szene.

Wo ist der „Schlüssel“, um in die Institution zu kommen? Muss ich mich schon an der Tür beugen, um Einlass bitten? Wer hat die Schlüsselgewalt? Wie eigenständig kann ich durch die geöffnete Tür gehen? Oder wie abhängig bin ich bereits (gemacht worden)? Bin ich als Supervisorin noch mein eigener „Herr“? Wie autonom gestalte ich die Verhandlung mit dem Leiter und später mit dem Team? Kann ich mich eigenständig mit meinem supervisorischen Konzept präsentieren und meine Rahmenbedingungen und das Setting halten, oder wird versucht werden, mich zur „Mitarbeiterin“ zu machen? Und merke ich dies vielleicht noch nicht einmal, weil ich einen Teamprozess für die Ausbildung brauche? Wie gestalte ich also den Dreiecksvertrag? Kann ich die gesellschaftlichen Implikationen dieser Szene aufklären und mich positionieren? Eine verunsichernde Szene. In dieser – und ähnlichen – Situationen erleben die SupervisorInnen in Ausbildung ihre Abhängigkeit besonders verschärft: die von der jeweiligen Institution, die über Supervision entscheidet, und die von dem Ausbildungsinstitut selbst. Sie brauchen einen Teamprozess. Sind sie fähig, ihre Gefühle zuzulassen und sich mit ihnen auseinander zu setzen, der Spannung von Autonomiestreben und Abhängigkeitserleben nicht auszuweichen?

An dieser Schnittstelle rückt auch die Lehrsupervision als integraler Teil des Ausbildungskurses mit ihrer institutionellen Realität verstärkt in den Vordergrund, für die Ausbildungskandidaten, aber auch für die LehrsupervisorInnen. Es wird wichtig werden, wie sich die Beziehung zwischen LehrsupervisorIn und AusbildungskandidatIn bisher entwickelt hat. Hat das Modell „Lernen am Modell“ dazu geführt, dass sich die Ausbildungskandidaten mit den Lehrsupervisoren in der Weise identifizieren, dass sie so lernen können, dass der eigene, persönliche Stil entdeckt und entwickelt werden kann? Ist die Lehrsupervisorin oder der Lehrsupervisor der „unaufdringliche“ Lehrer (Haesler S. 332), der lehrt, „wie man die eigene Stimme auf besondere Arten benutzt, um ein kompetenter Sänger zu werden“ (Haesler S. 327)? Ist es ein Lernprozess, der eine kritische, realistische Haltung gegenüber den Fähigkeiten, Stärken und Grenzen der LehrsupervisorInnen fördert und die prüfende, suchende Auseinandersetzung mit den Lehrsupervisoren ermöglicht? Oder ist die Identifikation so erfolgt, dass der ideale Lehrsupervisor oder die ideale Lehrsupervisorin introjiert worden ist? Meine Ideale als Lehrsupervisorin?

Dann ist eine Änderung in der Lehrsupervision angesagt, soll das Ziel der Lehrsupervision: die erwachsene Lehrsupervisandin und der autonome Lehrsupervisor erreicht werden. Wie autonom oder abhängig gehen die Ausbildungskandidaten also in die „Fremde“, wenn sie ein Team – oder eine Gruppe – für Supervision finden wollen? Im Folgenden möchte ich darauf unter dem Aspekt der Idealisierung in der Lehrsupervision näher eingehen.

Freud hat den Begriff Idealisierung im Zusammenhang mit „Einführung des Narzissmus“ aufgenommen: „Die Idealisierung ist ein Vorgang mit dem Objekt, durch welchen dieses ohne Änderung seiner Natur vergrössert und psychisch erhöht wird“ (Freud 1914, S. 61). Das Subjekt (das Kind) stattet das Objekt (Mutter/Vater) mit Attributen der Vollkommenheit und der Allmacht aus und introjiziert diese. In der psychischen Entwicklung des Kindes tragen diese introjizierte Elternimages dazu bei, dass die Idealinstanzen – (Ideal-Ich, Ich-Ideal) – errichtet werden können (vgl. Mertens/Waldvofel 2000, S. 323).

Damit steht das Konzept der Idealisierung zugleich in engem Zusammenhang mit dem Konzept des „bösen“ Objekts, der Spaltung in gute und böse Anteile (des Objekts). Welche Funktion hat nun die Idealisierung für das Subjekt? In der Lehrsupervision? Äussern sich in der Idealisierung Verschmelzungswünsche? Dient sie der Abwehr von Ängsten, Ohnmachtsgefühlen, Wut, Aggression, der Kränkung, mit Schwäche und „Kleinheit“ konfrontiert zu werden? Was bedeutet die idealisierende Übertragung in der Lehrsupervision? Die Idealisierung? Was „meldet“ sich aus der Vergangenheit, verknüpft sich mit der aktuellen Situation?

Wesentlich für die Entwicklung der supervisorischen Identität der Ausbildungskandidaten ist die Identifizierung mit den Autoritäten des Ausbildungskurses, vor allem mit den KursdozentInnen und den LehrsupervisorInnen. In der Lehrsupervision kann es nun zu einem Vorgang kommen, der dialektisch geprägt ist: Die frühen verinnerlichten Autoritäten, vollkommen und allmächtig, werden in der Idealisierung auf die realen Autoritäten projiziert und erneut introjiziert. Der ideale Lehrsupervisor und die -supervisorin werden verinnerlicht. (Es ist dies ein dialektisches Verhältnis, wie Zimmer dies für das Verhältnis von Autorität und Über-Ich beschrieben hat: „Das Über-Ich ist eine Verinnerlichung der Autorität, die Autorität wird durch Projektion der Über-Icheigenschaften verklärt und in dieser verklärten Gestalt wiederum verinnerlicht“ (Zimmer 1996, S. 126).

In diesem Vorgang wird das präautonome Über-Ich verstärkt und damit die Abhängigkeit. Der „emanzipatorische Elternmord“ wird vermieden (vgl. Müller-Pozzi 1991, S. 167). In der Lehrsupervision wird damit Abgrenzung, Auseinandersetzung vermieden und der Weg zur eigenen autonomen Identität als SupervisorIn blockiert. Dies in der Lehrsupervision aufzuschlüsseln ist fast ein Buch mit sieben Siegeln. Wachsame, geduldige – und hartnäckige – Arbeiten ist also bei Idealisierungstendenzen in der Lehrsupervision angesagt, immer wieder befragen, klären, versuchen zu verstehen.

Dies setzt aber voraus, dass ich als Lehrsupervisorin die „Warnsignale“ bei Idealisierungen höre, mir meiner Anfälligkeit und Gefährdung bewusst bin und nicht meiner narzisstischen Befriedigung fröne, eine rundum verstehende, zugewandte Mutter sein zu wollen. Die Gefahr, die LehrsupervisorInnen narzisstisch zu gebrauchen, d.h. zu missbrauchen, ist hier besonders gross. Dies kann leicht geschehen, wenn, wie Wittenberger ausführt, der Wunsch, „die in der Kindheit verlorengegangene narzisstische Perfektion wiederzufinden und sich dem idealisierten Bild eines ganz und gar verstehenden Vaters (resp. Mutter) anzunähern (Wittenberger 1993, S. 49), unbewusst bleibt und in das supervisorische Handeln einfließt.

In der Lehrsupervision hat dies fatale Folgen für die Entwicklung der LehrsupervisorInnen zur professionellen Selbständigkeit. Wichtig ist, dass der die Lehrsupervisorin Abschied nehmen kann von Grössenfantasien, vom idealen Selbstbild, sich zurücknehmen kann; dann wird es möglich sein, dass sie die idealisierende Übertragung annimmt, sie „trägt“, so dass sie bearbeitet werden kann. (Zu dieser Vorgehensweise, die von den LehrsupervisorInnen zugeschriebenen idealisierenden Eigenschaften zu „tragen“ – wie ein Kleidungsstück – und in der Rolle als LehrsupervisorIn zu halten, vgl. Lichtenberg u.a., S. 436 f.)

Damit öffnet sich für die LehrsupervisorInnen auch die Möglichkeit, die Abwehr bedrohender Gefühle aus der Vergangenheit und Gegenwart aufzugeben und die Realität zuzulassen und sich mit dieser auseinander zu setzen, die Möglichkeit, sich aus unbewusst gebliebenen Verstrickungen zu befreien und Mut zu fassen, sich im Ausbildungssystem mit den LehrsupervisorInnen zu konfrontieren und damit zunehmend innere Sicherheit und Autonomie als SupervisorIn zu entwickeln.

Nicht immer gelingt die Auflösung der idealisierenden Übertragung und die Loslösung – und das Loslassen durch die Lehrsupervisorin. Es kann geschehen, dass z.B. bei der Anfrage nach Kontrollsupervision nach Beendigung der Ausbildung deutlich wird, dass „Abhängigkeit verschleppt“ wurde, dass das Ende der Lehrsupervision nicht geglückt ist, dass unbewusst gebliebene und nicht bearbeitete Wünsche sozusagen zu einem „offenen Schluss“ geführt haben. Dann gilt es, wieder Aufklärung zu leben.

Literatur

- Bernstein, D. (1996): Das weibliche Über-Ich: Eine andere Perspektive. In: *Psyche* 7, 1996, S. 617 – 643.
- Boettcher, W./Leuschner, G. (Hg.), (1989): *Lehrsupervision. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung.* Aachen 1989.
- Buchinger, K. (1995): Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision. In: *Lehrsupervision. Materialien der DGSv. Stand 15.3.1996*, S. 9 – 25.
- Freud, S. (1914): Zur Einführung des Narzissmus. In: *Psychologie des Unbewussten. Studien-Ausgabe Bd. III*, Frankfurt a. M. 1975, S. 37 – 68.
- Gröning, K. (1993): Marketing in der Supervision: Nein danke? – Ja bitte? In: *Forum Supervision* 2, 1993, S. 59 – 71.
- Haesler, L. (1996): Die Beziehung zwischen Supervisor und Kandidat. In: *Psyche* 4, 1996, S. 321 – 336.
- Hersch, J. (1975): *Die Unfähigkeit, Freiheit zu ertragen*, Zürich/Köln 1974.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1993): Professionelles Handeln und Supervision. Eine Einführung in professionssoziologische Grundlagen. In: *Forum Supervision* 2, 1993, S. 8 – 34.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1996): Die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit. In: *Forum Supervision* 1, 1996, S. 18 – 46.
- Lehmenkühler-Leuschner, A./Leuschner, G. (1997): Zur supervisorischen Haltung. In: *Forum Supervision* 9, 1997, S. 48 – 71.
- Leuschner, G. (1993): Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs. Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisorenausbildung. In: *Forum Supervision* 1, 1993.
- Lichtenberg, J. D./Lachmann, F./Fosshage, J. (1996): Werte und moralische Haltungen. In: *Psyche* 5, 1996, S. 407 – 443.
- Mertens, W./Waldvogel, B. (Hg.) (2000): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe.* Stuttgart 2000.
- Müller-Pozzi, H. (1991): *Psychoanalytisches Denken.* Bern 1991.
- Oevermann, U. (1980): *Hermeneutische Methodologie und die Logik professionellen Handelns.* Bremen 1980, (Manuskript).
- Oevermann, U. (1981 a): *Professionalisierbarkeit der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns.* Berlin 1981, (Manuskript).
- Wittenberger, G. (1993): Über die Verwundbarkeit in der Supervisionsausbildung – Aspekte angewandter Psychoanalyse. In: *Forum Supervision* 1, 1993, S. 33 – 54.
- Wittenberger, G. (1997): *Lehrsupervision. Historisches und Kritisches zur Rolle der Lehrsupervision im Ausbildungsprozess.* In: *Forum Supervision* 9, 1997, S. 5 – 24.
- Zimmer, I. (1996): Abhängigkeit und Freiheit: Zum Umgang mit Autorität in der Supervision. In: *Forum Supervision. Sonderheft Nr. 1*, 1996, S. 117 – 136.

Anschrift der Verfasserin: Theresia Menches Dändliker, Breitstr. 80, CH-8303 Bassersdorf/Zürich.

Inge Zimmer-Leinfelder

Der flexible Supervisor – Qualifikationsanforderungen in veränderten Zeiten

Zusammenfassung: Anhand eines konkreten Supervisionsbeispiels erläutert die Autorin, warum aus ihrer Sicht die Entwicklung einiger Grundqualifikationen auch und gerade in einer sich verändernden Arbeitswelt und somit auch bei veränderten Supervisionsanfragen sowohl für SupervisandInnen als auch für SupervisorInnen zu einer Balance zwischen Identität und Flexibilität beitragen kann.

Die Zeiten haben sich geändert. Wer nicht einen lange gewachsenen Ruf und damit entsprechende Nachfrage hat, muss akquirieren. Das heißt auch, auf dem Supervisionsmarkt konkurrieren. Dazu ist es nötig, ein eigenes, unverwechselbares Profil zu haben, mit dem das Supervisionskonzept sichtbar wird. Gleichzeitig bedarf es eines gewissen Maßes an Flexibilität. Nur so kann verhindert werden, dass die Interessen der potenziellen SupervisandInnen und ihrer Institutionen nicht sofort abgelehnt oder ungebrochen übernommen werden müssen. Verhandeln heißt hier, erst einmal die Interessen des Gegenübers zu explorieren, um sie zu verstehen, die eigenen Angebote zu verdeutlichen und zu den genannten Interessen in Beziehung zu setzen und dann gemeinsam zu überprüfen, ob Angebot und Nachfrage kompatibel sind.

Eine kleine Szene, die fast jede akquirierende Supervisorin kennt: Ein Teammitglied fragt „mit welchen Methoden arbeiten Sie?“, oder in einem Vorgespräch wird der Wunsch geäußert „systemisch“ oder „analytisch“ oder „auf keinen Fall analytisch“ arbeiten zu wollen. Eine rasche Antwort in die eine oder die andere Richtung klärt hier nichts. Die Explorationsphase steht an: Was meinen die Teammitglieder mit „systemisch“ oder „analytisch“, was verbirgt sich hinter dem Wunsch nach bestimmten Methoden an Wünschen, Befürchtungen und Erfahrungen? Heißt „auf keinen Fall analytisch“ vielleicht nur „wir wünschen uns eine Supervisorin, die mehr strukturiert als unser letzter Supervisor und die auch mit ihren Gefühlen und Positionen sichtbar wird“, eine Reaktion also auf eine Enttäuschung, die nicht geklärt wurde. Heißt „wir wollen systemisch arbeiten“ vielleicht, nicht einseitig die Psyche oder die Beziehungsdynamik in den Blick zu nehmen, sondern den institutionellen Kontext mit im Blick zu haben, Bezüge zwischen den einzelnen Ebenen herzustellen? Inhaltliche Aufschlüsselungen, die es ermöglichen, auch als nicht – systemische, sich durchaus auch psychoanalytisch verstehende Supervisorin ein Angebot machen zu können, das die eigene Identität wahrt und die Interessen der SupervisandInnen ernst nimmt.

Die Zeiten haben sich auch für die SupervisandInnen geändert: Ständig wach-

sende Anforderungen an Mobilität und Flexibilität, nicht aufhörende Strukturveränderungen mit allen entsprechenden Folgen, ständig wechselnde Arbeitsbeziehungen, der Verlust gewachsener beruflicher Identität in Zeiten, in denen virtuelle Welten eine immer größere Bedeutung erhalten, der Anspruch, immer standardisiertere Qualifikationsnachweise erbringen zu müssen, auch für Tätigkeiten, deren Schwerpunkt Beziehungsarbeit darstellt, Zeiten großer Verunsicherung also, die langfristig zu noch nicht absehbaren Folgen führen wird.

Welche Qualifikationen brauchen Menschen, die in diesen Organisationen arbeiten, und welche Rolle kann dabei Supervision spielen?

Ich werde an einem Praxisbeispiel zeigen, wie sich Anfragen an Supervision verändern, und was dies für mögliche Qualifikationen von SupervisandInnen und SupervisorInnen bedeutet. Ich werde mich dabei auf die Leitungsebene in Institutionen beziehen. Zum einen, weil ich viel mit dieser Ebene arbeite und auch das Praxisbeispiel die Supervision eines Abteilungsleiters betrifft, zum anderen aber auch, weil die Gestaltung der Führungsrolle in Organisationen einen einflussreichen Faktor im Rahmen der Organisationskultur darstellen kann. Supervision kann aus meiner Sicht in dieser veränderten Situation durchaus eine identitätsstabilisierende und beziehungsfördernde Wirkung haben.

Vielleicht ist es nötig, zuerst einige Grundpositionen meines supervisorischen Verständnisses zu benennen: Supervision ist in meinem Verständnis Aufklärung im Sinne eines umfassenden Verstehens der vorgetragenen beruflichen Probleme, Konflikte, Irritationen. Dazu gehört ein Zugang zu psychischen und damit auch unbewussten Prozessen und zu sozialen Beziehungen, unter Berücksichtigung der jeweiligen Rollen und Aufgaben, sowie die Analyse der Gruppenprozesse und der institutionellen Bedingungen, unter denen die beschriebene Szene stattfindet. Der gemeinsame Such- und Verstehensprozess bedeutet in diesem Sinne sowohl die situative Klärung eines aktuellen Problems als auch ein prozesshaftes Lernen, im Sinne der Entwicklung einer professionellen Haltung. Ich arbeite schwerpunktmäßig in sozialen Einrichtungen, habe also nur begrenzt Erfahrungen mit Supervision und Fortbildung in Wirtschaft und Industrie.

Neben Supervisionsthemen und -inhalten sind auch die Anfragen von Institutionen oder Supervisanden ein Indiz für Interessen, Einstellungen, Werte und Ziele und deren Veränderungen. Und da gibt es einige deutliche Veränderungen., von denen ich zwei aufgreifen möchte, weil sie in Spannung geraten zu meinen supervisorischen Vorstellungen:

1. Bei Anfragen an Supervision kommt es immer öfter vor, dass es bereits klare – und zwar sehr eng begrenzte – zeitliche Vorstellungen gibt.
2. Immer häufiger werden klare Zieldefinitionen, manchmal mit gelieferter Diagnose, mitgebracht.

Ein Beispiel: Es handelt sich um eine amerikanische Firma, die Einzelteile für die Autoindustrie herstellt. Der Leiter einer deutschen Niederlassung meldete sich

bei mir. Eine seiner Mitarbeiterinnen hatte mich im Rahmen einer Leitungsförderung kennen gelernt und empfohlen. Er erläuterte mir am Telefon, dass einer seiner Abteilungsleiter große Schwierigkeiten mit seiner Führungsrolle habe und seinen Anforderungen an Mitarbeiterführung nicht gewachsen sei. Er wolle ihn deshalb für 10 Sitzungen zu mir schicken, damit er die Defizite kompensieren könne. Seine Idee war, dass er erst zu einem Gespräch kommen wolle, um mir diese Schwierigkeiten zu erläutern und dann den MA schicken wolle. Ich schlug vor, dass wir uns zu dritt zusammensetzen sollten, um Anlass und Möglichkeiten für eine Supervision zu besprechen. Das Gespräch fand statt, und Leiter und Abteilungsleiter waren sich offenbar einig, dass der Abteilungsleiter deutliche Defizite in der Führungsübernahme habe und diese Defizite in 10 Sitzungen Supervision ausgleichen solle. Die Diagnose der Führungsdefizite wurde anschaulich an einigen Beispielen illustriert, und es schien auch nachvollziehbar, dass sich am Führungsverhalten des Abteilungsleiters etwas ändern müsse, wenn er die Stelle behalten wolle. Das Gespräch fand in einer freundlichen, zugewandten Atmosphäre statt, die Firma schien am Wohle ihres Mitarbeiters interessiert, die latente Kündigungsbedrohung schien keine Rolle zu spielen. Auch die Supervision wurde selbstverständlich bezahlt. Ich konnte verhandeln, dass wir 10 Sitzungen vereinbaren, um dann nach 5 – 7 Sitzungen neu zu überprüfen, ob dies ein angemessener Zeitraum sei.

Inzwischen haben 6 Sitzungen stattgefunden, in denen ich immer wieder dem Druck ausgesetzt bin, Techniken und Tipps zu vermitteln, um „Fehler im Führungsverhalten“, wie der Supervisand es nennt, „auszurotten“.

Obwohl ich in manchen „haarsträubenden“ Situationen diesem Druck auch nachgegeben habe, entwickelt sich doch zunehmend ein Klima, in dem wir auch auf die Suche gehen können nach den Hintergründen der Schwierigkeiten. Und dabei sind biografische Bezüge von Bedeutung, aber es stellt sich auch heraus, dass die institutionelle Geschichte dieser Abteilung, die Philosophie der Firma, (die familiale Werte setzt und gleichzeitig knallharte anonyme Leistungsbewertungen der Mitarbeiter untereinander fordert), und nicht zuletzt das Verhalten des freundlichen Vorgesetzten hierbei eine Rolle spielen.

Was bedeutet dies für Zielsetzung und zeitlichen Umfang der Supervision, welche Qualifikationen von Abteilungsleiter und Supervisorin sind hier gefragt?

Ich möchte einige klassische Grundqualifikationen erläutern, von denen ich denke, sie haben nichts an Aktualität verloren, sondern sind gerade in den beschriebenen sich verändernden Zeiten besonders wichtig, um sich mit veränderten Arbeitsbedingungen auseinander setzen zu können und eine Balance zwischen sinnvoller Anpassung und notwendigen Widerständen zu finden:

1. Reflexive und selbstreflexive Fähigkeiten
2. Konfliktfähigkeit
3. Kooperationsfähigkeit
4. die Fähigkeit zur Übernahme einer Autoritätsrolle.

Reflexive und selbstreflexive Kompetenz Schülein (1978) beschreibt selbstreflexive Kompetenz als die Fähigkeit, die eigene Realität zum Thema kognitiver Aktivität zu machen.

In der Psychoanalyse wird die sog. „therapeutische Ichspaltung“ beschrieben, die Fähigkeit, gleichzeitig Handelnder und Erlebender und das eigene Erleben und Handeln Beobachtender zu sein. Eine Fähigkeit, die auch außerhalb des therapeutischen Settings bedeutsam und in Krisensituationen lebensnotwendig sein kann, da sie eine psychische Möglichkeit der Distanzierung enthält.

Reflexive und selbstreflexive Kompetenz ermöglicht aktives bewusstes Gestalten und Beeinflussen des eigenen Handelns. Auf Leitungsebene heißt das auch, sich des eigenen biografischen Hintergrundes bewusst zu werden und einen Zugang zu eigenen unbewussten Impulsen zu bekommen.

Am Beispiel der Supervision mit dem Abteilungsleiter bedeutet dies z.B. die Bereitschaft und Fähigkeit, auf dem Hintergrund der Reflexion eigener biografischer Erfahrungen die blinde Identifikation mit den Normen der Firma und die idealisierende und Aggressionen abspaltende Haltung gegenüber dem Vorgesetzten kritisch in den Blick zu nehmen und sich mit den so freiwerdenden Ängsten und Aggressionen auseinander zu setzen.

Konfliktfähigkeit Der soziale Konflikt ist notwendiger Bestandteil menschlicher Kommunikation in jedem System, das nicht durch Bemächtigung und Unterwerfung geregelt ist. Konfliktfähigkeit erfordert psychisch eine „balancierende Identität“ (Krappmann 1993), d.h. die Fähigkeit, eine Balance zwischen unterschiedlichen Erwartungen und Interessen, zwischen den Anforderungen der anderen und den eigenen Bedürfnissen herzustellen. Auf der sozialen Handlungsebene heißt es, die unterschiedlichen Positionen wahrzunehmen, anzuerkennen, bemüht zu sein, auch die anderen Positionen nachzuvollziehen, die eigene Position nachvollziehbar darzustellen und die Interessen zu verhandeln. Dies gilt auch für die Beziehungsgestaltung zwischen Rollenträgern unterschiedlicher Hierarchiestufen.

Auf Leitungsebene beinhaltet die Konfliktfähigkeit auch die Bereitschaft, sich im Spannungsfeld zwischen unterstellten Mitarbeitern, Vorgesetzten, Klienten und Öffentlichkeit immer wieder eine eigene Position zu erarbeiten und diese ggf. gegenüber allen Ebenen zu vertreten.

Im beschriebenen Fall hat sich so das Lernziel des Abteilungsleiters, gegenüber den unterstellten MitarbeiterInnen konfliktfähiger zu werden, ergänzt um die Einsicht, dass es auch Konflikte in der Beziehung zur vorgesetzten Ebene gibt, die ausgeglichen werden müssen, wenn er sich eine stabile Leitungsidentität erarbeiten möchte.

Kooperationsfähigkeit Kooperation ist der Versuch von Menschen, individuelle Leistungen so miteinander zu verbinden, dass sich für das Ergebnis und alle Beteiligten ein Vorteil daraus ergibt. Kooperiert wird, wenn es gemeinsame Ziele

gibt. Grundlage der Kooperationsfähigkeit ist aus meiner Sicht neben der Bereitschaft, sich zu identifizieren und der Fähigkeit, sich aufeinander zu beziehen, auch die oben beschriebene Konfliktfähigkeit und die Fähigkeit, Konkurrenz nicht verleugnen zu müssen, sondern den individuellen Wunsch nach Selbstbehauptung und Überlegenheit wahrzunehmen, destruktive Formen des Konkurrerens zu vermeiden und eine Balance zu finden zwischen Abhängigkeit und Selbstbehauptung, zwischen dem Wunsch nach Zugehörigkeit und dem Wunsch nach Abgrenzung.

Lewis Coser (1956, zitiert nach R. Sennett 1998) sagt, es gibt keine wirkliche Gemeinschaft, solange die Differenz in ihr nicht anerkannt wird. Es geht also bei der Kooperationsfähigkeit um die Spannung zwischen Identifizierung und der Verarbeitung von Differenz. Der Abteilungsleiter hatte bisher die Besprechungen mit seinen Abteilungsleiterkollegen als konfliktfreien kollegialen Raum erlebt und war völlig davon überrascht, dass auch Kollegen sich beim Chef kritisch über ihn geäußert hatten. Die Konkurrenz und die inhaltlichen Differenzen hatten bis zu diesem Zeitpunkt weder in den Besprechungen noch in seinem Kopf Platz.

Die Kompetenz, Autorität zu übernehmen Sennett (1998) bezeichnet als Autoritätsfigur jemand, der bereit ist, für seine Macht die Verantwortung zu übernehmen. Er beschreibt in Amerika das Zurückgehen von Autorität und Verantwortlichkeit in den oberen Machtetagen von Unternehmen. Die mächtigen Rolleninhaber nennen sich teilweise Moderator oder process-manager, und es ist kaum noch möglich für die Arbeiter in diesen Unternehmen, adressierte Forderungen zu stellen oder sich aufzulehnen. Ich halte es für MitarbeiterInnen in leitenden Positionen für notwendig, dass sie die Differenz der Rollenmacht nicht verschleiern, die Verantwortung für ihre Macht und ihre Entscheidungen übernehmen, sich Auseinandersetzungen stellen, als Gegenüber zur Verfügung stehen. Das bedeutet auch, Abhängigkeiten anzuerkennen – die anderer und eigene. Gegenseitige Abhängigkeit ist die Grundlage sozialer Bindungen.

Der Abteilungsleiter hatte bisher vermieden, in der Zusammenarbeit mit den ihm unterstellten MitarbeiterInnen, die alle eine hohe Fachkompetenz aufweisen, von der er sich abhängig fühlt, den hierarchischen Rollenunterschied mit dem entsprechenden Machtgefälle sichtbar werden zu lassen. Kooperationsfähigkeit – in der Firma großgeschrieben – wurde eher mit der Verleugnung von Differenzen gleichgesetzt, was zu einer oberflächlich funktionierenden Teamarbeit führte. Durch die Unmöglichkeit, sich mit Leitung und ihren Entscheidungen auseinander setzen zu können, war eine latent unzufriedene Stimmung entstanden.

Was bedeutet dies alles nun für uns SupervisorInnen? Ich denke, dass wir die Verantwortung dafür übernehmen müssen, dass Settingbedingungen geschaffen werden, die das Arbeiten an diesen Grundqualifikationen ermöglichen. D.h., wir

haben die Verantwortung dafür, dass eine Struktur gefunden wird, die einen Prozess ermöglicht.

Die Anforderungen an ArbeitnehmerInnen, leistungs- und erfolgsorientiert, fachlich qualifiziert, anpassungsbereit und flexibel – oft bis zur eigenen Unkenntlichkeit – zu sein, spiegeln sich auch in den Erwartungen an SupervisorInnen, in möglichst kurzer Zeit möglichst viel von dem zu erreichen, was institutionell notwendig erscheint.

Wenn man aber bedenkt, dass es darauf ankommt, immer komplexere Szenen umfassend zu verstehen, dabei auch individuumsbezogenen, subjektiven Komponenten Raum zu geben, (was immer bedeuten kann, dass biografische Hintergründe für das Verstehen eine Rolle spielen), unbewusstes Material zu erschließen, Entwicklung zuzulassen, institutionelle Veränderungen und ihre Auswirkungen zu begreifen, zu wissen, dass die Arbeit an Konflikten schmerzhaft und schambesetzt ist, so ist es naheliegend, dass Supervision ausreichend Zeit für einen entsprechenden Prozess braucht und nicht nur ergebnisorientiert sein kann.

Gefragt ist aber oft funktionale Veränderung, nicht Aufklärung. Es ist nicht leicht, hier eine Balance zu finden zwischen notwendiger Flexibilität und Anpassung – ohne die Supervisanden unzufrieden und wir bald arbeitslos wären – und notwendigem Erhalt unserer supervisorischen Haltung und dem Bestehen auf Bedingungen, die notwendig sind., um im genannten Sinn arbeiten zu können. Für die in diesem Spannungsfeld notwendigen Reflexionen und Verhandlungen bilden die genannten Grundqualifikationen eine wichtige Voraussetzung.

Für mein Beispiel sieht der Versuch, eine solche Balance zu finden, so aus, dass ich nach dem Vorgespräch wie gewünscht einen Kontrakt für 10 Sitzungen schloss, aber bereits in diesem Kontrakt deutlich machte, dass Inhalte, Ziele und damit der zeitliche Rahmen sich aufgrund neuer diagnostischer Erkenntnisse im Verlauf der Supervision verändern können und dann neu verhandelt und kontraktiert werden müssen. Dies steht jetzt an.

Literatur

- Krappmann, L. (1993): Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart.
 Schüle, J. A. (1978): Probleme und Risiken selbstreflexiver Institutionen am Beispiel der Psychoanalyse. In: KZfSS 1978, Heft 1, S. 60 – 86.
 Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin.

Anschrift der Verf.: Inge Zimmer-Leinfelder, Steubenstr. 34 a, 65189 Wiesbaden.

Gertrud Siller

Supervision aus der Perspektive der Nachfragenden – Forschungsprojekt zu Motiven für Supervision und supervisorischen Lernfeldern im Wandel

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die Anlage eines Forschungsprojektes vorgestellt und in Bezug auf andere vorliegende empirische Studien im Bereich der Supervisionsforschung eingeordnet. Es steht die Frage im Mittelpunkt, warum Supervision von SupervisandInnen in Anspruch genommen wird und welche Lernprozesse sie damit verbinden. Das Erleben und die Erfahrungen Einzelner in ihren Arbeitszusammenhängen kann – so die hier vertretene Ausgangsthese – Einblick in veränderte Bedingungen der Arbeitswelt und ihre subjektiven Bedeutungen geben, also Auskunft darüber geben, wie psychisches Erleben und institutionelle Entwicklungen ineinander greifen.

Einleitung

Das Verständnis von Supervision, ihre Ziele und ihr gesellschaftlicher Stellenwert sind im Verlauf ihrer Etablierung in Deutschland in den letzten Jahrzehnten immer wieder neu verhandelt und vielfältig weiterentwickelt worden. Gegenwärtig führen weitreichende Umstrukturierungsprozesse und grundsätzliche Qualitäts- und Effizianzfragen im sozialen Bereich, in Organisationen der Bildung oder der Gesundheit sowie das Erschließen neuer Felder für Supervision dazu, dass verstärkt darüber nachgedacht wird, welche Anforderungen und Qualitätsmerkmale Supervision erfüllen können soll. Sowohl die Abgrenzung zu anderen Formen der Beratung im Arbeitsbereich (wie Organisationsberatung und Coaching) als auch die Frage nach Organisations- und Professionsbezug der Supervision werden kontrovers diskutiert. Insgesamt zeigt sich in der Literatur ein unübersichtliches und heterogenes Bild von Definitionen und Handlungskonzepten, die zwischen Theoriebezug, Professions-, Organisations- und „Markt“-Bezug und damit verbundenen unterschiedlichen Wertgebundenheiten entwickelt werden. Einerseits relativieren sich konzeptionelle Unterschiede mittlerweile durch Versuche, Elemente verschiedener Supervisionsrichtungen zu integrieren, sie kontext- und situationsspezifisch zu kombinieren und zu nutzen. Andererseits zwingt die Konkurrenz der über 30 Ausbildungsinstitute in Deutschland auch zu einer Abgrenzung der historisch gewachsenen Theorietraditionen und ihres Verständnisses von Supervision. So ist es schwierig, die Komplexität gegenwärtiger Argumentationslinien überhaupt zu erfassen.

Weniger im Blickpunkt der gegenwärtigen Diskussion steht die Perspektive derjenigen, die Supervision in Anspruch nehmen. Es muss – so meine These – davon ausgegangen werden, dass auch subjektive Beweggründe für eine in den letzten Jahrzehnten gewachsene Nachfrage nach Supervision vielfältig sind und sich mit gesellschaftlichen Umstrukturierungen in der Arbeits- und Sozialwelt verändern. Zum Beispiel bleibt im Kontext institutioneller Umstrukturierungsprozesse im Sozial- und Bildungswesen das professionelle Selbstverständnis der einzelnen nicht unberührt, es verändert sich jedoch nicht quasi selbstläufig mit, sondern muss in der Auseinandersetzung mit institutionellen Anforderungen und mit berufsbiografisch gewachsenen Orientierungssicherheiten reflexiv neu ausgehandelt werden. Dabei kann die (selbst-)reflexive Arbeit in der Supervision hilfreich sein. Aber wie, nach welchen Kriterien? Auf welche Voraussetzungen trifft Supervision bei denjenigen, die sie nachfragen? Wie trifft z.B. das Thema dieses Heftes, die Leitidee von Supervision als Medium zur Förderung von Selbständigkeit und innerer Freiheit im Umgang mit der Berufsrolle, auf die Bedürfnislage der SupervisandInnen? Den individuellen Motiven für eine Inanspruchnahme von Supervision und ihrem subjektiven Bedeutungsgehalt für SupervisandInnen, ihren Lernprozessen gilt mein Interesse in dem Forschungsprojekt, das ich hier vorstelle. Da es sich um ein „Projekt in Arbeit“ handelt, können keine Ergebnisse formuliert werden, sondern hier geht es um die Relevanz der Fragestellung und um die theoretische und methodologische Rahmung der Untersuchung.

Zunächst werde ich auf ausgewählte empirische Arbeiten in der Supervisionsforschung eingehen und versuchen, meine Erkenntnisinteressen und Herangehensweisen an die Analyse von Supervision zu ihnen ins Verhältnis zu setzen. Es fällt auf, dass sich die AutorInnen bisher gegenseitig mit ihren theoretisch-konzeptionellen Standpunkten zur Entwicklung von Supervision und ihren empirischen Forschungsansätzen nur sehr eingeschränkt zur Kenntnis nehmen, geschweige denn, sich mit den jeweiligen Überlegungen der anderen auseinander setzen. Ich interpretiere dies als Tendenzen zur Komplexitätsreduktion in einem noch jungen Wissenschaftszweig, der sein Feld erst entdeckt: Es wird versucht, Supervision in ihren Wirkungs- und Funktionsweisen „fassbarer“ zu machen oder sie theoretisch und konzeptionell auf schulübergreifende „Kernpunkte“ zu beziehen, die ihre Qualität ausmachen. Zwei Forschungsrichtungen lassen sich zunächst grob unterscheiden: In der einen stehen Fragen nach der Wirksamkeit von Supervision im Mittelpunkt, in der anderen geht es um Fragen danach, was in Supervisionsprozessen vor sich geht, wie sie „funktionieren“.

Bisherige Forschungsschwerpunkte und eigener Forschungsansatz

Ergebnisse und Probleme in der Wirkungsforschung sollen an zwei vorliegenden Untersuchungen verdeutlicht werden: Schneider und Müller nehmen für sich in Anspruch, die „erste systematische Erforschung der Wirkungen von Supervisionsprozessen“ entwickelt zu haben (vgl. Schneider/Müller 1995, S. 86). Sie befragen per Fragebogen, dem von ihnen sog. „Supervisions-Evaluations-Inventar (SEI)“, Fachkräfte aus kirchlichen Bereichen nach den Wirkungen ihrer Einzel-, Team-, Gruppen- oder Institutionssupervision, die alle bei einem der beiden Autoren stattgefunden hatten. Untersucht werden Wirkungen von Supervision auf den Ebenen: Institution, KollegInnen, KlientInnen und der eigenen Person.

Die Ergebnisse zeigen folgendes Bild: Die Zusammenarbeit mit KollegInnen, die Arbeitsatmosphäre und das gegenseitige Verständnis haben sich verbessert, der Spaß an der eigenen Arbeit deutlich erhöht und die Selbsteinschätzung und Kritikfähigkeit ebenfalls verbessert (vgl. Schneider/Müller 1995, S. 93 ff.). In Bezug auf das Verhältnis zur arbeitgebenden Organisation und ihren Zielen fällt dagegen auf, dass es weniger klare Aussagen zu positiven Entwicklungen bei den Befragten gibt, sondern eher Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass institutionelle Aspekte in der Supervision kein zentrales Thema waren. So sind für die Befragten die Ziele der arbeitgebenden Organisation in der Supervision weder deutlicher noch undeutlicher geworden, sie können sich mit diesen Zielen weder mehr noch weniger identifizieren, ihnen sind die Wünsche und Anforderungen von Seiten der Organisation an sie nach der Supervision weder klarer noch unklarer. Die Abläufe und Entscheidungswege der Organisation sind zwar – so die Autoren – für viele jetzt „eher leichter“ nachvollziehbar, aber die meisten antworten auch hier mit „weder noch“ (Schneider/Müller 1995, S. 93 f.). Ähnlich indifferent – wenn auch nicht ganz so ausgeprägt – sind die Aussagen der Befragten, wenn es um den supervisorischen Einfluss auf das professionelle Verhältnis zu ihren Klienten geht (Schneider/Müller 1995, S. 95).

Die Autoren gehen auf die Unterschiede in ihren Ergebnissen nicht ein. Ihr Resümee zeigt ihre eigene Gebundenheit an durchweg positive Ergebnisse der Supervision: „Es ist nicht so, dass wir ernsthaft annehmen, Supervision wirke nicht, aber uns überraschen doch immer wieder [...] die falschen und abwegigen Vorstellungen über Supervision. Mit dem SEI ist es uns gelungen, ein differenziertes Spektrum der Wirkungen von Supervision auch quantitativ zu erfassen und insofern auch klarer vermitteln zu können, was Supervision leisten kann und was nicht, statt sich in Spekulationen und reinen Erfahrungsberichten zu verlieren“ (Schneider/Müller 1995, S. 97). In diesem Zusammenhang muss von einer Befangenheit aufgrund des methodischen Zugangs ausgegangen werden: Die Befragung „eigener“ SupervisandInnen erschwert es, auch kritische oder nicht gelungene Ergebnisse von Supervision mit in den Blick zu nehmen.

In stark modifizierter Form setzt Beer die Arbeit mit dem „Supervisions-Evaluations-Inventar“ fort, indem er ehemalige SupervisandInnen vorwiegend aus sozialen Arbeitsfeldern nach der Einschätzung ihrer Einzel-, Gruppen- oder Teamsupervision befragt (vgl. Beer 1998, S. 101). Die Ergebnisse seiner Studie, mit denen er überprüfen möchte, „inwieweit sie zum einen Hinweise auf die Verbesserung zukünftiger Supervisionsprozesse liefern, zum anderen den Wert und Nutzen der Supervision ‚belegen‘ können“ (Beer 1998, S. 102), stimmen in einem wesentlichen Punkt mit denen von Schneider und Müller überein: Der Erfolg von Supervision wird von den Befragten am höchsten eingeschätzt, wenn es um Lerneffekte für die eigene Person geht (Entlastungseffekte, Arbeitszufriedenheit), „leicht positive Wirkungen“ zeigen sich in Bezug auf das Verhältnis zum Kollegenkreis (aufgabenbezogene Kooperation), als widersprüchlich und interpretationsbedürftig bezeichnet Beer die Ergebnisse bezüglich des Klientels (professionelle Kompetenz), und „am geringsten sind positive Effekte bezogen auf die ‚Institution‘ berichtet worden“ (Verhältnis zu Zielen und Aufgaben der Institution und zur Leitung) (vgl. Beer 1998, S. 111).

Der Autor schränkt die Reichweite seiner Ergebnisse selbst mit dem Hinweis darauf ein, dass alle Items der Skala zum Supervisionserfolg „positiv formuliert vorgegeben wurden“, so dass „möglicherweise eine Beeinflussung des Antwortverhaltens allein aufgrund der Itemformulierung denkbar (ist)“ (Beer 1998, S. 112). Es zeigt sich allerdings auch, dass die von Seiten der Befragten gehegten Erwartungen an Supervision mit ihren Erfolgseinschätzungen übereinstimmen: Sie stellen in Einzel- und Gruppensupervisionen hohe Erwartungen an positive Entwicklungen der eigenen Person im Arbeitskontext, in Teamsupervisionen im Hinblick auf kollegiale Zusammenarbeit, erwarten jedoch kaum Veränderungen in Bezug auf den institutionellen Kontext. Vom Klientel ist in diesem Zusammenhang keine Rede (vgl. Beer 1998, S. 113 f.).

Bezüglich der für den Supervisionserfolg relevanten „Wirkfaktoren“ bleiben die Ergebnisse vage: „Die angenommene primäre Funktion von Person und Verhalten des Supervisors konnte mangels geeigneter Operationalisierung nicht nachgewiesen werden“ (Beer 1998, S. 113). Auch ein zentrales Ergebnis, mit dem die „qualitativ hohe Wertschätzung der Supervision sowohl durch Supervisanden als auch durch Dienstvorgesetzte“ ermittelt wurde (Beer 1998, S. 114), stellt Beer selbst kritisch in Frage: „Was bedeutet die qualitativ hohe Bewertung der Beratungsform Supervision bei genauer Betrachtung? Über den genauen Nutzen und mögliche bestimmte Effekte der Supervision ist damit keine Aussage gemacht. Hier bietet sich eine genauere Erforschung an, welche subjektiven Gründe und Begründungen die Supervisanden für die Wertschätzung der Supervision anführen“ (Beer 1998, S. 115).

Diese Einschätzung teile ich mit Beer, und genau hier knüpft mein Forschungsinteresse an, bei dem die subjektiven Sichtweisen von SupervisandInnen auf ihre

Arbeitssituation, auf ihre Motivation zur Supervision und die mit ihr verbundenen Lernprozesse im Mittelpunkt stehen. Folgende methodologische Überlegungen spielen dabei eine zentrale Rolle: Zum einen sollte die Forschungsmethode supervisionsnah sein, das heißt, es sollte nicht mit Fragebögen, sondern offener mit Interviews gearbeitet werden, die feinschrittige Analysen des Textmaterials ermöglichen (vgl. Berker 1998, S. 247 f.). Zum anderen sollte die „Binnenperspektive“ von SupervisandInnen auf den Stellenwert von Supervision innerhalb der eigenen (Berufs-)Biografie eingenommen werden. Dabei geht es dann nicht darum, Wirkungsfaktoren der Supervision als klar voneinander abgrenzbar herauszukristallisieren und zu verallgemeinern, sondern es geht darum, Zusammenhänge zwischen Erfahrungen mit Erwerbsarbeit und der subjektiven Bedeutung von supervisorischem Lernen im Kontext des Einzelfalls zu verdeutlichen (vgl. Siller 2001, S. 176). In einem zweiten Schritt werden dann auf der Grundlage der Einzelfälle Problemstellungen bzw. Lernfelder interpretativ herausgearbeitet, die aus der Perspektive von Nachfragenden der Supervision von allgemeinerer Relevanz zu sein scheinen. Inhaltlich gilt es, z.B. die übereinstimmenden Ergebnisse von Schneider und Beer mit im Blick zu haben, dass der institutionelle Faktor in der Supervision für die befragten SupervisandInnen keine große Bedeutung zu haben scheint. Wie ist das zu verstehen? Sehen SupervisandInnen von vornherein auf der institutionellen Ebene keine Handlungsspielräume für sich, sondern lediglich auf der persönlichen Ebene und in der Interaktion mit KollegInnen? Oder wird Supervision weniger mit Fragen und Konflikten in Bezug auf die Institution in Verbindung gebracht? Dies genauer zu erforschen, ist m.E. für die gegenwärtigen Debatten um Anforderungen und Qualitätsmerkmale von Supervision und um die Abgrenzung zu anderen Formen der Beratung im Arbeitsbereich von großem Interesse.

Im zweiten Forschungsschwerpunkt zur Supervision, der in den letzten Jahren deutlich ausgebaut wurde, richtet sich der Blick stärker auf das Geschehen im Supervisionsprozess selbst. In diesen Prozessforschungen stehen Fragen nach Funktionsweisen und Qualitätskriterien von Supervision im Mittelpunkt, es geht um Kennzeichen einer „guten Supervision“. Hierzu liegen Untersuchungen vor von Auckenthaler (1995), Giesecke und Rappe-Giesecke (1997), Gaertner (1999) und Möller (2001). Diese Studien verbindet zum einen, dass sie – mit Ausnahme der Arbeit von Giesecke und Rappe-Giesecke – Supervision schwerpunktmäßig in psychotherapeutischen Arbeitsfeldern untersuchen und die AutorInnen auch selbst aus psychologischen Disziplinen kommen. Zum anderen wird hier nicht mit Fragebögen gearbeitet, sondern mit Fallstudien, teilnehmender Beobachtung oder Experten-Interviews. Das heißt: Es werden interpretative Analyseverfahren gewählt, wie ich sie ebenfalls für meine Untersuchung favorisiere. Die Geltung dieser Verfahren bezieht sich „auf jene Bereiche kommunikativen Handelns, die nur über Akte des Sinnverstehens und der Bedeutungsrekonstruktion erschlossen werden können“ (Gaertner 1999, S. 126). Die o.g. AutorInnen rekonstruieren und suchen

zu verstehen, was in Supervisionsprozessen geschieht, um daraus differenziertere Kenntnisse für Qualitätskriterien von Supervision zu entwickeln. Die theoretischen Voraussetzungen, mit denen in diesen Studien gearbeitet wird, sind ebenso vielfältig bzw. unterschiedlich wie ihre Ergebnisse und Schlussfolgerungen. Ich möchte an dieser Stelle auf die jüngst erschienene Studie von Möller etwas genauer eingehen und daran Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit dem von mir gewählten Forschungszugang verdeutlichen.

Heidi Möllers Forschungsperspektive ist ein „Expertenzugang“, mit dem sie „Kriterien für eine ‚gute‘ Supervision aufspüren“ möchte, genauer gesagt: Es geht um „Merkmale exzellenter Supervision im stationären Setting“ (vgl. Möller 2001, S. 290 ff.). Sie fragt danach, welche „persönlichen Heuristiken“ psychoanalytisch und gestalttherapeutisch (integrativ) fundierte SupervisorInnen bei ihrer Arbeit leiten (vgl. Möller 2001, S. 97) und unterzieht die Arbeit von drei ExpertInnen, die alle Teams im klinischen Bereich supervidieren, einer differenzierten Mikroanalyse. Konkret geht es um eine Balintgruppensitzung und um zwei „integrativ“ ausgerichtete Teamsupervisionssitzungen. Möller versteht Supervision als „Triangulierungsprozeß“ (vgl. Möller 2001, S. 110) und meint damit, in Anlehnung an Bardé und Mead, eine „systematische Hilfe bei der Perspektivenübernahme“ für die SupervisorInnen in Bezug auf ihre KlientInnen: „Der Fremde, der Dritte, kann zur Klärung der therapeutischen Dyade beitragen, die unbewusste Teamdynamik aufdecken und die Wirksamkeit institutioneller Bedingungen in der psychosozialen Arbeit benennen helfen“ (Möller 2001, S. 110).

Ihr diffiziler Vergleich der supervisorischen Arbeit dieser theoretisch und konzeptionell unterschiedlich fundierten ExpertInnen basiert auf einer genauen Beschreibung beider Ansätze, ihrer Traditionen und inhaltlichen Fokussierungen, die mit einer kritischen Bewertung ihrer jeweiligen Grenzen schließt. Auf der Grundlage dieser kritischen Auseinandersetzungen mit den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der beiden Ansätze entwickelt die Autorin ihre Suchperspektive für Kriterien gelungener Supervision im stationären Setting und kommt zu folgenden Ergebnissen: Triangulierungskompetenz ist das „wichtigste Gütekriterium“, daneben eine „eindeutige Aufgabenorientierung“ (Möller 2001, S. 290), eine gewisse Feldkompetenz (S. 293 f.), die Berücksichtigung von Abstinenz, der Umgang mit Übertragung und Widerstand, die Ressourcenorientierung (S. 294 ff.), ein Verständnis von Supervision als „Instrument der Teamentwicklung“ (S. 305), eine Aufweichung der Grenzen zwischen Supervision und Organisationsentwicklung, (S. 306). SupervisorInnen sind gleichzeitig Lehrer, Forscher, Rollenspieler und Sprachkünstler (S. 311 ff.).

Weitgehend unklar bleibt mir die Gewichtung dieser vielfältigen Gütekriterien. Die Autorin versucht zum Schluss, die Vielfalt der beschriebenen Aspekte in der Arbeit von SupervisorInnen dadurch zu bündeln, dass sie sie als „systematische Heuristik“ zwischen Kunst und Wissenschaft ansiedelt, deren Aufgabe es ist, „in

flexibler Weise Teiltheorien zu verbinden und Erklärungsmodelle zu generieren“ (Möller 2001, S. 319). Dadurch bekommen ihre Ergebnisse einen hohen Allgemeinheitsgrad. Sie sind in dieser Abstraktheit zwar konsensfähig, erscheinen aber praktisch beliebig.

Diese Einschätzung verfestigt sich noch bei Möllers Beschreibung des „Supervisor(s) als Sozialwissenschaftler“ (Möller 2001, S. 291). Ein damit verbundenes Verständnis von Supervision als „multitheoretisch und multipragmatisch“ ausgerichteter interdisziplinärer Ansatz ist in dieser allgemeinen Formulierung kaum bestreitbar, kann aber auch nur auf dieser abstrakten Ebene durchgehalten werden und erfordert in der Verlängerung auch von SupervisorInnen umfassende Kenntnisse: „Neben persönlichkeits- und sozialpsychologischen Kenntnissen sind betriebswirtschaftliche, beratungspsychologische, gruppenspezifische und psychotherapeutische Kompetenz gefordert. Supervisoren benötigen zudem Ich-psychologisch ausgerichtetes Wissen, um Kognitionen, Wahrnehmung, Erwartung, Informationsverarbeitung, Denken, Sprechen und Kommunikationstheorie, um ein Supervisionssetting bereit zu stellen, das über reine Beziehungsanalyse und Beziehungsberatung hinausgeht“ (ebd.). Für eine so fundierte Arbeit als SupervisorIn im klinischen Setting hält die Autorin jedoch dann lediglich Diplom-Psychologen mit supervisorischer Weiterbildung für „in besonderer Weise“ geeignet (S. 292), allerdings auch nur, wenn sie eine Doppelqualifikation haben, nämlich „sowohl eine qualifizierte psychotherapeutische Ausbildung, die einen souveränen Umgang mit Einzelnen und Gruppen gewährleistet, als auch gute Kenntnisse über Kliniken als Institutionen mitsamt ihrer Systemumwelt“ (S. 293). Durch einen solchen Versuch einer allumfassenden Kompetenzgewinnung werden institutionenfremde Sichtweisen von vornherein ausgeblendet und somit auch Fremdheit in der Begegnung vermieden. Gerade dies sind jedoch wichtige Erkenntnisquellen für die Supervision, wie auch Möller selbst am Anfang ihrer Arbeit betont, wenn sie für eine „Nichtähnlichkeit von Organisation und Supervisor“ plädiert, „die einer Betriebsblindheit á la ‚ja, das kenne ich alles schon‘ vorbeugen kann“ (S. 29).

Darüber hinaus zeigt sich, dass das multitheoretische und multipragmatische Verständnis der Autorin von Supervision deutliche Grenzen hat, ohne dass darüber aber wirklich Transparenz hergestellt wird. So heißt es im Ergebniskapitel: „Die untersuchten Supervisoren zeigen sich in ihrer Ausrichtung theoretisch breit gefächert, sie verfügen über Theorien für die materielle Welt des Objektiven, die soziale Welt des Intersubjektiven und die persönliche Welt des Subjektiven. Anders als systemisch ausgerichtete Supervisoren es oft tun, beziehen sie Stellung und machen ihren persönlichen Wertehintergrund transparent. Weder verleugnen sie Machtphänomene noch die Einbettung supervisorischen Geschehens in mikropolitische und gesamtgesellschaftliche Prozesse. Bei den Experten der Supervision lassen sich Standpunkte ausmachen, es findet sich keinerlei Beliebigekeit eines radikalen Konstruktivismus“ (Möller 2001, S. 292). Hier wird – leider – nur implizit auf Auseinanderset-

zungen um Wertmaßstäbe in der Supervision Bezug genommen, die gegenwärtig in der Debatte um Qualität von Supervision im Kontext von Umstrukturierungsprozessen in der Arbeitswelt eine wichtige Rolle spielen. Für diese Debatte wäre es m.E. jedoch gerade wichtig zu begründen, warum sie es für besser hält, wenn SupervisorInnen Stellung beziehen und ihre persönlichen Werthintergründe transparent machen und deutlicher zu sagen, was radikal konstruktivistische Positionen in diesem Kontext sind und wieso sie kritisch gesehen werden.

Möllers Feinanalysen des ExpertInnenhandelns leisten einen wichtigen Beitrag dafür, die Arbeitsweise in der Supervision und das Expertenhandeln transparenter zu machen. Gleichzeitig zeigt sie m.E. aber auch, dass supervisorische Arbeit sich eben nicht „nur verstehen (lässt) als Resultat situationsbezogenen interaktiven Handelns“ (Möller 2001, S. 89), sondern dass sie voraussetzungsreicher ist. Eine Konzentration auf eine „Interpersonalität des Geschehens“ zwischen SupervisorIn und SupervisandInnen kann zwar situatives Sinnverstehen fördern, mit ihr kann auch eine supervisorische Arbeit differenziert beschrieben werden, jedoch können Kriterien für eine gute Supervision auf dieser Grundlage allein nicht begründet werden.

Supervision ist Teil gesellschaftlicher Entwicklung und als solche unterschiedlich interpretierbar. Dies muss in empirischen Studien zur Supervision berücksichtigt werden, um eine grenzenlose Beliebigkeit in der Einschätzung vom Gegenstand der Supervision und ihren Leistungsfähigkeiten zu vermeiden. Das heißt: Erst eine historische und theoretische Einbettung von Supervision und supervisionspezifischen Konfliktfeldern schafft die Grundlagen für begründete Aussagen darüber, was Supervision leisten sollte, um eine „gute“ zu sein. Diese Aussagen können jedoch nicht objektiv oder theoretisch neutral sein, sondern sie sind zwangsläufig immer relativ, begrenzt und angreifbar, weil sie abhängig sind von der jeweiligen theoretischen Perspektive, die von Seiten der Forschenden als zentrales Bewertungskriterium für Qualität oder Ziele von Supervision in den Mittelpunkt gestellt wird.

Auch auf der empirischen Ebene bedarf es einer Entscheidung über die Forschungsperspektive. Mich interessiert, wie oben bereits erwähnt, die Perspektive von SupervisandInnen. Ihr Erleben und ihre Erfahrungen in ihren Arbeitszusammenhängen können Einblicke in veränderte Bedingungen der Arbeitswelt und ihre subjektiven Bedeutungen geben – also Auskunft darüber geben, wie psychisches Erleben und institutionelle Entwicklungen ineinander greifen. Anders ausgedrückt: Probleme und Konflikte im professionellen Handeln einzelner sind Teil ihrer individuell-(berufs-)biografischen Gewordenheit und sind gleichzeitig nicht aus sozialstrukturellen Entwicklungen herauszulösen. Supervision ist konfrontiert mit beiden Seiten und ihren spannungsreichen Bezügen (vgl. Siller 2001, S. 180), und sie berührt dabei identitätsrelevante Aspekte. So gesehen kann sie nach meinem Verständnis als ein Forschungs- und Lernprozess im Kontext gesellschaftlicher Arbeits- und Lebensverhältnisse gefasst werden, der getragen wird von den

Bedürfnissen der SupervisandInnen, von der jeweiligen professionellen Haltung der SupervisorInnen, mit der sie diesen Prozess begleiten und fördern, und den Interessen der institutionellen Auftraggeber.

Nun verändern sich gesellschaftliche Arbeits- und Lebensverhältnisse permanent und in den letzten Jahrzehnten besonders schnell, und mit ihnen verändern sich auch Anforderungen an supervisorische Lernprozesse. Das zeigt die Geschichte von Supervision mit ihren unterschiedlichen theoretischen und konzeptionellen Schwerpunktsetzungen im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen (vgl. Gaertner 1999). Und das zeigen aktuelle Diskussionen zur Supervision angesichts gesellschaftlicher Umbrüche, wenn es um ihre Verortung zwischen Unternehmens- und Professionsinteressen geht oder als überparteiliche Reflexionszone. Institutionelle Wandlungsprozesse und damit verbundene Anfragen bzw. Anforderungen an Supervision bestimmen ihre theoretische und konzeptionelle Entwicklung wesentlich mit. So ist Petzold darin zuzustimmen, wenn er betont, dass Supervision „in einer ‚prekären‘ Position“ steht, „wenn nicht gar in einer prinzipiellen Ambitendenz. Sie soll nicht nur Konflikte klären, sondern steht selbst im Kräftefeld gesellschaftlicher Konflikte und damit grundsätzlich als Disziplin in einer strukturell konflikthafter Position, auch wenn dies von den VertreterInnen dieser Disziplin, den TheoretikerInnen, die Supervisionsmodelle konzipieren, noch kaum gesehen wird, genauso wenig wie von den PraktikerInnen, die sich als Supervisoren im Sinne einer eigenen ‚Profession‘ gerieren, auch wenn die Professionalisierungsdebatten ‚im Feld‘ [...] der Supervision noch nicht ausdiskutiert sind“ (Petzold 2001, S. 16). Diese unausweichlich konflikthafte Position macht immer wieder theoretische und empirische Klärungsprozesse dahingehend erforderlich, in welchen gesellschaftlichen Konfliktfeldern Supervision historisch konkret steht und welche Lernfelder bzw. Lernanforderungen für SupervisandInnen daraus erwachsen.

Supervisionsrelevante gesellschaftliche Veränderungsprozesse manifestieren sich auf unterschiedlichen Ebenen, die ich im folgenden lediglich andeute (vgl. ausführlicher Siller 2001, S. 178 f.):

1. Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse sind von Individualisierung und Fragmentierung gekennzeichnet, Lebensverhältnisse werden komplexer und vielfältiger, neue Freiheiten stehen neuen Unsicherheiten gegenüber. Diese Entwicklungen haben auf das Selbstverständnis der Einzelnen im und außerhalb des Berufs großen Einfluss (vgl. Beck 1986; Marotzki 1990). Morgenroth und Negt sprechen angesichts gesellschaftlicher Umbrüche, die sie in den Bereichen Erwerbsarbeit, Technologie und den „gesicherten Erziehungs- und Lernorte(n)“ Familie, Öffentlichkeit und Schule analysieren, von einer „Erosionskrise“ der Industriegesellschaft (Morgenroth/Negt 1999, S. 33). Diese unterscheidet sich von „herkömmlichen Krisen“ dadurch, „dass (sie) sich vor allem auch unterhalb des öffentlichen Institutionensystems wirksam zeige[...]“.

dass sie die Subjekte in ihrer seelischen und geistigen Grundausstattung erfasse [...]. Krisen dieses Typs verändern die Subjekte in ihren wichtigsten Lebensäußerungen, in ihrem Arbeitsverhalten, in ihrem Selbstwertgefühl, in ihren Wert- und Bedürfnisorientierungen“ (Morgenroth/Negt 1999, S. 34). Sie können grundsätzliche Verunsicherungen zur Folge haben.

2. Professions- und institutionsbezogene Veränderungsprozesse werden im Bereich des Sozial- und Bildungswesens sichtbar in den Folgen einer zunehmenden materiellen Ressourcenknappheit und einem daraus resultierenden verstärkten Konkurrenz- und Qualitätssicherungsdruck. Solche Umbrüche erfordern einerseits eine hohe Flexibilisierungskompetenz der Professionellen und ihre Orientierung an häufig nicht berechenbaren Differenzierungs- und Umstrukturierungsprozessen, andererseits eine Art Allzuständigkeit für komplexe Lebensprobleme, die auch eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragen beinhaltet (vgl. Schütze 1994, S. 22). Sie können starke Überforderungsgefühle zur Folge haben. Diese Hintergründe könnten eine Erklärung dafür sein, warum in den 90er Jahren trotz finanzieller Restriktionen im Fort- und Weiterbildungsbereich des sozialen Sektors die Supervisionsnachfrage nicht abgenommen zu haben scheint (vgl. Gaertner 1999, S. 78).

Solche umfassenden Veränderungen stellen neue Anforderungen an Formen und Inhalte des Lernens und der Bildung. Negt geht davon aus, dass es „neuer gesellschaftlicher Schlüsselqualifikationen“ bedarf, die es den einzelnen ermöglichen, mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemen „im Interesse einer befriedigenden eigenen Lebensgestaltung zurechtzukommen“ (Negt 1998, S. 26). Zentral sind dabei für ihn zwei Komponenten: Zunächst „muss vor allem die Kompetenz ausgebildet werden, Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, also orientierende Zusammenhänge zu stiften“ (Negt 1998, S. 27). Die neue Qualität dieser zunächst banal erscheinenden Forderung begründet er mit der durch moderne Informationstechnologien „erdrückenden Macht der Einzelinformationen“ (Negt 1998, S. 30). Demgegenüber sei „die Verarbeitungsfähigkeit, das Vermögen der qualifizierten Gewichtung, der Aufdeckung ihrer Kulturbedeutung, ihres konkreten Zusammenhangs zum eigenen Leben auf einen ausgesprochen archaischen Zustand zurückgeworfen“ (Negt 1998, S. 30). Lernen wird vor dem Hintergrund dieser Sichtweise also zu einer „Frage der Verarbeitungsfähigkeit von Informationen“ (Negt 1998, S. 30).

Als zweite neue gesellschaftliche Schlüsselqualifikation des Lernens fordert er die „Entwicklung innerer Reserven und geistiger Lagerhaltungen“ (Negt 1998, S. 30). Damit wendet er sich gegen eine Übernahme betriebswirtschaftlicher Lernkonzepte und ihrer Orientierung an Zeitökonomie und Flexibilität in Bildungseinrichtungen, denn an die Persönlichkeitsbildung „sind unabdingbar die Erlaubnis und Zulässigkeit geknüpft, Nebenwege, ja Abwege zu beschreiten“ (Negt 1998,

S.32). Negt entwirft mit seiner Vorstellung von Lernen und Bildung ein Gegenbild zum anpassungsfähigen, außengesteuerten Menschen: „Der innengeleitete, kritikfähige Mensch bedarf der Reserven, der inneren Lagerhaltung, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Bildung ist wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind und aufgebraucht werden. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulationen und Verführungen“ (Negt 1998, S. 33).

Ausgehend von diesen allgemeinen Überlegungen Negts stellt sich m.E. für supervisorisches Lernen die Frage: Was heißt ein solches „auf Vorrat“ lernen in der Supervision angesichts eines institutionellen Funktionalitätsdrucks? Diese Frage nach Formen und Inhalten des Lernens in der Supervision impliziert ein Verständnis von Supervision als Teil eines Bildungsprozesses im Negtschen Sinn, wie es auch Leuschner formuliert (vgl. Leuschner 1999, S. 13). Eine solche pädagogische Sicht auf Supervision berührt die Schnittstelle zwischen veränderten Strukturen in Institutionen, die es erforderlich machen, Altes zu überdenken und Neues zu lernen, und der (berufs-)biografischen Gewordenheit des einzelnen und seiner Bedürfnisse. Beide Aspekte sind, wie bereits erwähnt, Teil von Supervision und müssen deshalb in ihrer Erforschung Berücksichtigung finden.

Den Aspekt der berufsbiografischen Gewordenheit beleuchtet besonders Schütze mit seiner Definition von Supervision als einen „systematisch pädagogisch erzeugte(n) Prozess biografischer Arbeit, in dem sich die Identitäten der professionell Berufstätigen im Medium selbstkritischer Einsicht und Veränderungsbereitschaft wandeln“, zumindest wenn die Supervision wirksam ist (Schütze 1994, S. 10). Mit der Fokussierung der biografischen Arbeit betont er eine zunächst rückwärtsgerichtete Perspektive, in der es darum geht, gegenwärtige Probleme und Konflikte im beruflichen Alltag im lebensgeschichtlichen Bezug besser verstehen zu lernen. Damit kommt er einem therapeutischen Handlungsverständnis nahe, speziell dem psychoanalytischen, das im gegenwärtigen Erleben und Handeln das Fortwirken der Vergangenheit sucht. „Im Extremfall sind Supervisanden Menschen, die in besonders intensiver Weise unter den biografischen Konsequenzen von Tendenzen zu systematischen Handlungsfehlern zu leiden hatten und haben“ (Schütze 1994, S. 24).

Nun geht es aber darüber hinaus in der Supervision um die Zukunftsfähigkeit der gelernten beruflichen Handlungsmaßstäbe, Werte und Normen. Im Verlauf der angedeuteten gesellschaftlichen Umbrüche kommt es von institutioneller Seite zu einem wachsenden Anspruch an eine individuelle Entscheidungsverantwortung mit entsprechender Fähigkeit zu innovativer und flexibler Gestaltung (nicht nur) im Arbeitsleben – bei gleichzeitig abnehmender Arbeitsplatzsicherheit und sozialer Absicherung. Alheit geht davon aus, dass der „aggressive Rückzug zentraler sozialer Teilsysteme aus dem Leben der Menschen, der massenhafte Vereinzeln-

lung, Niedergeschlagenheit, tiefes Schamgefühl, aber auch Verdrossenheit und sogar Gewalt gegen vermeintliche Sündenböcke erzeugt, durchaus an die Substanz des Sozialen (geht)“ (vgl. Alheit 2000, S. 160).

So entstehen Spannungsverhältnisse neuer Art zwischen Individuum und Institution, die in die Supervision Eingang finden. Diese gilt es für mich empirisch aus der Perspektive von SupervisandInnen herauszukristallisieren und in Bezug auf supervisorische Lernprozesse näher zu beleuchten. Beispielsweise könnten die Ergebnisse von Schneider/Müller und Beer zum marginalen Stellenwert des institutionellen Faktors für SupervisandInnen auch so interpretiert werden, dass eine Auseinandersetzung mit der Institution aus Angst vermieden wird, weil deren Anforderungen – bewusst oder unbewusst – als Quelle von individueller Verunsicherung und Überforderung ausgemacht werden, erst recht, wenn es um institutionelle Veränderungen geht, die auch Einfluss auf die individuelle Berufsrolle haben. Es liegt dann nahe anzunehmen, dass ein existenzieller Druck mit entsprechenden Ängsten der SupervisandInnen ein Lernverständnis im Sinne Negts erschwert oder antikiert erscheinen lässt, in dem innengeleitete Kritikfähigkeit im Mittelpunkt steht.

Aber auch das Gegenteil könnte der Fall sein, nämlich dass nach neuen Orientierungsmaßstäben für professionelles Handeln im eigenen Berufskontext gesucht wird. Zur Diskussion stehen die jeder Profession als Orientierung dienenden Sinnzusammenhänge und Bedeutungsraster, nach deren Maßstab Entscheidungs- und Handlungsanforderungen der Profession interpretiert werden (vgl. Schütze 1992, S. 147). Schütze verweist auf eine „Vielzahl von Auseinandersetzungsarenen“, „in denen um die Prioritäten der Betrachtung und Bearbeitung sowie um die Bearbeitungsverfahren gestritten wird, da das professionelle Handeln immer wieder an die Grenzen seiner Orientierungsparadigma im Zuge des problematischen und paradoxen soziokulturellen und soziotechnischen Wandels stößt“ (Schütze 1992, S. 147). Diese Erosion von Sinn- und Orientierungsmustern stellt herkömmliche Praktiken der professionellen Problembearbeitung und ihrer Routine zumindest in Frage und damit auch die „berufsbiografisch-persönliche Identität“ derjenigen, die davon betroffen sind (Schütze 1992, S. 165; vgl. auch Siller 2001, S. 181).

Mir scheint eine sehr viel konkretere Sensibilisierung für die Wahrnehmung solcher gegenwärtiger Arbeitszusammenhänge aus der Perspektive von SupervisandInnen, ihrer Fragen, Probleme und Konflikte, mit denen sie in die Supervision kommen, von Nöten zu sein. SupervisandInnen sollten als ein entscheidendes Gegenüber für alle gegenwärtigen Überlegungen zu neuen, marktorientierten Leitbildern der Supervision nicht aus dem Blick geraten.

Literatur

- Alheit, P. (2000): Biografie und 'modernisierte Moderne': Überlegungen zum vorgeblichen 'Zerfall' des Sozialen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) Heft 1, S. 151 – 165.
- Auckenthaler, A. (1995): Supervision psychotherapeutischer Praxis. Organisation – Standards – Wirklichkeit. Stuttgart.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Beer, Th. (1998): Evaluation von Supervision. Ein Beitrag zur Wirkungsforschung und Qualitätssicherung berufsbezogener Beratung. In: Berker, P./Buer, F. (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster, S. 99 – 129.
- Berker, P. (1998): Perspektiven der Supervisionsforschung. In: Berker, P./Buer, F. (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster, S. 246 – 251.
- Gaertner, A. (1999): Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Tübingen.
- Giesecke, M./Rappe-Giesecke, K. (1997): Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Frankfurt a. M.
- Leuschner, G. (1999): Akquisition und Kontrakt im Gegenwind des Zeitgeistes. In: Forum Supervision, Nr. 14, S. 5 – 23.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Möller, H. (2001): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. Stuttgart.
- Morgenroth, Ch./Negt, O. (1999): Erosionskrise und Geschlechterverhältnis. In: Pühl, H. (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung. Opladen, S. 32 – 51.
- Negt, O. (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, H./Schachtsiek, B. (Hg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart, S. 21 – 44.
- Petzold, H. (2001): Geleitwort. In: Ebert, W.: Systemtheorien in der Supervision. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen, S. 13 – 18.
- Schneider, K. D./Müller, A. (1995): Evaluation von Supervision. In: Supervision, Heft 27, S. 86 – 98.
- Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B. u.a. (Hg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 132 – 170.
- Schütze, F. (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biografische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision, Heft 26, S. 10 – 39.
- Siller, G. (2001): Supervision im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC) Heft 2, S. 171 – 184.

Anschrift der Verfasserin: Dr. Gertrud Siller, Borriesstr. 15, 32257 Bünde.

Luciana Pavoni

Supervision in einer technischen Behörde – Umgang mit Veränderungen

Zusammenfassung: Das Thema Umstrukturierung ist in heutiger Zeit zum Standardthema in vielen Bereichen der öffentlichen Verwaltung geworden und wird häufig als das Mittel gesehen, die Zukunft zu bewältigen. Es zeigt sich jedoch, dass Supervision als Begleitinstrument von Umstrukturierungsprozessen unerlässlich ist und zunehmend auch in technischen Verwaltungszweigen Eingang findet. Im Artikel soll am Beispiel der Verwaltung für Ländliche Entwicklung in Bayern dargestellt werden, auf welche Weise Supervision hier ansetzen und wirken kann, bzw. mit welchen Themen ein/e SupervisorIn zu rechnen hat. Die institutionellen und kulturellen Hintergründe dienen dem Verständnis der nachfolgend aufgeführten Beispiele.

Einleitung

Das Ende meiner Ausbildung beim FIS fiel zeitgleich in den Umstrukturierungsprozess der Behörde, bei der ich beschäftigt bin. Die Ereignisse brachten mich auf die Idee, intern Supervision anzubieten, allerdings nur für Behörden, die nicht am gleichen Ort angesiedelt waren, um ein Mindestmaß an Distanz zu gewährleisten.

Als Projektleiterin übte ich zeitweise noch die gleiche Tätigkeit wie meine SupervisorInnen aus, von daher gelang es mir leicht, mich in die Problematik einzufühlen. Ich empfand es aber auch als große Anforderung, mich ausreichend innerlich frei zu machen und nicht im System zu agieren.

Zur Institution

Die Verwaltung für Ländliche Entwicklung ist häufig noch eher bekannt als Flurbereinigungsverwaltung. Sie wurde Anfang der 90er-Jahre zur Verwaltung für Ländliche Entwicklung umbenannt. Wie mit der Namensänderung schon deutlich wird, hat sich das Aufgabenspektrum stark verändert.

Die Schwerpunktaufgaben waren 1975 noch Neuordnung der landwirtschaftlichen Besitzverhältnisse, ländlicher Straßen- und Wegebau, Wasserhaushalt und Bodenschutz, Dorferneuerung und Landschaftspflege. Diese Aufgaben sind bis heute die gleichen, jedoch um umfassendere Zielsetzungen erweitert: Begleitung von gemeindlichen und regionalen Entwicklungen, Lösung von Landnutzungs-

konflikten, Ermöglichung der Bürger, ihren Lebensraum selbst zu gestalten u.a. Dies erfolgt durch Maßnahmen der Dorferneuerung, Flurneuordnung und Regionalen Landentwicklung.

Gründe für die insgesamt schnellen und einschneidenden Veränderungsprozesse liegen im Strukturwandel des ländlichen Raumes und in sich ständig im Wandel befindlichen politischen Vorgaben.

1993 wurde mit der Beauftragung einer Unternehmensberatungsfirma ein Reformprozess eingeleitet. Dies führte zu einer Neuorganisation der dem Staatsministerium für Landwirtschaft und Forsten nachgeordneten Direktionen für Ländliche Entwicklung (Ende 1999). Die Reform bedeutete einen Stellenabbau von 25% innerhalb von 6 Jahren sowie eine Änderung im Aufgabenbereich, Leitbildentwicklung, Personalentwicklungskonzept und vor allem eine Aufgaben- und Kompetenzverlagerung nach „unten“.

Diese strukturellen Änderungen sind auch Ausdruck eines geänderten Verständnisses des Verwaltungshandelns: anstelle von obrigkeitstaatlichem Handeln soll der Staat als Dienstleister, Förderer, Ermöglicher für die Kommunen und Bürger fungieren. Hierzu ein Beispiel: In Dorferneuerungsverfahren werden Arbeitskreise mit den Bürgern gegründet, die sich über die künftige Entwicklung ihres Dorfes Gedanken machen. Die Themen können alle Lebensbereiche umfassen wie z.B. bauliche Entwicklung, Verkehr und Umwelt, Dorfgeschichte, Soziales und Kultur. Die Aktivierung der Bürger geschieht in Kontakt mit Bürgermeister und Gemeinderat. Zur fachlichen Unterstützung werden Planer und Architekten herangezogen. Es entsteht eine sog. „public-private-partnership“. Die Rolle der Verwaltung liegt in der Steuerung und Begleitung dieser Prozesse. Die Einflussmöglichkeiten beruhen auf der Vergabe von Zuschüssen an Gemeinden und Privatpersonen auf der Grundlage von Gesetzen und Verwaltungsrichtlinien.

Zum kulturellen Hintergrund der Institution

Verwaltungen sind aus einem obrigkeitstaatlichen System preußischer Prägung entstanden. Das staatliche Gewaltmonopol diente dazu, gesetzliche Grundlagen zu schaffen, u.a. zur Besteuerung von Grund und Boden, sowie umfangreiche Aufgaben dauerhaft zu sichern, in unserem Fall die Ernährung der Bevölkerung durch Produktionssteigerung in der Landwirtschaft zu sichern. Verfahren der Flurbereinigung wurden angeordnet, um die landwirtschaftlichen Besitzverhältnisse neu zu ordnen und durch effizientere und intensive Wirtschaftsweise die Produktion zu steigern. Die mit diesen Aufgaben betrauten Geometer waren (und sind) Beamte und in diesem Status ihrerseits auf das Ethos des Staatsdieners verpflichtet, wie es für öffentliche Verwaltungen grundsätzlich zutrifft. Die formale Struktur von Verwaltung beinhaltet Merkmale wie Neutralität des Verwaltungshandelns, rechtliche

Überprüfbarkeit von Maßnahmen, Gleichbehandlung von Bürgern, Loyalität des Staatsdieners gegenüber dem Dienstherrn. Diese Merkmale haben ihren Ursprung darin, die ehemals feudalistischen Herrschaftsstrukturen zu beenden. Es entstand eine bürokratische Ordnung mit vertikaler Hierarchie, die nach festgelegten Regeln und Zuständigkeiten funktionierte.

Als ausführendes Organ staatlicher Gewalt ist die öffentliche Verwaltung auch heute noch unmittelbar abhängig von politischen Vorgaben. Trotz der Entwicklung eines demokratischen Gemeinwesens hat das obrigkeitstaatliche Denken überdauert. (vgl. Gröning 1995, S. 321 ff.)

Auf diesem Hintergrund entwickelte sich ein Klima, das sehr wenig Innovationsbereitschaft zeigt und Lernen grundsätzlich erschwert. Wenn ein oberstes Kriterium beispielsweise die rechtliche Überprüfbarkeit von Maßnahmen ist, dann fördert dies mehr das Denken in Kategorien von richtig und falsch als die Entwicklung von Kreativität.

Nun sieht sich die Verwaltung jedoch ständigen inhaltlichen Veränderungen gegenüber: so wurden in den 70er-Jahren Maßnahmen zur Landschaftspflege und Naturschutz in das Programm aufgenommen, dann entstanden Anfang der 90er-Jahre veränderte Konzepte über die Durchführung von Dorferneuerungen durch intensive Bürgerarbeit, um nur wenige Beispiele zu nennen.

Es kommt hierdurch zu einem paradoxen Phänomen: Dem Veränderungsdruck von außen stehen Mechanismen von innen entgegen, die Innovation und Veränderungsbereitschaft eher verhindern, oder die dazu führen, sich stark fremdbestimmt den äußeren Vorgaben zu unterwerfen. Die sich so entwickelnde Beharrlichkeit wirkt äußeren Veränderungen entgegen und schützt vor Verunsicherungen (vgl. Schrapper 2001, S. 5 ff.). Die langjährige Berufssozialisation im Beamtentum stabilisiert das System zusätzlich. Hohe Werte sind insbesondere Beständigkeit, Zuverlässigkeit, Genauigkeit und Nachprüfbarkeit des Handelns und der Maßnahmen.

Der Vermessungsingenieur – das Berufsbild, dem die meisten Beschäftigten mit unterschiedlichen Ausbildungsgraden entstammen – sollte, wie W. Abb 1975 noch feststellte, „sich gerade für die Arbeit des Messens und Sicherns verpflichtet fühlen“ (Abb 1976, S. 208). Die Werte von Genauigkeit und Nachprüfbarkeit beruflichen Handelns sind in diesem Berufszweig besonders ausgeprägt und von hoher Bedeutung. In der traditionellen Ausrichtung des Aufgabenspektrums passten diese Werte zu den Anforderungen. Angesichts der beschriebenen Erweiterung des Aufgabenspektrums „muss das Personal über wesentlich breitere Kernkompetenzen verfügen“ (Fritzschke u.a., 2000, S. 171). Dazu gehören „unverzichtbar [...] das Messen und Sichern, [...] Kompetenz für Bestandsanalyse, [...] Gespür für Moderation und nötigenfalls Mediation komplexer und z.T. stark emotionaler Prozesse, [...] Kompetenz in der Kooperation und Koordination von Kommunen, Behörden [...] und Bürgern im Ländlichen Raum“ (Fritzschke 2000, S. 171 ff.).

Wie sich im Prozess gezeigt hat, ist der Erwerb dieser geforderten Kompetenz-

bereiche auf dem kulturellen Hintergrund der Verwaltung allerdings erschwert. Aufgrund der verschiedenen Einflüsse entsteht ein Widerspruch: Nach außen sollen mit den Prinzipien der Bürgerarbeit demokratische Strukturen gefördert werden, die jedoch nach innen durch bürokratische Normen nicht gelebt werden.

Supervision im Rahmen des Fortbildungsprogramms

Dem Bereich des Landwirtschaftsministeriums ist eine eigene Fortbildungseinrichtung zugeordnet, die Staatliche Führungsakademie für Landwirtschaft und Forsten. Ihre Aufgabe ist es, überwiegend für Führungskräfte der dem Ministerium nachgeordneten Behörden Fortbildungen anzubieten. Im Zuge der Umstrukturierung wurde Supervision für Personen mit Leitungsfunktion in das Programm aufgenommen, um vor allem eine Auseinandersetzung mit den jeweils neuen Rollen zu ermöglichen.

Der Fokus für die supervisorische Arbeit richtet sich im Folgenden auf die Personengruppe der ProjektleiterInnen, da diese Gruppe von der Aufgabenverlagerung nach unten sehr stark betroffen ist.

Aufgabenbereich der Supervisanden

ProjektleiterInnen sind für die Leitung eines Verfahrens (Flurneuordnung oder Dorferneuerung) zuständig. Sie sind in doppelter Funktion tätig: zum einen sind sie als Beamte innerhalb einer Direktion für Ländliche Entwicklung eingebunden in die hierarchischen Strukturen der Behörde und für die fach- und sachgerechte Erfüllung der Aufgaben entsprechend den jeweils geltenden Verwaltungsvorschriften zuständig, und zum anderen sind sie als Vorsitzende eines Verfahrens vor Ort tätig. Wird z.B. ein Flurneuordnungsverfahren angeordnet, bilden alle im Verfahrensgebiet liegenden Grundstückseigentümer eine sog. Teilnehmergeinschaft mit der Rechtsform einer Körperschaft des öffentlichen Rechts nach dem Genossenschaftsprinzip. Alle Mitglieder wählen einen Vorstand, der sie vertritt und die Geschäfte regelt. Den Vorsitz des Vorstands übernimmt der/die ProjektleiterIn als Beamter/Beamtin der Verwaltung. Vor der Umstrukturierung war der Vorsitz auf Beamte des höheren Dienstes (d.h. mit Universitätsabschluss) beschränkt. Mit der Aufgabenverlagerung nach unten wurde auch Beamt/innen des gehobenen Dienstes (FH-Abschluss) diese Tätigkeit und Funktion ermöglicht. Wie hieraus schon deutlich wird, sind in bürokratischen Strukturen Laufbahn und fachliche Zuständigkeit in der Regel klar aneinander gekoppelt.

Während im „alten“ System die BeamtInnen des gehobenen Dienstes vor allem für die technische Verfahrensdurchführung verantwortlich waren (basierend auf

der Ausbildung als Vermessungsingenieure), kommen mit der Projektleitung völlig neue Aufgaben hinzu:

- Steuerung von komplexen Prozessen,
- Kompetenz für die Umsetzung von Maßnahmen,
- Verantwortung für die Finanzierung,
- Kooperation und Koordination mit Kommunen, beauftragten Planern und Architekten, und Bürgern,
- Moderation und Vermittlung bei teilweise emotional belasteten Prozessen.

Zu den Anforderungen im technischen Bereich kommen also neue fachliche Inhalte und verstärkt das Vorhandensein sozialer Kompetenzen. Leitungskompetenz für die Gremien vor Ort, die Fähigkeit, Dinge auszuhandeln, Gespür für soziale Prozesse und das „Jonglieren“ mit den Verwaltungsvorschriften. Ein Supervisand meinte, er käme sich vor wie ein Jongleur mit drehenden Tellern, der ständig hin und her renne, damit alle oben bleiben.

Themenbeispiele aus den Supervisionsprozessen

Die Beispiele sind aus mehreren Prozessen herausgegriffen und soweit verändert, dass Personen nicht wieder erkennbar sind, aber dennoch der Inhalt nicht verfälscht wird. Sie beziehen sich auf Gruppensupervisionssettings mit 8 – 10 Supervisanden. Da der Beruf des Vermessungsingenieurs zu 80% von Männern ausgeübt wird, waren die Supervisanden überwiegend Männer. Die Supervisionsprozesse waren mit 10 Sitzungen kontraktiert, die in 4-wöchigem Abstand und jeweils 3 Stunden Dauer stattfanden.

In der Anfangsphase

Zu Beginn eines Prozesses entschied ich mich zunächst, strukturiert vorzugehen. Da Supervision neu eingeführt wurde und die prozesshafte Arbeitsweise für die Supervisanden eine ungewohnte Erfahrung darstellte, sollten die strukturellen Angebote helfen, die Anfangsängste zu reduzieren und sich auf den Prozess einzulassen.

In Kleingruppen sollte überlegt werden:

- Welche Chancen entstehen aufgrund der neuen Rolle?
- Welche Probleme tauchen auf?
- Auf welche Ressourcen greife ich zurück?
- Woher bekomme ich Unterstützung?

Im Anschluss wurde ein Innenpool mit 4 Personen gegründet, die die einzelnen Fragen verkörperten und aus dieser Rolle den Mut hatten, Dinge anzusprechen, die sie sonst vermutlich nicht gesagt hätten. Herr X. sprach (als Vertreter der Problem-

seite) von Versagensängsten in der neuen Rolle. Herr Y. fiel als Chance sein Wunsch nach mehr Eigenständigkeit und erweitertem Kompetenzspielraum ein, Herr X. betonte allerdings die hohe Fremdbestimmung. Die Ressourcen sah Herr Z. vor allem in seiner fachlichen (technischen) Kompetenz aufgrund langjähriger Berufserfahrung. Die Unterstützung wurde in dem Austausch mit vertrauten Kollegen und Fortbildungsangeboten gesehen.

Bei einer weiteren Vertiefung der Fragestellung in der gesamten Gruppe war der Eindruck ambivalent. Einige sahen eher die Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten der neuen Rolle, andere hoben mehr die Fremdbestimmung in der Rolle hervor, die sie sich nicht ausgesucht hatten. Einem Supervisanden fiel dazu dieses Bild ein: es sei so, als hätte jemand Türen weit aufgemacht, die vorher zu waren und hätte sie alle hinausgestoßen. Man hatte sich zwar vorher oft über die verschlossenen Türen beklagt, aber sie halt akzeptiert.

In der Anfangsphase kam deutlich zum Ausdruck, dass alle froh waren, sich über ihre Situation austauschen zu können und die Probleme nicht nur als individuelles Problem ansehen zu müssen.

Weiterer Prozessverlauf

Der ambivalente Eindruck des Anfangs bestätigte sich in den darauffolgenden Sitzungen und führte die Gruppe und mich zu regelrechten Wechselbädern. Eigentlich war vereinbart, dass wir Fälle aus der Praxis der Projektleiter besprechen würden. Dennoch gab es eine große Zurückhaltung. War es in einer Sitzung möglich, konstruktiv Inhalte aus dem Arbeitsalltag zu reflektieren, folgte in der nächsten Sitzung sehr viel Widerstand, dem ich mich zunächst sehr ohnmächtig gegenüber fühlte. Das äußerte sich z.B. darin, dass niemand Besprechungsbedarf anmeldete. Nachfragen meinerseits führten ins Leere. Ich interpretierte die Passivität einerseits als Wunsch, versorgt zu werden und andererseits als mangelndes Vertrauen, sich zu zeigen.

Auf meine Nachfrage, was die Einzelnen konkret in ihrer Arbeit beschäftigt, wurde z.B. sehr viel Unmut wegen hoher Arbeitsbelastung genannt, Ärger gegenüber Vorgesetzten, Frust, weil Inhalte des Leitbildes der Verwaltung zu wenig gelebt wurden. Es gab jedoch keine Bereitschaft, ein einzelnes Thema herauszugreifen, um es konkret zu reflektieren und daran zu arbeiten. Bei mir machten sich Gefühle von Lähmung und Ohnmacht breit, als würde ich in einem Jammertal versinken. Es erschien mir einerseits wichtig, dass dieser Frust und Ärger Raum bekam. Andererseits stellte die Klage über Abhängigkeit von Vorgesetzten, von Vorgaben etc. und das Gefühl, Opfer im System zu sein, nichts machen zu können, vermutlich auch ein regressives Verhalten dar. Ich interpretierte diesen Abwehrmechanismus als Schutz davor, unangenehme Gefühle von Verunsicherung und Versagensängsten nicht zu spüren oder vielmehr sie nicht bewusst werden zu las-

sen. In Nebensätzen kamen sie jedoch zum Ausdruck und bestätigten mir damit diese Deutung. Für die Supervisanden war es zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich, einen Zugang dazu zu finden, dass die Stimmung in der Supervisionsgruppe etwas mit ihrer Situation in der Arbeit zu tun haben könnte. Vielmehr delegierten sie das Problem an mich: Ich hätte nicht zulassen dürfen, dass diese negative Stimmung aufkam bzw. ich hätte sie schnell wieder hinausführen sollen.

Ich denke, dass die Gefühle der Überforderung für den einzelnen vermutlich schwer mit dem Selbstbild als Mann vereinbar waren und sie, da die meisten etliche Jahre Berufserfahrung hatten und „gestandene Männer“ waren, wieder wie als Anfänger empfinden ließ, mit all den damals unliebsamen Verunsicherungen. Noch dazu, dass einige sich die neue Herausforderung nicht gewünscht hatten und lieber weiter mit dem technischen Schwerpunkt als Vermessungsingenieur gearbeitet hätten. Das kam auch mehrfach zum Ausdruck, dass sie sich wieder fühlen würden wie zu Beginn ihres Berufsleben.

Um eine Brücke zu bauen, machte ich immer wieder strukturelle Angebote. Beispielsweise gemeinsam verschiedene Aspekte der Rolle als Projektleiter zu reflektieren, oder Erwartungen von Mitarbeitern, Vorgesetzten als auch eigene Erwartungen herauszuarbeiten. Dennoch war es erforderlich, die Passivität bzw. das Abwehrverhalten der Supervisanden zu konfrontieren, indem ich das Verhalten in der Supervisionsgruppe spiegelte und es als Muster interpretierte, das auf das Verhalten in der Direktion übertragbar war. Den Zeitpunkt der Konfrontation wählte ich nach einigen Sitzungen intuitiv, geleitet durch die bei mir entstehenden Gefühle und meinen eigenen Mut zur Konfrontation.

Teilweise sprach ich das Verhalten der Gruppe an oder ging auf einzelne direkt zu, wenn für mich spürbar war, dass belastende Arbeitssituationen im Hintergrund standen. Auf diese Weise war es teilweise möglich, an belastenden Situationen zu arbeiten. Ich spürte eine große Scheu bei den Supervisanden, sich Raum zu nehmen und mit dem eigenen Thema im Mittelpunkt zu stehen.

Es ging inhaltlich z.B. darum, mit der Doppelrolle als Beamter einerseits im hierarchischen System der Behörde zu agieren und andererseits als Vorsitzender des Vorstands einer Teilnehmergemeinschaft in leitender Funktion zu handeln. Es wurde so beschrieben, dass man intern im eigenen Selbstverständnis eher klein gehalten wurde und dann vor Ort etwas zu sagen hatte. Das Gespür für soziale Prozesse vor Ort, die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Interessen auszuhandeln, eigene klare Position beziehen, bei konflikthaften Interessenslagen zu vermitteln, mit den bürokratischen Gegebenheiten in der Behörde geschickt umzugehen, all diese Dinge erforderten ein hohes Maß an sozialer und persönlicher Kompetenz. Durch das Ansprechen konkreter Situationen konnten wir gemeinsam an der Komplexität der Projektleiterrolle arbeiten. Voraussetzung war, dass der einzelne bereit war, sich einzubringen. Das wurde von allen am Ende einer Sitzung sehr begrüßt und auch betont, wie positiv es sei, auf diese Weise daran zu arbeiten.

Dennoch ließ sich das nicht kontinuierlich weiterführen und es konnte sein, dass ich in der nächsten Sitzung wieder einer zweifelnden Gruppe gegenüber saß, die nicht wusste, ob sich die Supervision lohnt oder nicht. Neben ärgerlichen Gefühlen empfand ich darin auch eine Abwertung meiner Arbeit. Das Gefühl, nicht genug zu bieten, empfand ich oft. Der Wunsch nach versorgt-werden (wie oben schon beschrieben) mag dahinter stecken, ich verstand es aber auch als Gegenübertragungsgefühl der Verunsicherung, die die Supervisanden teilweise in der neuen Rolle empfanden.

Einen weiteren Aspekt des Widerstands sehe ich darin, dass die Supervisanden häufig von den Vorgesetzten geschickt wurden. Ich empfand das Schweigen teilweise sehr mächtig und indirekt aggressiv. Ich verstehe es als Reaktion auf nicht ausgetragene Konflikte, die sich in die Supervision übertrugen. Ein Verhaltensmuster in der Verwaltung gegenüber „Anordnung“ von oben ist das der Unterordnung. Einerseits wird von den Supervisanden die Ohnmacht beklagt, andererseits bleiben eigene machtvollere Strategien unbewusst. Es war nur im Ansatz möglich, den Umgang mit Macht im Rahmen von 10 Sitzungen ins Bewusstsein zu bringen. Ich denke, dazu bräuchte es längerer Prozesse. Wenn die Bereitschaft wächst, mehr Verantwortung für sich zu übernehmen und sich konstruktiv mit den Gegebenheiten auseinander zu setzen, wird sich das regressive Verhalten reduzieren.

Die oben beschriebenen Wechselbäder von Regression und konstruktiver Auseinandersetzung mit der neuen Rolle können z.T. als Ringen darum gesehen werden, die neue Rolle wirklich anzunehmen. Es ist letztlich auch eine Entscheidung des einzelnen, ob er im Alten verhaftet bleiben oder die Verantwortung für sich und seine neue Aufgabe übernehmen will. Das benannte ich deutlich zum Ende des Prozesses hin und es konnte von den Supervisanden so angenommen werden.

Abschluss des Supervisionsprozesses

Bei der Auswertung des Prozesses wurde von den Supervisanden genannt, dass sie sich in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt fühlten. Sie hatten wieder Verbindung zu ihren Ressourcen und kamen untereinander auf neue Weise in Kontakt. Über die Anerkennung und positive Konnotation dessen, was jeder einzelne an Ressourcen hatte, wuchs auch Vertrauen in die Beziehung zwischen den Supervisanden und mir. Darin sehe ich in diesen ersten Prozessen den Schwerpunkt der Supervision. Ein Supervisand meinte am Ende, die Veränderung in der Beziehung zu Kollegen würde darin bestehen, dass man sich, wenn man sich auf dem Gang begegnen würde, danach fragen würde: „wie geht es Dir denn?“ Damit sei man nicht mehr so sehr Einzelkämpfer wie vorher und könne sich einander offener mitteilen. Durch die persönliche Stärkung war es in den Sitzungen zum Ende des Prozesses hin möglich zu benennen, dass es Ängste gab, sich den neuen Aufgaben zu stellen, und man sich

deshalb lieber den vertrauten technischen Inhalten widmet. Und dass Lernen Defizit bedeutet, Schwachsein. Durch das Bewusstwerden und damit aussprechen können der Befürchtungen im Rahmen der Supervision war es möglich, der Einstellung zum Lernen ein anderes Vorzeichen zu geben. Durch die Stärkung des einzelnen wird er sich mehr trauen, neue Aufgaben anzupacken, sich mit den Anforderungen konstruktiv auseinander zu setzen und die notwendige Unterstützung zu fordern.

Schlussbemerkung

Die Verwaltung für Ländliche Entwicklung benennt in ihren Zielen als erstes, eine lernende Organisation zu sein. „Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation“ (Senge 2001, S. 171). Ich sehe Supervision als einen Beitrag, lernen zu ermöglichen und damit die persönliche und berufliche Entwicklung zu fördern, als auch mit Veränderungen so umzugehen, dass sich das Maß an selbstbestimmtem Handeln vergrößert.

Die SupervisorInnen haben es inhaltlich mit Themen der Landwirtschaft und Ländlichen Entwicklung zu tun. Ich möchte deshalb mit folgendem Bild schließen: Ich empfand diese Arbeit als ein Aufweichen des Ackerbodens. Das Korn wird gesät und es braucht Zeit, bis es sichtbar wächst. Ob die Saat aufgeht, bleibt zunächst ungewiss. Es gibt Nässe und kalten Wind, die zweifeln lassen, ob da etwas gedeiht. Und geht so manches doch auf, ist man wieder erstaunt, was sich im Unsichtbaren getan hat.

Literatur

- Abb, W. (1976): Die moderne Flurbereinigung – eine Verpflichtung für den Geodäten. In: von Bay (Hg.): Das öffentliche Vermessungswesen, Staatsministerium der Finanzen.
- Fritzsche, H./Geierhos, M./Wirth, G. (2000): Ländliche Entwicklung in Bayern – durch Reform auf neuen Wegen. In: Zeitschrift für Vermessungswesen, Heft 5, S. 169 – 180.
- Gröning, K. (1995): Ordnung schaffen. Über die psychosoziale Struktur der Verwaltungen. In: Bauer, A./Gröning, K. (Hg.): Institutionsgeschichten, Institutionsanalysen, Sozialwissenschaftliche Einmischungen in Etagen und Schichten ihrer Regelwerke.
- Schraper, C. (2001): „... und sie bewegt sich doch!?“ Die öffentliche Verwaltung als Feld für Beratung, Organisationsentwicklung u. Supervision. In: Supervision, Heft 2, S. 3 – 7.
- Senge, P.M. (2001): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation.

Anschrift der Verf.: Luciana Pavoni, Breisacher Str. 3, 81667 München.

Rezensionen

Bernd Oberhoff, Ullrich Beumer (Hg.): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision, Münster 2001 (Votum Verlag), 285 Seiten, 21.50 €.

Prolog und Kommentar der Vorworte

An wen wendet sich dieses Buch? In erster Linie sicherlich an SupervisorInnen, die der Psychoanalyse interessiert gegenüberstehen. Auch an PsychoanalytikerInnen, die supervisorisch tätig sind? Als Psychoanalytikerin und Supervisorin bin ich doppelt interessiert. Der vorgelegte Band entstammt der „Schriftenreihe aus der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V.“ und hat mithin mehr programmatischen Charakter als eine andere Art Textsammlung zum Thema.

Das Vorwort von Weigand bedient zum Teil leider alle herrschenden Ressentiments über die Psychoanalyse: Da ist die Rede von der „doch viel zu sehr medicalisierten Psychoanalyse“, den „selbstüberheblichen“ und manchmal „ignoranten“ Psychoanalytikern, die Supervision ausschließlich im Sinne der Kontrollsupervision in der psychoanalytischen Ausbildung verstehen, nun aber Interesse an „unserem“ Supervisionskonzept entwickeln. Es bleibt unklar, wessen Supervisionskonzept hier gemeint sein könnte – das der DGSv, also eines Berufsverbandes? Jedem Berufsverband gehören Mitglieder an mit den unterschiedlichsten Vorstellungen über ihr Metier, so auch der DGSv: Mitglieder wie Institute mit Konzepten und Konzeptualisierungen von Supervision, angesiedelt in einem breiten Spektrum und auf unterschiedlichstem Niveau.

Weigand erklärt das gewandelte Interesse der Psychoanalytiker an der Supervision mit den berufspolitischen Veränderungen, die das Psychotherapeutengesetz und seine Folgen mit sich bringen und „das Einkommen auch der psychoanalytischen Therapeuten gravierend“ begrenzen. Tja, die Analytiker haben wohl nix mehr zu beißen und wildern nun in den fremden Gefilden, die sich „in einer Phase der Hochkonjunktur befinden“ (sprich: Supervision). Nun kommen die Hochmütigen gekrochen.

Das sog. Psychotherapeutengesetz hat allerdings vielen psychotherapeutisch arbeitenden KollegInnen – nach Nachqualifikation – den Zugang zur Kassenabrechnung „tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie“ verschafft, nicht aber zur „Analytischen Therapie“, die den PsychoanalytikerInnen vorbehalten ist. Die psychoanalytisch Ausgebildeten haben es eher mit dem Zeitgeistphänomen zu tun: „Therapie soll schnell, symptomorientiert und möglichst biografiefrei sein“, und dies schon über einen längeren Zeitraum. „Freud-bashing“ ist seit mindestens zehn Jahren „in“. Psychoanalytischen Ausbildungsinstituten beginnt aus vielen verschiedenen Gründen der Nachwuchs zu fehlen. Eine Ausbildung dieser Art ist

eben sehr aufwendig, weil dort ernstgenommen wird, dass KandidatInnen erst nach gründlicher Erfahrung mit langjährigen und hochfrequenten analytischen Behandlungen in die Praxis gehen.

Weigand übersieht oder verschweigt in diesem Zusammenhang auch, dass es eine lange Tradition von Supervision durch PsychoanalytikerInnen z.B. in sozialen, psychiatrischen, psychotherapeutischen Institutionen gibt. Der Vorwurf der „Blindheit“ dieser Art von Supervision auf dem „institutionellen Auge“ trifft meines Erachtens in weniger der Fälle zu als unterstellt wird, sind mir doch viele namhafte und erfahrene analytische KollegInnen bekannt, die seit vielen Jahren z.B. in Kliniken Institutionsanalyse/beratung machen. Gerade weil sie wissen, dass es sich um das Geflecht von Individuum, Berufsrolle, Institution, spezifischem Klientel, auch um Macht und Geld handelt, wie Weigand gerne anführt, reduzieren sie weder konzeptionell noch methodisch Supervision auf die so genannte „Mutter/Kind-Matrix“, wie es die Ressentimentpflege unterstellt. Etwas schnoddrig möchte ich an solchen Stellen oft fragen: „Für wie dumm hält man in der Supervisionsszene eigentlich PsychoanalytikerInnen?“

Auf weitere, oben genannte Stichworte kann ich im Rahmen dieser Rezension leider nicht ausführlich eingehen, nur so viel: Gaertner hat sich in seinem Buch „Gruppensupervision“ (Tübingen 1999) u.a. in einem kurzen historischen Abriss mit dem Konzept der Kontrollanalyse beschäftigt und für nicht-analytisch ausgebildete KollegInnen die Entwicklung des kontrollanalytischen Settings in der Psychoanalyse dargelegt. Er verweist auf die „gleichsam systembedingte“ defizitäre Psychoanalysezepktion in der Sozialarbeit in der Vorgeschichte der Supervision. An diesem Problem kann sich nicht erheblich viel verändern, weil die psychoanalytische Ausbildung ein über viele Jahre sich erstreckendes, persönlich, theoretisch, praktisch und finanziell sehr aufwendiges Projekt ist.

Nun muss nicht PsychoanalytikerIn sein, wer psychoanalytisch orientierte Supervision macht, man kann den Anwendungen der Psychoanalyse sehr wohl auf dem Hintergrund eigener psychoanalytischer Selbsterfahrung und Theorieaneignung, verbunden mit fortlaufender Selbstreflexion z.B. in Balintgruppen nachgehen. Aber wie verhält es sich mit der manchmal anzutreffenden Unbekümmertheit (oder Ungeniertheit?), mit der sich verschiedener Elemente der Psychoanalyse „bedient“ wird? Im Tagungsprogramm eines „systemisch“ arbeitenden Supervisions- und Organisationsberatungs(-Ausbildungs) -Instituts finde ich z.B. die Ankündigung zu einem Seminar über „Träume in der Supervision“. Sich der Psychoanalyse zu bedienen, da, wo sie es einem opportun erscheint und sie gleichzeitig zu bekämpfen, ist zur verbreiteten Haltung geworden.

Der von Weigand im Vorwort verwendete Begriff der „Integration“ von Psychoanalyse und Supervision geht jedoch auch am Problem vorbei. Psychoanalyse lässt sich nicht beliebig in Supervision integrieren, das käme ihrer Selbstaufgabe gleich. Insofern ist der im Titel des Buches enthaltene Begriff „psychoanalytische

Supervision“ nicht unproblematisch, suggeriert er doch mindestens eine Amalgamierung beider Ansätze – was beiden nicht gut täte. Weigand spricht von „wechselseitigem Respekt“, und ich bin davon überzeugt, dass er die Psychoanalyse schätzt. Die Reduzierung auf die Haltung: die einen verstehen was von der individuellen (Fehl-) Entwicklung und vom Unbewussten, die anderen was von Institution, Organisation, Macht und Geld, ist aber Klischee.

Auf die Gefahr hin, die Geduld der LeserInnen mit der Kommentierung des zweiten Vorworts, dem der Herausgeber Oberhoff und Beumer, noch einmal zu strapazieren, möchte ich auch deren kurze Einführung kritisch hinterfragen. Wieder geht es um das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Supervision. Hier wird von der „Mutterwissenschaft“ Psychoanalyse gesprochen, an die es „noch (sic! B.W.) eine gewachsene Bindung“ gebe, von einer „adoleszenten Dynamik“ im Verhältnis zu ihr und einer „unübersehbaren Emanzipationsbewegung“ von ihr.

Bekanntlich besteht die Reifung im ödipalen (und dann pubertären, adoleszenten) Konflikt gerade nicht in der bloßen „Überwindung“ der elterlichen Objekte, sondern auch in der Anerkennung dessen, was sie für das Subjekt bedeuten und wo und wie es die elterlichen Imagines in sich trägt. Von der „klinisch-therapeutischen Psychoanalyse“ emanzipiere sich nun die psychoanalytische Supervision – so die Herausgeber. Emanzipation hat mit der Befreiung aus Herrschaftsverhältnissen zu tun, d.h. die Verwendung des Begriffs lässt auf das Nicht-Anerkennen-Können der eigenen Herkunft schließen: Mal ist es der „Übervater Freud“, mal die böse, herrschsüchtige „Mutter Psychoanalyse“, die bekämpft oder geschmäht werden.

Psychoanalytische Supervision kann eine Anwendung der Psychoanalyse sein, die dann selbstverständlich nicht mit der Klinik der Psychoanalyse gleichzusetzen ist (wer tut das denn eigentlich?) und spezifischer theoretischer und praktischer Spezifizierungen bedarf. Die Herausgeber und der Klappentext des Readers scheinen jedoch Weiterentwicklung im Sinne der Überwindung zu meinen. Ich stimme ihnen sehr zu, wenn sie neue Konzepte zur Erforschung von unbewusster Dynamik in Organisationen fordern. Gerade hier finden wir doch interessante und spannende Prozesse, die wir als SupervisorInnen in einem anderen Sinne emanzipatorisch, nämlich aufklärerisch und selbstreflexiv bearbeiten können. Und dass echte Weiterentwicklung Kreativität erfordert, ist mir selbstverständlich.

Aber: Die Erwartung, bei PsychoanalytikerInnen Interesse für eine solche Auseinandersetzung oder, wie die Herausgeber es formulieren, einen „Aufbruch in die Tiefendimensionen des supervisorischen Feldes“ zu wecken, bei gleichzeitigem Angriff auf „die Psychoanalyse“, kommt einer Inszenierung gleich, deren Ausgang bekanntlich vorhersagbar ist. Die, die man vorher des Hochmuts, der Rigidität, des Veraltens bezichtigt, haben dann wahrscheinlich auch wenig Interesse an einer Annäherung. Konzepte von Supervision, Institutions- und Organisationsanalyse/entwicklung haben denjenigen PsychoanalytikerInnen etwas zu bieten, die

sich jenseits der hochspezialisierten klinischen Arbeit für diese spezielle Anwendung interessieren. Das sind nicht alle und müssen es nicht sein, oder?

Auch zur Gruppenanalytikerin/therapeutin etwa wird man gesondert ausgebildet, d.h. ohne eine erworbene Spezialisierung in diesem Gebiet darf eine solche Leistung z.B. nicht mit den Krankenkassen abgerechnet werden – insofern ist Spezialisierung und Weiterbildung für PsychoanalytikerInnen selbstverständlich. Ich habe den Eindruck, dass die an Supervision interessierten PsychoanalytikerInnen sich sehr wohl für ihre Weiterentwicklung und für neue Dimensionen in Bereichen außerhalb der klinischen Arbeit engagieren. Aber vielleicht nicht gerade dort, wo ihnen mit Arroganz und Schadenfreude begegnet wird.

Wer sich wiederum mit der aktuellen Diskussion und den Ergebnissen der modernen Psychoanalyse beschäftigen möchte, den kann ich an dieser Stelle auf den von Bohleber und Drews herausgegebenen Band „Die Gegenwart der Psychoanalyse – die Psychoanalyse der Gegenwart“ (Stuttgart 2001) aufmerksam machen.

Das Buch

Die AutorInnen des Bandes sind zum Teil PsychoanalytikerInnen, manche psychotherapeutisch tätig, einige in der Forschung und Wissenschaft, andere in Organisations/Personalentwicklung, viele in der Supervisionsausbildung. Alle sind (auch) supervisorisch tätig. Das weckt Erwartungen, den unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Ich werde deshalb jeden Beitrag kurz skizzieren, um der Fülle Ausdruck zu geben.

In drei Kapitel ist der Band eingeteilt, ein eher grundsätzliches mit dem Titel: „Der supervisorische Prozess – Inhalte und Wirkfaktoren“, ein methodisches: „Methoden und Konzepte analytischer Supervision“ und eines, das „Organisations- und Feldanalysen“ benannt ist.

Als erste beschäftigen sich Möller und Hegener mit der Frage: „Supervision: Kunst oder Wissenschaft?“. Sie geben einen Einblick in wissenschaftstheoretische Überlegungen und bestimmen den Standort von Supervision (in Analogie zu der seit den siebziger Jahren bis heute in der Psychoanalyse geführten Debatte) als „systematische Heuristik“, Kunst und Wissenschaft zugleich.

Bauriedl formuliert in dem Beitrag „Szenische Veränderungsprozesse in der Supervision – Ursachen und Wirkmechanismen aus beziehungsanalytischer Sicht“ auf dem Boden ihrer „Beziehungsanalyse/theorie“ schlüssig ihr Verständnis fünf wichtiger psychoanalytischer Essentials in der Supervision: das Unbewusste als das aus der Kommunikation Ausgeschlossene, das Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen in seiner Verflechtung, der Wiederholungszwang, das Prinzip des Dialektisch-Emanzipatorischen und das szenische Verstehen.

„Intersubjektivität und Supervision“ ist das Thema von Löwer-Hirsch. Sie ent-

wickelt nach einer kurzen historischen Einordnung (Klein, Bion, Ogden, Kernberg, Kohut) ihre These von der Intersubjektivität des supervisorischen Dialogs. Sie bezieht sich dabei auf den Ansatz von Stolorow et al., der die Psychoanalyse als „Wissenschaft der Intersubjektivität“ versteht und die Übertragungsanalyse als eine gemeinsame Arbeit am intersubjektiven Feld (der Beziehung zwischen AnalytikerIn und AnalysandIn), ähnlich dem konstruktivistischen Verständnis von Wirklichkeit. Die Autorin bringt zur Erläuterung ein Beispiel aus ihrer Praxis und fügt ein weiteres hinzu, mit dem sie ihr Verständnis „sozialen Träumens“ in der Supervision darlegt.

„Geschlechtsspezifische(n) Perspektiven in der Supervision“ widmet sich Mittelsten-Scheid. Sie stellt die Verbindung von Erwerbsstrukturen in unserer Gesellschaft mit den intrapsychischen Entwicklungsaufgaben der beiden Geschlechter dar, Geschlechtsrollen und -stereotype, und verbindet dies gelungen mit organisationssoziologischen Gesichtspunkten und Übertragungskonstellationen in der Supervision. Anhand eines Beispiels aus ihrer Praxis erläutert sie die geschlechtsspezifischen Aspekte dieser Supervision.

Winfried Münch wiederum „will mit Metaphern spielen“ und beschreibt die Psychoanalyse als an der Schnittstelle zwischen „Vernunft und Leidenschaft“ angesiedelt, die „Identität von Sein und Sprache“ infragestellend. Seinen Beitrag überschreibt er: „Metaphern und Analogien: Vom Zeigen und Weisen in der Supervision“. Dort werden bildhafte Analogien „zur Anschauung gestellt“ und stellen so das indirekte Erkennen her. Die Verbindung der Ebenen von Körper-Sprache-Zeit-Analogie-Metapher gelingt im Text wie leicht dahin, schön auch die Einordnung des „Zwanghaften“ und des „Flexiblen“ (nach Sennett).

Das zweite Kapitel leiten Beumer und Sievers ein mit ihrem Verständnis von der „Organisation als inneres Objekt – Einzelsupervision als Rollenberatung“. Sie grenzen sich hierbei von Coaching-Konzepten ab und arbeiten mit dem Ungedachten und Ungewussten in Organisationen, dem Konzept der „organization-bzw. role-in-the-mind“, um der Trennung von Individuum und Organisation entgegenzuwirken. Dabei beziehen sie sich auf das Konzept des „Selbstmanagements-in-Rollen“ von Lawrence und bringen ein Fallbeispiel.

Es folgt ein Einzelbeitrag von Sievers über die „Matrix sozialer Träume. Im Traum erscheint alles normal und logisch“. Im Unterschied zur Psychoanalyse werde hier davon ausgegangen, dass Träume soziale Inhalte und Bedeutungen haben können. Der Autor bezieht sich ebenfalls auf das Konzept von Lawrence, der seine Ideen auf der Grundlage von Bions Überlegungen zum Denken entwickelt hat. Der Umgang mit „sozialen Träumen“ im Gruppen- und Organisationszusammenhang erfolge in einer Matrix, die den speziellen Raum/Container darstelle für die Bearbeitung. Warum es hierzu notwendig ist, explizit eine andere Art des Träumens zu postulieren, die durch die Matrix konstituiert wird, ist mir nicht deutlich geworden. Der Traum repräsentiert alle Ebenen des Unbewussten, Vorbewussten

und Bewussten, Vergangenheit und Gegenwart und umfasst von daher auch die innere Auseinandersetzung mit dem, was wir die Berufsrolle nennen.

Musall befasst sich ebenfalls mit dem Träumen und plädiert in seinem Beitrag „Umgang mit Träumen in der Supervision“ dafür, den Traum als gleichberechtigtes Material in Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision zu nutzen. Er grenzt die Bearbeitung auf den supervisorischen Kontext ein. Gewagt erscheint mir jedoch die Ermunterung Unerfahrener, es doch einmal zu versuchen, es genüge, die analytische Haltung konsequent einzunehmen. Wie sollen psychoanalytische Laien das tun?

„Von der Balint-Methode zur berufsfeldbezogenen Supervision“ überschreibt Kutter seinen Beitrag, in dem er Methode und Praxis der Balint-Gruppe und ihre Weiterentwicklung durch Argelander et al., Loch, Luban-Plozza und Knoepfel darstellt. Deziert versteht er Supervision als angewandte Psychoanalyse und Balint-Gruppe als psychoanalytische Supervision. Gerade Kutter gehört zu den prominenten Psychoanalytikern, die sich engagiert für diese Anwendungen der Psychoanalyse einsetzen. Er vertritt die Balint-Methode als eine, die „auf dem Wege zu einer berufsfeldbezogenen Supervision“ ist, bei der allerdings der Erwerb von dem, was in der Supervision „Feldkompetenz“ genannt wird, unerlässlich sei.

Sies und West-Leuer explizieren „Konstruktivistische Ansätze in der psychoanalytischen Supervision“. Bezogen auf die Theorien Maturanas, Varelas, Uribes und das Konzept der Autopoiese (Selbstorganisation) lebender Systeme begründen sie Veränderungsprozesse in der Supervision mit einem „postmodernen“ Beziehungskonzept, in dem die Selbstorganisation und Selbstreferenz eines supervidierten Systems analysiert wird und Veränderung sich „folgerichtig“ daraus ergibt, nicht durch Instruktion, Erziehung, Beratung oder Kontrolle. (Wer ist gemeint?) Des weiteren werden die Dynamik von Kontrolle und Autonomie, das Erreichen struktureller Isomorphie in der Verständigung und die Prinzipien der Intersubjektivität und der Empirie als grundlegend für ein psychoanalytisch-konstruktivistisches Verständnis von Supervision beschrieben. Eine gründliche Auseinandersetzung mit diesem Ansatz, der aus meiner Sicht das Psychoanalytische um Wesentliches verkürzt (Trieb, Konflikt, Übertragung etc.), ist leider an dieser Stelle nicht möglich.

Oberhoff widmet sich dem Thema „Vom mitagierenden zum beobachtenden Supervisor. Zur Praxis der supervisorischen Übertragungs-Gegenübertragungsanalyse“ anhand eines ausführlich dargestellten Praxisbeispiels aus einer Lehrsupervision. Agieren, bzw. die Neuinszenierung eines „alten“ Konflikts versteht er als Ausdruck eines Problemlösewunsches des Supervisanden, Mitagieren als notwendige Reaktion des Supervisors. Konstruktive Lösungen einer solchen Verwicklung entstehen dann, wenn es dem Supervisor gelingt, die beobachtende Rolle einzunehmen (die exzentrische Position) und mit dem Supervisanden gemeinsam die Szene zu analysieren und einzuordnen.

Das letzte Kapitel eröffnen Möller und Pühl. „Organisationsberatung als lebendige Ethnopschoanalyse“ bezeichnet keine neue Methode, sondern will eine Haltung skizzieren, mit der sich SupervisorInnen „Organisationskulturen“ nähern und sich in ihnen bewegen. Nach einer kurzen Einführung in die Begrifflichkeiten (neben der Varianz in Prägnanz, Verbreitungsgrad und Verankerungstiefe (Sathe) unterscheiden sich Organisationskulturen hinsichtlich ihres Typus (Brody), institutionelle Mythen und damit verbundene Tabus haben u.a. die Funktion der Angstminderung) betonen die AutorInnen die Wichtigkeit der Sinnerfassung des Fremden durch den Supervisor. Das Aushalten der Fremdheit, der Anfangsverwirrung, das Oszillieren zwischen eigener und fremder Kultur, die methodische Selbstreflexion und das Wahrnehmen von Angleichungsprozessen in der Organisation sind, wie u.a. an Fallbeispielen erläutert wird, wichtige Faktoren im Prozess.

Becker beleuchtet aus „supervisorisch-psychoanalytischer Perspektive“ „Angst und Wandel in Organisationen“. Er benennt organisationstypische Haltungen, mit denen der Angst vor Veränderung als Ergebnisse typischer Muster von Konfliktverarbeitung (nach Mentzos) begegnet wird. Der Autor vertritt, dass sich ein psychoanalytischer Ansatz auf eine organisationstheoretische Referenztheorie beziehen muss und versteht Organisation als Beziehungsgeflecht, nach Stacy in Gestalt eines „legitimen Systems“ und eines „Schattensystems“. Die Organisation wird durch Individuen erzeugt, sie tritt ihnen gleichwohl als etwas Eigenständiges entgegen, mit dem in Beziehung getreten werden muss. Anhand zweier Fallbeispiele legt Becker den regressiven und den (pseudo-)progressiven Modus der Konfliktverarbeitung dar.

Einen Beratungsprozess in einem sog. „alternativen Betrieb“ stellt Freitag-Becker zur Verfügung: „Supervision in alternativen Netzwerken. Selbstverwaltete Betriebe zwischen ideologischen Ansprüchen und Marktzwängen“. Sie skizziert kurz die Veränderungen der Arbeitsgesellschaft, Merkmale alternativer Betriebe und stellt das Projekt vor, bei dem es sich um ein Verbundsystem handelt. Von den Spannungspolen, zwischen denen sich die Beratung bewegt, sollen nur wenige hier genannt sein: Harmoniebedürfnis und Konfliktpotential, basisdemokratische Entscheidungsformen und nötig gewordene Differenzierungen, Wachstum der Unternehmen und Wunsch nach persönlichen Beziehungen, Markterfordernisse und Experimentierfreude etc.

Einem „klassischen“ Feld der Supervision wenden sich Juszcak und Schmidt zu: „Supervision in der Psychiatrie“. Sie heben die revolutionären Umwälzungen der Sozialpsychiatrie hervor, ohne die das heutige Verständnis des psychisch erkrankten Menschen und seine Behandlung(en) durch verschiedenen Berufsgruppen nicht möglich wäre. Die Patienten induzieren aufgrund ihrer Beziehungsstörungen heftige Verwicklungen und Gruppenphänomene in den Teams. Aufgabe von Supervision ist demnach die „Pfleger des hyperkomplexen Netzwerkes von Beziehungen innerhalb der Therapeutengruppe, das selbst Instrument der Behand-

lung ist“. Ziel ist es, durch Rekonstruktion der Leidensgeschichte und Neubildung versöhnlicherer Beziehungserfahrungen eine „Versubjektivierung des Patienten“ zu erreichen. Neben dem „Ursachenwissen“ vertreten die Autoren die Wichtigkeit von „Veränderungswissen“, das die jeweilige Behandlungsidee, den Umgang mit den speziellen Ängsten und Defiziten des Patienten umfasst. „Organisationsvermögen“ nennen sie die Fähigkeit des Supervisors, mit multiprofessionellen Teams konkret und didaktisch zu erarbeiten, wie Veränderungsideen umgesetzt werden können. Affektive und kognitive Präsenz des Supervisors, Abstinenz und Neutralität der Leitung gegenüber sowie das Erarbeiten von Grenzziehungen sind weitere wichtige Stichworte in dieser Arbeit.

Nun zum letzten Beitrag: „Organisationskulturanalyse – Entwurf eines Konzepts“ von Beumer, einer Zusammenstellung verschiedener Einflüsse und Theorienansätze. Beginnend mit der Entwicklung des Begriffs (von der Vorstellung der Unternehmenskultur als planmäßig herstellbar über die Beschreibung als „Muster gemeinsamer Grundprämissen“ – siehe „corporate identity“ – bis zum Anerkennen unbewusster Dimensionen) und der Darstellung des Einflusses, den Psychoanalyse durch Freud, Richter, Bion und später Devereux und Volkan nahm, beschreibt der Autor Einflussfaktoren auf die Organisationskultur und Methoden ihrer Analyse. Beumer beklagt die „starke Fokussierung auf individuelle Prozesse in der Supervision“. Das Konzept der Organisationskulturanalyse fokussiert hingegen darauf, Vorkommnisse und Szenen „auch als Niederschlag unbewusster Organisationsprozesse in der Seele der Beteiligten [...]“ zu verstehen. Als methodische Interventionsformen benennt er: Traumanalyse, Analyse symbolischer Objekte und Handlungen, Analyse von Gegenübertragungsprozessen, Dialogforum (nach dem Tavistock-Konzept) und Rollenanalyse.

Insgesamt bieten die Beiträge ein interessantes Spektrum und geben in diesem den Stand der Theorierezeption wahrscheinlich wieder. Sie bestätigen die eingangs kommentierte pauschal reduzierende Haltung zur Psychoanalyse nicht. Die Heterogenität der wissenschaftstheoretischen Standorte reizt zu Auseinandersetzung, Ein- und Widerspruch.

Barbara Wiese

Mathias Lohmer (Hrsg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart 2000 (Klett-Cotta), 322. Seiten, 35 €.

Psychoanalyse und Institutionen/Organisationen – eigentlich kein brandneues Thema, allerdings auch noch nicht so durchgearbeitet und aufgearbeitet, dass man Neuerscheinungen gelangweilt zu Seite legen würde. Von daher macht das Buch

neugierig. Und auch die Einleitung verspricht spannende Antworten auf spannende Fragen, warum z.B. „Kronprinzen“ in Unternehmen scheitern müssen, warum es immer wieder „Baulöwen“ – wie Herrn Schneider – und deren Abstürze einschließlich dem Versagen von Banksystemen gibt – Fragen, die allerdings so nicht genau beantwortet werden, wie sie gestellt werden. Man bekommt aber Antworten, die man auf solche Fragen anwenden kann.

Trotz der vielen vorhandenen Ansätze, die beschreiben, wie Unternehmensveränderungs-Prozesse laufen können und sollten, seien eben diese Prozesse – so Mathias Lohmer – in vielen Fällen enttäuschend, weil – so seine frühe Diagnose auf S. 7 – die Tiefendimension nicht berücksichtigt sei, und genau diese führten zu Widerständen und Blockaden in den Veränderungsprozessen. Dagegen soll nun die Psychodynamische Organisationsberatung helfen, die ein Verbindungsstück darstellen kann zwischen den rationalen Zwecken und Abläufen in einer Organisation und den unbewussten Prozessen.

Die psychodynamische Organisationsberatung sei eine „um betriebswirtschaftliche und systemische Kenntnisse erweitere Psychoanalyse“ (S. 8). Voraussetzung sei ein der Aufklärung verpflichtetes Menschenbild der Psychoanalyse – das steht da einfach so auf S. 8 und wird nicht weiter erklärt – und die These der Psychoanalyse, dass Konflikte und Entwicklungsstörungen beim Individuum wie bei Gruppen erst durch die Arbeit an Widerständen und Abwehrinhalten und -formen bearbeitet werden können.

Wer soll aus diesem Buch lernen? Führungskräfte, Personalverantwortliche und Organisationsberater – und das ist wahrscheinlich der heimliche Sinn des Buches: praktizierende Psychoanalytiker und Psychotherapeuten, die ihr klinisches Wissen für die Analyse und Beratung von Organisationen nutzen können. Im Anschluss an das Psychotherapeutengesetz hat dieses Lernfeld sicher eine enorme Konjunktur.

Das Buch ist in drei Abschnitte unterteilt, denen ein Anhang folgt über Fortbildungsmöglichkeiten, einem Glossar, weiterführender Literatur und Kurzbiografien der AutorInnen. Die Abschnitte sind unterteilt in

1. „Grundlagen der psychodynamischen Organisationsberatung“ – sozusagen die theoretischen Basics. Hier kommen Mathias Lohmer selbst, aber auch Ross Lazar mit – (wie oft noch??) – Bions Modell und dem Tavistock-Ansatz zu Wort; Anton Obholzer arbeitet über Führung, Larry Hirschhorn anhand eines Fallbeispiels über „das primäre Risiko“ – eine Warnung an zu starres Festhalten am Konzept der Primäraufgabe und – eine von vielen Hilfestellungen – mit dem Bild von Figur und Hintergrund neue und flexible Wahrnehmungen über Primäraufgaben zu schaffen; Werner Forster stellt an Beispielen emotionale Aufruhr und soziale Verarbeitung als Bestandteile einer Dramaturgie von Veränderungsprozessen vor.

Der zweite Abschnitt heißt „Die Psychodynamik von Veränderungsprozessen“. Fünf Artikel tragen zu diesem Bereich bei: Erik von de Loo, Manfred Kets

de Vries/Katharina Balazs über die Psychodynamik des Organisationswandels, Bernhard Janta, Mathias Lohmer/Corinna Wernz und ein sehr schöner und spannender Artikel von Hüseyin Özdemir über einen gescheiterten Fusionsversuch: „Wie die Brautschau zum Schlachtfeld wurde: ...“.

Der dritte Abschnitt stellt dar „Ein Dialog zwischen systemischer und psychodynamischer Organisationsberatung“: Patricia von Papstein erläutert Entscheidungsstrukturen in großen Konzernen, die sie als „Der Wahnsinn zeigt sich im Detail“ kommentiert. Sie nimmt eine systemische Analyse vor, einige Autoren des Buches kommentieren aus psychoanalytischer Sicht, Frau Papstein und Mathias Lohmer geben abschließende Kommentare – ein gelungener Diskussionsversuch zwischen den beiden Theorieansätzen, die gerne als unvereinbar beschrieben werden – so jedenfalls haben das viele psychoanalytische und systemische Psycho- und Familientherapeuten jahrelang spaltend beschrieben und praktiziert, die sich nicht nur im Rahmen der Organisationsanalyse und –entwicklung als kompatibel und nützlich entpuppen. Fazit: Die systemische Intervention setzt auf die Bewegung, auf die Störung des eingefahrenen Blicks und der Routinen, auf das Erkennen von Mustern und das Verändern von Mustern; die psychodynamische Intervention setzt auf Affekte und räumt diesen Platz ein, um zu verstehen, wie sich ein Mensch Angebote seiner Umwelt aussucht und diese verarbeitet.

Für diese Rezension wähle ich von den vielen Artikeln den Einführungsartikel von Mathias Lohmer aus, in dem er sich mit dem Unbewussten in Unternehmen beschäftigt. Sein Beispiel: der Topmanager mit einem Laioskomplex, der die immer neu auftauchenden Ödipusse – spricht: die kompetenz-erringenden Mitarbeiter – im Gebirge aussetzen muss – spricht: durch massive Konflikte zum Ausscheiden aus dem Team und der Abteilung zwingt. Diese Beispiel ist ein typisches Supervisionsbeispiel, das anschließend als Organisationsbeispiel weiterentwickelt wird. Analoge Prozesse in Organisationen sind z.B. Abwehrmechanismen, z.B. die omnipotente Verleugnung, der Umgang mit Fehlern, die Bedeutung von Prozeduren, Regeln und Ritualen, die Anerkennung und Bewusstmachung der irrationalen Kräfte mit dem Ziel, den rationalen Kompetenzen wieder mehr Raum zu geben. Führen wird als Containment verstanden, die Methode der Balintgruppe empfohlen, um an die unbewussten Anteile des Individuums in einer Organisation heranzukommen, Lösungsorientierung – als Stärke systemischen Denkens verstanden – auch den psychoanalytisch Denkenden empfohlen, dessen Blick auf Regressionen als Beispiel für unbewusst verlaufende Prozesse gerichtet ist. Lohmer beschreibt die Schnittstellen von systemischem und psychoanalytischem Denken, bringt die beiden aber leider nicht an einem Beispiel zusammen. Und er beschreibt das Alltagsgeschäft von SupervisorInnen. Wobei ich aber davon ausgehe, dass SupervisorInnen nicht nur den Laioskomplex finden würden, sondern auch die Funktion von Rivalität und Konkurrenz als Merkmale bestimmter Unternehmen und Institutionen und deren Kultur.

Es handelt sich um ein schönes Buch mit einer Fülle von Material und Beispielen, Theoriebausteinen und ihrer Zusammenhänge, an einigen Stellen deutlich theorieübergreifend Systemik und Psychoanalyse integrierend. Insofern stimmt das Vorwort nicht: Praktizierende Psychoanalytiker und Psychotherapeuten können ihr Wissen nicht einfach einsetzen – sie haben es sehr deutlich zu erweitern und auszubauen, sei es um systemisches Denken oder um supervisorische Kompetenzen, die, auch wenn sie psychoanalytisch konturiert sind, deutlich anders konfiguriert sein müssen als das klassische psychoanalytische Können für psychotherapeutische Prozesse.

Und deshalb wundert Eines dann doch sehr: In dem ganzen Buch, in keinem der Beiträge wird Literatur aus dem Supervisionsbereich genutzt oder zitiert. Kein/Keine Wittenberger, Wellendorf, Stein, Sievers, Schmidbauer, Rudnitzki, Rohr, Rappe-Giesecke, Pühl, Oberhoff, Möller, Leuschner, Leffers, Lawrence, Kutter, Gröning, Belardi oder Bauer – um nur ein paar AutorInnen zu nennen, die sich seit mindestens 10 – 15 Jahren mit der Psychoanalyse in Supervision, Institutionen und bei Organisationsberatungsprozessen beschäftigen.

Das kann nicht Unwissen sein, das muss etwas mit Rivalität, Konkurrenz und Märkten zu tun haben, mit Status, mit Oben und Unten, mit Drinnen und Draußen. Oder sollte ich es psychoanalytisch deuten: mit Abwehr oder Regression, mit omnipotenter Verleugnung? Aber: auch das ist eine Regel in Institutionen: Selbst wenn man die Konkurrenz ignoriert – es gibt sie trotzdem. Und sie spielt mit, vor allem wenn sie gut ist.

Anna Maria Bauer

Francois Emmanuel: Der Wert des Menschen. Roman, München 2002 (Piper), 98 Seiten, 7.90 €.

Es verbindet mich eine seltsame Vorgeschichte mit diesem Buch. In einer Tages- oder Wochenzeitung las ich eine Rezension des Romans, war sofort interessiert, besorgte das Buch und stellte es dort ins Regal, wo diejenigen Bücher stehen, die ich sobald als möglich lesen will. Einige Zeit später sprach ein analytischer Kollege, dem ich von meiner Beschäftigung mit der Tradierung des Nationalsozialismus in die nächsten Generationen erzählte, von einem „beklemmenden“ Buch, das er vor einigen Tagen gelesen habe. Es sei von einem belgischen Psychoanalytiker geschrieben. Ich war sofort interessiert, besorgte das Buch und stand plötzlich mit dem zweiten Exemplar desselben verwirrt und auch beschämt vor meinem Bücherregal. Wie konnte das geschehen?

Meine Fehlleistung musste mit der Thematik des Buches zusammenhängen, die immer wieder zu Abspaltungen und Verleugnungen führt. Dies eben auch, wenn die bewusste Absicht vorhanden ist, sich mit dem „unfassbar Grausamen“, der sy-

stematischen Vernichtung von Menschen im Nationalsozialismus, kontinuierlich zu beschäftigen. Ich hatte den Namen des Autors, die Tatsache, dass er Psychoanalytiker ist, den Titel des Buches und vor allem die inhaltlichen Hinweise in der Rezension mit den emotional gefärbten Bemerkungen des Kollegen über das Buch nicht miteinander in Verbindung gebracht. So hatte ich eine klassische Affektisolierung konstatiert, wohl um mich gegen die zu erwartende Erschütterung beim Lesen zu schützen. Als müsse ich den Versuch einer Wiedergutmachung leisten, begann ich noch am selben Abend mit dem Lesen des Buches, auch wenn – oder gerade weil – mich „etwas“ warnte, mit einem so aufwühlenden Text so spät zu beginnen.

Ich konnte das schmale Buch nicht weglegen und las es bis zum Ende. Die meiste Zeit über hatte ich wohl die Luft angehalten, bzw. möglichst flach geatmet. Die Bedeutung dieses „Symptoms“ erschloss sich mir erst im Fortgang der Erzählung und ich überlasse es an dieser Stelle den LeserInnen, die Verknüpfung im Buch aufzufinden. Lange fand ich nicht in den Schlaf.

Warum nun eine Rezension dieses Romans in einer Fachzeitschrift für Supervision? Zum einen geht es nun einmal um unsere deutsche Vergangenheit. Klaus von Dohnanyi eröffnete den Internationalen Psychoanalytischen Kongress in Hamburg 1985 mit den Worten: ‚Unser Bach‘ und ‚Unser Beethoven‘, der muss auch sagen: ‚Unser Hitler‘.

Zum anderen spielt die Handlung des Romans im „Milieu“ eines Unternehmens, im Roman „SC Farb“ genannt (eine Anspielung auf die „IG-Farben“?). Es geht um die Verknüpfung von Vergangenem und Gegenwärtigem in der Biografie Einzelner wie auch in der Gesellschaft und in der Industrie. Die systematische Vernichtung der Juden, der „rassisch Minderwertigen“, des „unwerten Lebens“ Behindertener und Homosexueller, der politisch Andersdenkenden ist nicht möglich gewesen ohne den perfektionierten Einsatz der industrialisierten Technik und damit derer, die sie erfunden, in Stand gehalten und bedient haben.

Der Ich-Erzähler ist Betriebspsychologe in einem multinationalen Konzern, zuständig für Führungsseminare und Schulungen von Mitarbeitern, aber auch für das Verfeinern von „Evaluierungskriterien“ bei Umstrukturierungen innerhalb eines Sanierungskonzeptes, das Entlassungen von Hunderten von MitarbeiterInnen zur Folge hatte. Der Autor benutzt in dieser Passage wohl bewusst die verschleiernde Diktion von Unternehmensführungen und ihren Beratern („Personalreduzierung“ etc.).

Die Erzählweise des Autors ist distanziert, aber nicht kalt. Undramatisch, in kurzen, klaren Sätzen beschreibt er den Fortgang des Geschehens aus der Sicht dessen, der Vergangenes berichtet und nicht dessen, der gerade erlebt. Wir nehmen teil an einem Prozess der Bewusstwerdung. Gefühle und Fantasien entwickeln sich beim Lesen gleichwohl intensiv, sie werden einem nicht „vorgesetzt“.

Simon, der Psychologe, erinnert sich an seine Angst, er benennt sie. Einmal

verwendet er den Begriff „pavor“, d.h. Entsetzen. Mehrmals erwähnt er früh einsetzendes Schneien in diesem Winter, das nasskalte Wetter. Das macht Frösteln, ein Frösteln, das jedoch längst „innen“ begonnen hat, weil wir, die LeserInnen, die unausgesprochene Ahnung des „Helden“, dass er „Entsetzliches“ aufdecken wird, längst mit ihm teilen.

Simon wird von Rose, einem nach der Firmenumstrukturierung vom deutschen Stammunternehmen des Konzerns an die Seite des Direktors entsandten Mannes mit unklarer Funktion, damit beauftragt, den geistigen Zustand des Direktors Just zu beurteilen und ein Dossier über ihn anzufertigen. Zunächst glaubt Simon an einen „obskuren Machtstreit“ zwischen den beiden Männern. Mit ungutem Gefühl lässt er sich auf den streng vertraulichen Auftrag ein.

Direktor Just konfrontiert den Psychologen sofort nach dessen ersten Nachforschungen über ihn mit dem Verdacht, Rose habe ihn auf ihn „angesetzt“, um ihn zu eliminieren. Gleichzeitig offenbart er Simon, er habe kompromittierende Informationen über Rose. Dieser sei ein „Lebensborn“-Kind – („Lebensborn“ hieß die Elite-Aufzucht-Institution der Nationalsozialisten, in der die „arische Herrenrasse“ herangezüchtet werden sollte) – und stünde alten Nazis nahe, für die er verdeckte Spenden transferiere. Über Just wiederum erfährt Simon, er sei von seinem Vater, „einem vom Krieg geprägten Kaufmann“, brutal gezüchtigt und einmal fast erwürgt worden.

Justs psychische Stabilität ist in der Tat nahe dem Zusammenbruch, er zeigt „unerklärliche“ Verhaltensweisen, Zwangssymptome, eine „extreme Gewalt hinter der feierlichen Rede“, das Auslassen von Worten beim Schreiben, Alkoholabusus, Suizidgedanken, später ein Suizidversuch mithilfe der Abgaseinleitung in seinen PKW. Auch die Art dieses Suizids, der durch seine Ehefrau intuitiv erspürt wird und die dadurch sein Leben retten kann, ist nicht zufällig.

Das Auslassen bestimmter Begriffe bei Just entsteht durch die Arbeit der innerpsychischen Zensur. Der Autor beschreibt meisterhaft das Entstehen zwanghafter und paranoider Bedeutungsverschiebungen, die erst verstehbar werden, wenn der unbewusste Gehalt dechiffrierbar wird. Im Gegensatz zu einer gewissermaßen „privaten“ Symptomatik, „Verbotenes“ nicht denken oder aussprechen zu dürfen, geht es hier um die Abwehr des Wissens um den aktiven Beitrag zur Tötung von Menschen.

Im Fortgang der Ereignisse werden dem Psychologen weitere Spuren, Schriftstücke und biografische Details zugetragen. Ein Geflecht von Personen wird sichtbar, das jeweils Bruchstücke zum Verstehen der Vergangenheit und gegenwärtigen Verfassung von Matthias Just beiträgt. Ich möchte die Spannung nicht nehmen, indem ich die Einzelheiten hier berichte.

Die beklemmendste Passage des Buches ist die, in der alle Bruchstücke zusammen kommen, das „ganze Bild“ entsteht, wenn wir eine radikal technizistische Darstellung systematischer Tötung mit unseren Gefühlen verbinden und das Erkennen der Wahrheit aushalten müssen.

Noch einmal zu der Frage – warum eine Besprechung hier? Hinter dem Begriff „der menschliche Faktor“, den Direktor Just Simon gegenüber einmal verwendet, verbirgt sich u. a. die Frage nach Verantwortung des Einzelnen: sei es für die Gräueltaten im Nationalsozialismus, sei es für den Umgang mit der „Ressource Mensch“ in unserer „technokratischen Gesellschaft“ und ihren modernen Unternehmen (Klappentext). Der malignen Abstraktion, dem Zerreißen von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen zu begegnen, ist auch Aufgabe von Supervision.

Am Ende der Erzählung wird der Psychologe fristlos entlassen und arbeitet von da an in einem Heim für autistische Kinder. Gerade deren Welt ist gekennzeichnet durch einen „Riss“ zwischen Sprache und Gefühl, Empfindung und Mitteilung, dies aber als Ausdruck schwerer psychischer Fehlentwicklungen. Im Unternehmen wurde Simon zum Spielball mächtiger Interessen und musste scheitern. Gleichzeitig bekam er die Funktion eines Katalysators bei der Zusammenfügung und Aneignung der Wahrheit, für sich selbst und für uns.

Barbara Wiese

Neue Bücher

Kriz, Willy Christian/Nöbauer, Brigitta: Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Göttingen 2002 (Vandenhoeck und Rupprecht), 260 Seiten, 29.90 €.

Breite Zustimmung findet, wer darauf hinweist, dass Teamkompetenz angesichts der realen bzw. postulierten Veränderungen von Organisationen notwendig ist. Verschwommen aber bleibt häufig, welche organisatorischen Rahmenbedingungen das Arbeiten von Teams stützen resp. behindern, was Teamkompetenz kennzeichnet und wie sie geschult bzw. trainiert werden kann. Im Rahmen dieser Thematik legt der Beitrag von W.C. Kriz und B. Nöbauer den Schwerpunkt auf die Förderung von Teamkompetenz durch den Einsatz der Planspielmethode.

Zur Einführung in die Problematik bieten die Autoren eine Zusammenfassung des Diskussionsstandes zu Bedingungen, Voraussetzungen, unterstützenden Instrumenten und Eckpunkten für die Rollen- und Beziehungsgestaltung für wirkungsvolle Teamarbeit. Wirklich überraschendes findet sich dort nicht. Der Focus richtet sich im Folgenden auf die Frage, wie durch erfahrungsorientiertes Lernen nachhaltiges Handeln und soziale Kompetenzen in/von Teams und die Persönlichkeitsentwicklung der beteiligten Teammitglieder gefördert werden kann. Ausführlich wird auf den Einsatz und den Transfer von Planspielen und Teamübungen eingegangen. Vor allem die Ausführungen zum effektiven „Debrief“ sind sehr anregend und verdeutlichen, wie diese „gemeinsame Reflexion des Erlebten in Hinblick auf eine Bewertung der im Spiel aufgetretenen psychischen (Kognition, Emotion) und sozialen (Handlung, Kommunikation) Prozesse“ sinnvoll organisiert werden kann. Im Materialteil schließlich finden sich mehr als dreißig Übungen, sowie zwei Planspiele.

Heß, Tatjana/Roth, Wolfgang L.: Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung. Heidelberg 2001 (Asanger Verlag), 198 Seiten, 25 €.

Viele BeraterInnen, darunter auch SupervisorInnen, bieten Coaching an. Aber was ist professionelles Coaching? Welche Voraussetzungen muss ein Coach erfüllen? Nach welchen Kriterien wird gearbeitet? Tatjana Heß und Dr. Wolfgang L. Roth, PsychologInnen an der Universität Trier, haben dazu eine Expertenbefragung mit AnbieterInnen von Coaching durchgeführt und ausgewertet. Sie stellen fest, dass bisher kaum theoriegeleitete Coaching-Konzepte existieren, Qualitätsstandards und allgemeingültige Ausbildungen fehlen.

Heß/Roth beschäftigen sich zunächst mit der Begriffsdefinition von Coaching, der Abgrenzung zu anderen Interventionsmaßnahmen wie Beratung, Therapie, Supervision, der Frage der Indikation für Coaching, dem idealtypischen Ablauf eines Coaching-Prozesses, den Begriffen Qualität und Profession und der Qualifikation externer Coaches. Eine ausführliche Erörterung des methodischen Vorgehens, sowie die

Darstellung und Auswertung der Befragung folgen. SupervisorInnen finden in dem Buch viele Anregungen, sich über ihr Verständnis von Coaching klar zu werden. Die Ansichten derjenigen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, bieten durchaus Diskussionsmaterial. Beispielsweise wird eine psychoanalytisch orientierte Arbeitsweise für das Coaching generell ausgeschlossen, weil für diese Beratungsform in der Regel nur zwei bis zehn Stunden angesetzt werden, die Psychoanalyse dagegen ein langfristiges Verfahren darstellt. Psychoanalytisch orientierte SupervisorInnen arbeiten mit Prozesseinheiten von fünfzehn und sogar weniger Sitzungen. Welchen Beitrag können sie als Coaches und in Abgrenzung zum Coaching leisten? Leider ist das Buch in der sperrigen Sprache wissenschaftlicher Arbeiten verfasst, was die Freude am Lesen einschränkt.

Roudinesco, Elisabeth: Wozu Psychoanalyse? 2002 (Klett-Cotta), 199 S., 19 €.

Die Psychoanalyse steckt heute in einer vehementen, noch nie da gewesenen Krise. Die Autorin sieht die Psychoanalyse konfrontiert mit den nicht zu bestreitenden Fortschritten der Psychiatrie und der Pharmakologie, für deren Vertreter Gedanken, Gefühle oder Triebe nichts anderes darstellen als Abläufe chemischer Reaktionen im Gehirn. Der Vormarsch der Kognitions- und Neurowissenschaften, die „Amerikanisierung des Unbewussten“ – ist das nicht ein Generalangriff auf die Psychoanalyse schlechthin? Hat die Psychoanalyse also überhaupt noch eine Zukunft? Die symptomatischen Behandlungsansätze der kognitiven und pharmakologischen Therapie reduzieren den Menschen auf sein funktionales und biologisches Dasein („Gehirn-Maschine“), in der er seine Subjektivität verliert. Von ihrer philosophisch-sozialwissenschaftlichen Position aus setzt die Autorin dem eine Konzeption von der Freiheit des Individuums entgegen, die in der Psychoanalyse nach wie vor eine zentrale Rolle spielt. Dabei diagnostiziert Roudinesco zugleich den Zustand unserer Gesellschaft („la societe depressive“), um sich schließlich mit der Psychoanalyse in ihrer heutigen institutionalisierten Form auseinander zu setzen. Hierbei spart sie nicht mit Kritik und greift vor allem zentralistische und autoritär-bürokratische Zustände sowie ihre Fixierung auf „Meisterdenker“ an.

Marrow, Alfred J.: Kurt Lewin – Leben und Werk. Weinheim 2002 (Beltz Taschenbuch), ca. 380 Seiten, ca. 16 €.

Kurt Lewin gehört zu den bedeutenden Vätern der modernen Psychologie. Er hat ihr außerhalb der Laboratorien neue Aufgaben gestellt, hat Fundamente gelegt und für die Forschungsarbeit nachfolgender Generationen eine Fülle von Beispielen gegeben. Alfred J. Marrow, Schüler und gleichzeitig Mentor von Lewin, vermittelt einen Einblick in die Biographie und die Dynamik des Forschers, und lässt viele seiner Schüler und Kollegen zu Wort kommen.

Nachlese

Leserbrief zu: Theo Niederschmid: Balintgruppen in der Supervisionsausbildung. Ein Beitrag zur beruflichen Sozialisation und Identitätsbildung von Supervisor/innen. Forum Supervision, Heft 19.

Offener Brief an Theo Niederschmid

In der letzten Ausgabe von Forum Supervision erschien Ihr Aufsatz über Balintgruppen in der Supervisionsausbildung. In diesem Artikel arbeiten Sie, wie in Fachveröffentlichungen üblich, mit Fallvignetten. In der 3. Szene, die Sie beschreiben, habe ich meinen Fall wiedererkannt.

Ich bin die „attraktive 35-40 jährige Frau, die den Ärzten keine Scherereien macht“ (weil sie emotional etwas unterbelichtet ist, obwohl sie sich – wie Sie es formulieren – einer „Totaloperation“ unterziehen musste). So ungefähr kann man die Beschreibung meiner Person in Ihrem Artikel wohl zusammenfassen.

Abgesehen davon, dass ich mich nicht derartig öffentlich „beschreiben“ lassen möchte, ist die Frage, ob und wie SupervisorInnen SupervisandInnen „beschreiben und verwenden dürfen“ meiner Ansicht nach von allgemeinem Interesse. Schließlich tauchen in Aufsätzen überall Fallvignetten auf, haben wir alle in der Ausbildung reichlich über andere geschrieben, ist das „Über-Andere-Sprechen“ Teil unseres eigenen Konzeptes von Fortbildung und Kontrolle.

Ich rege mich aus folgenden Gründen über Ihren Artikel auf:

1. Sie beschreiben meinen Fall vollkommen beziehungslos und ohne den Hauch von Empathie.
2. Durch das Fehlen jeglicher Beziehung und Empathie werden Ihre Deutungen zur Obduktion (ich lebe aber noch).
3. Im Fokus der Darstellung meines Falles steht nicht das Berufliche und Supervisorische, sondern mein Körper, meine Sexualität und meine (angeblich mangelnden) Gefühle dazu. Alle drei Dinge gehen Sie nichts an, Herr Niederschmid! Ich fand tatsächlich auch schon in der Balintgruppensituation, dass meine Gebärfähigkeit (die Sie mit männlicher Potenz gleichzusetzen scheinen) Sie nichts angeht – auch nicht die LeserInnen von Forum Supervision.
4. Ihre Deutungen und Männerphantasien entbehren in zentralen Punkten der Grundlage und stellen auch unabhängig von ihrem Realitätsgehalt einen Übergriff dar.
5. Sie verzichten auf jegliche Anonymisierung (außer, dass Sie meinen Namen nicht dazu schreiben) und brechen dadurch die Vertraulichkeit mir und dem Krankenhausteam gegenüber.

6. Sie missbrauchen Ihre Deutungsmacht, in dem Sie Ihre Phantasien und Deutungen veröffentlichen, ohne sie mir zur Verfügung gestellt zu haben. Ihre Gefühle waren Ihnen „zu wertvoll“ dafür, sie mir gegenüber zu äußern. Das schreiben Sie wörtlich so.
7. Sie unterscheiden nicht zwischen Ihren Übertragungen bzw. Projektionen und Phantasien und Ihren Gegenübertragungen. In Ihrer Darstellung sind alles Gegenübertragungen, von mir und meinem Verhalten hervorgerufen. Zentrale Kompetenz eines Balintgruppenleiters wäre m.E., solche Unterscheidungen möglichst zeitnah treffen zu können. Diese Kompetenz oder zumindest die Reflexionsbereitschaft über diese Unterschiede habe ich bisher auch bei einem Balintgruppenleiter in Ausbildung vorausgesetzt.

Ihr Aufsatz beschäftigt mich seit dem Erscheinen in bedauerlich hohem Maße. Ein Grund dafür ist, dass ich Zweifel an meiner Wahrnehmung bekommen habe. Während der gesamten Zeit der Balintgruppe ging ich davon aus, eine Beratungsbeziehung zu Ihnen zu haben. Eine solche Beziehung beinhaltet für mich Vertrauen und Vertraulichkeit, Empathie, zumindest aber Loyalität des Beraters für die Beratene und den Anspruch förderlich im Interesse der Beratenen zu wirken. Alle drei Minimalstandards sehe ich von Ihnen verletzt.

Angesichts der Feindseligkeit, die in Ihrem Artikel mir gegenüber deutlich wird, ist mir klargeworden, dass die vermeintliche Beratungsbeziehung Produkt meiner Phantasie ist. Ich frage mich auch in bezug auf die gesamte Balintgruppe, welche Bedeutung es hat, dass Sie damals auch nach zwei Jahren der „Zusammenarbeit“ während der Sitzungen kein Gruppenmitglied namentlich ansprechen konnten.

Auch die Konkurrenz unter AusbildungskollegInnen „reanimieren“ Sie lange nach Ende der Ausbildung mit Ihrem Artikel. Sie beschreiben die Kontrolle von Neid und Eifersucht durch Bewunderung für „Coolness“ und „Lässigkeit“ in der Balintgruppe. Sie wissen, dass die AusbildungskollegInnen mich in Ihrem Artikel wiedererkennen – nur dieses Mal kann sich die eine oder der andere ganz ungeniert und ohne jegliche Auseinandersetzung die Hände reiben. Die deutlichste ungenierte Reaktion mir gegenüber hieß: „Bist Du Dir wirklich sicher, dass Du nicht nur narzisstisch gekränkt bist durch den Artikel? Wo Du doch in der Ausbildung immer ein „Top-Star“ warst und jetzt so schlecht wegkommst in diesem Artikel [...]“ Glücklicherweise ist diese Reaktion nicht repräsentativ. Die meisten KollegInnen verstehen durchaus meine Empörung.

Theoretisch kann „die öffentliche Verwendung“ jedem SupervisorInnen, KlientInnen oder FortbildungsteilnehmerInnen passieren. Im Missbrauch der Beratungsbeziehung und der Deutungsmacht unter KollegInnen liegt aber eine besondere Brisanz. Wir bewegen uns in derselben Szene, werden uns wiederbegegnen, verbreiten einen bestimmten Ruf voneinander usw.

Diesen Punkt finde ich auch für die Qualitätsdiskussion innerhalb der DGSv relevant. Wenn die Teilnahme an Kontrollsupervision, Balintgruppen und Fortbildungen zum selbstverständlichen Standard einer jeden SupervisorInnen gehören soll, müssen wir auch einen Kodex dafür entwickeln, wie mit dem Gehörten und Beobachteten umzugehen ist. In der Konsequenz bedarf es dann auch einer institutionellen Sanktion, wenn jemand gegen diesen Kodex verstößt.

Ich möchte noch einen kleinen Exkurs zu Subjekt- und Objektbeziehungen im Krankenhaus machen. Er scheint mir notwendig, weil Sie etwas agieren, was Sie offenkundig nicht verstanden haben:

Im Krankenhausbett ist niemand ständig nur handelndes Subjekt. Es wird immer sehr viel „mit einem gemacht“. Schwierig am Kranksein, Im-Krankenhaus-Sein und Sich-Operieren-Lassen-Müssen ist in meinen Augen der zumindest partielle Verlust der Selbstkontrolle. Bei meiner damaligen Wahl des Krankenhauses und des operierenden Arztes legte ich deshalb großen Wert darauf, nicht als „operationsbedürftiges Objekt“ behandelt zu werden.

Für mich besonders schwierig und interessant an der Anfangssituation meiner Teamsupervision im Krankenhaus war die Notwendigkeit zum grundlegenden Rollenwechsel: mein Wechsel von der hilfsbedürftigen, abhängigen Patientin zur Leiterin des Supervisionssettings und der Wechsel des behandelnden Chefarztes vom „Verantwortlichen und Helfer“ zum SupervisorInnen, der sich „anvertraut“.

Dieser Wechsel in der Symmetrie der Beziehung und die Veränderung des Subjekt-/Objektstatus fand in diesem Prozess natürlich nicht leicht und bruchlos statt. Interessanterweise taucht dieses Thema in Ihrer Beschreibung des Falles nicht auf. Stattdessen vollführen Sie an mir, was ich im Krankenhaus weitgehend vermeiden konnte. Sie machen mich zum öffentlichen Objekt – pikant garniert mit einer Prise sexuellem Voyeurismus (den gibt es übrigens im Krankenhaus nicht).

Sie strapazieren die Krankenhausszenerie weiter, in dem Sie das Bild einführen, für die Ärzte sei ich eine Frau, „die sich leicht abtreiben lasse“. Abgesehen von der Unverschämtheit der Deutung kann ich Ihnen versichern, dass Sie irren. Auch diese Phantasie sagt mehr über Sie als über mich.

Aus der Auseinandersetzung mit Ihrem Artikel habe ich viel gelernt:

- wie es sich anfühlt aus narzisstischen Gründen zum öffentlichen Objekt gemacht zu werden und weitergehend wie sich Opfer fühlen
- dass es keineswegs „paranoid“ sein muss, wenn Menschen von außerordentlich schlechten Erfahrungen mit SupervisorInnen berichten
- dass die Hauptvorbehalte der Psychoanalyse gegenüber (allgegenwärtige Deutungsmacht, Voyeurismus und durch Abstinenz ermöglichte Beziehungslosigkeit) personenbezogen auf Ihre Berechtigung überprüft werden sollten
- dass es nötig ist, sich öffentlich „wiederanzukleiden“, wenn man öffentlich „entblößt“ wird (ich würde mich sonst dauerhaft zu „zu leicht bekleidet“ fühlen)

— dass narzisstisch bedingte Blindheit nicht grundsätzlich ein „Kavaliersdelikt“ ist (ich hatte bisher die Neigung Beraterischem Narzissmus – auch meinem eigenen – sehr wohlwollend gegenüber zu stehen).

Der Auseinandersetzung mit Ihrem Artikel verdanke ich durchaus bemerkenswerte Lernerfahrungen. Auf Ihre Bekanntschaft hätte ich dennoch gerne verzichtet.

Name der Redaktion bekannt

Stellungnahme

Bei nochmaliger Durchsicht meines Artikels ist mir ein Umstand bewusst geworden, den ich vorher nicht bedacht hatte. Die Erwähnung des gynäkologischen Eingriffs in Verbindung mit dem Fall erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Identifikation zumindest in einem kleinen Kreis. Diesen Umstand habe ich beim Schreiben dieses Artikels und auch bei den zahlreichen Überarbeitungen nicht zu Ende gedacht. Es ist mir als verantwortlichem Schreiber und auch den mitlesenden Redakteuren nicht aufgefallen. Das bedauere ich sehr. Ihre Fachlichkeit, Professionalität und Ihren Mut habe ich in den Zeiten der gemeinsamen Arbeit nie infrage gestellt.

Ich bitte die Redaktion von Forum Supervision die fragliche Fallvignette zusammen mit dem Leserbrief abzudrucken, um dem/der Leser/in die Möglichkeit zu geben, meinen Text und dessen Wirkung selbst vergleichen zu können.

Theo Niederschmid

3. Szene

Die folgende Situation ereignete sich in der ersten Sitzung einer neuen Balintgruppe, einer Gruppe von Frauen und Männern, die sich ebenfalls in einer Ausbildungssituation befanden. Nach der Vorstellungsrunde und den Absprachen über Termine und das Arbeitsverfahren einer Balintgruppe brachte eine Teilnehmerin folgenden Fall ein. Bei der Berichterstatterin handelte es sich um eine attraktive 35 – 40jährige Frau. Sie war geschmackvoll ganz in schwarz gekleidet.

Es handle sich bei ihr um ein komisches Gefühl bezüglich einer Akquisition. Sie sei Patientin in der gynäkologischen Abteilung einer Uniklinik gewesen. Bei den Chefarztkontakten habe sie auch über ihre Profession und ihre Ausbildung zur Supervisorin gesprochen. Daraufhin habe der Chefarzt, der gleichzeitig eine Professur an der Uni habe, sie angesprochen, ob sie Interesse daran habe, auf seiner gynäkologischen Station Supervision mit dem Team zu machen. Dazu gehörten die Krankenschwestern, die Hebammen, der Oberarzt, zwei Assistenzärzte und er als Chefarzt. Die Kontraktssitzung habe stattgefunden: Anwesend seien die Hebammen und zwei Assistenzärztinnen und der Chefarzt gewesen. Die Krankenschwestern hätten kein Interesse gehabt, an der Supervision teilzunehmen. In der Kontraktssitzung seien gleich Tränen geflossen, eine Assistenzärztin habe ihre Nichtbeachtung durch den Chefarzt angesprochen und sich über sein Desinteresse beklagt. Der Chefarzt habe die Beziehungsanfrage abgetan. Ansonsten sei die Sitzung gut gelaufen. Thema der Teamsu-

pervision sollen Kooperationsprobleme und die interne Organisation der Station sowie die Beziehungen untereinander werden.

Die Reaktion in der Gruppe ist Bewunderung und Neid, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind verblüfft über diese ungewöhnliche Form der Akquisition. Die Bewunderung ist sprachlos, ich spüre, wie sie im Raum steht. Dann "ergehen" sich die Mitglieder vor allem über den Chefarzt, die Motive, seine Rolle auf dieser Station, seine Beziehungen. Professor Brinkmann von der Schwarzwaldklinik taucht als Einfall auf. Die Bemerkung, dass der Chefarzt auch hier die wichtigste Person sei, bestätigt seine unangefochtene Rolle auf der Station. Die Beziehung zum Chefarzt sei das zentrale Thema und bestimme zum Teil auch die Beziehungen untereinander. Die Assistenzärztin habe die Zuwendung, die die Supervisorin erhalten habe, bisher nie bekommen. Danach versiegen die Einfälle etwas. Seit Anfang des Berichtes hatte ich das Interesse zu erfahren, woran die Supervisorin operiert worden sei, aber gleichzeitig ein Verbot gespürt, danach zu fragen. Auf meine Frage hin nennt sie eine "Totaloperation" als Grund für die OP. Danach ist es vollkommen still in der Gruppe. Eine Frau reagiert: "dann willst Du wohl dem Chefarzt Deine Fruchtbarkeit nachweisen". Das könne sie nicht ablehnen, ist ihre spontane Reaktion. Weitere Einfälle werden benannt. Schließlich sagt eine andere Frau, sie könnte es kaum aushalten, als Supervisorin auf diese Station zu gehen, wo sie einen wichtigen Bestandteil ihrer Weiblichkeit verloren habe. Dazu bekommt die Berichterstatterin keine Beziehung. Es gehe ihr gut in dieser Sitzung, damit hätte sie keine Schwierigkeiten, sie habe auch im Krankenhaus nach der OP kein Problem gehabt. Vielleicht sei das ja ihr komisches Gefühl. Die Arbeit hat ca. eine Stunde gedauert, nach einiger Zeit, als keine weiteren Einfälle kommen, biete ich ihr an, hier erst mal ein Ende anzusetzen. Sie stimmt zu, sie habe viele Ideen bekommen, es sei jetzt gut.

Nachzutragen ist noch, dass mich die berichtstattende Frau in der Zwischenzeit mit einem frischen, grinsenden oder lächelnden Gesicht ansah und sich kaum anderen zuwandte. Weitere emotionale Bewegungen waren in ihrem Gesicht nicht erkennbar. Die Gruppe hatte zum Schluss wieder diese stille Bewunderung ob ihrer "Coolness" und "Lässigkeit".

Reflexion: In einer gynäkologischen Station geht es vorwiegend um Gebären, Krankheiten und Abtreibung. Diese Frau macht es den operierenden Ärzten leicht, sie leidet nicht, sie macht keine Scherereien wie andere Frauen, sondern nimmt das Ganze "locker", selbst den Verlust der Gebärfähigkeit im Alter von 35 – 40 Jahren. Für einen Arzt, der sich oft mit Ängsten, Depressionen oder Selbstvorwürfen auseinandersetzen muss, muss sie eine Erholung gewesen sein. Es kam die Phantasie auf, sie ließe sich gut "abtreiben". In Bezug auf die Supervision könnte das bedeuten, dass im Fall eines Scheiterns oder im Fall von Schwierigkeiten die Supervision leicht zu beenden sei. In der Phantasie des Chefarztes wird sie ohne Zetern und Schwierigkeiten gehen. Die stille Bewunderung der übrigen Balintgruppenmitglieder lässt sich als Identifikation mit dem Aggressor verstehen.

Zum Hintergrund: In dieser Ausbildungsphase ist die Akquisition von Teams gefordert. Verbunden ist diese Akquise mit Ängsten, Kränkungen und heftigen Unlustgefühlen. Hier ist der Kollegin scheinbar ein Team "in den Schoß" gefallen. Das Wunschbild von leichter Akquisition kann gerettet werden, und der eigene Neid, die Eifersucht können durch die Bewunderung kontrolliert werden.

Ich erlebte, dass ich erschreckt war und mir die Luft wegblieb, als sie von ihrer OP sprach. Gleichzeitig spürte ich, dass ich mit meinen traurigen, erschreckten Gefühlen nicht ankommen würde. Die Supervisorin würde meine Gefühle abtun, ähnlich wie der Chefarzt die Gefühle der Assistenzärztin. Dafür waren mir meine Gefühle zu wertvoll. Ihr lächelndes Gesicht sollte mich vielleicht auch bannen.

Wenn die Supervisorin Zugang zu ihren dunklen und weniger schönen Gefühlen bekäme, könnte die Teamsupervision eine erfolgreiche Supervision werden. Es könnte ihr gelingen, die schmerzhafteste Seite in die Beziehungen vorsichtig einzubringen. Das Verstehen ihrer eigenen gefühlhaften Reaktion und das supervisorische Umgehen damit setzt einen längeren und sicherlich auch schmerzhaften Lernprozess dieser Ausbildungskandidatin voraus. In der Balintgruppensitzung wurde ansatzweise ihre Verklammerung mit dem Chefarzt und vielleicht Teilen der Station in der Abwehr unangenehmer und schmerzhafter Gefühle deutlich.

Forum Supervision, Heft 19, S. 98 – 91.

Veranstaltungen

FIS-Fortbildungsinstitut für Supervision agm Arbeitskreis Gruppendynamik Münster

Steubenstraße 34a
65189 Wiesbaden
Tel.: 0611-603681
Fax: 0611-9102701
www.fis-agm.de

Dreiecksvertrag

Termin: 30.05. – 01.06.2003
Ort: Mainz, Erbacherhof
Leitung: Franz X. Leinfelder, Inge Zimmer-Leinfelder

Psychodramatische Elemente in der Supervision

Termin: 05. – 07.09.2003
Ort: Frankfurt
Leitung: Kersti Weiß, Inge Zimmer-Leinfelder

Von der frühen Triangulierung zum ödipalen Konflikt

3-teilige Seminarreihe für SupervisorInnen
Teil 1: Zum Konzept der frühen Triangulierung 29.03.2003
Teil 2: Zum männlichen ödipalen Konflikt 06.12.2003
Teil 3: Zum weiblichen ödipalen Konflikt Frühjahr 2004
Die Seminare können auch einzeln belegt werden.
Ort: Kassel
Zeit: jeweils von 10.30 – 18.00 Uhr
Leitung: Dr. Gerhard Wittenberger

Institut für Beratung und Supervision Aachen

Heckstraße 25
52080 Aachen
www.ibs-networld.de

Workshop: Moderations- und Kommunikationstechniken

Ort: Köln
Zeit: 10. – 11.01.2003
Leitung: Andrea Heer, Heinz J. Kersting

Werkstatt für systemische Methoden in der Supervision und Organisationsentwicklung

Ort: Aachen
Zeit: 07. – 08.02.2003
Leitung: Heinz J. Kersting, Georg Nebel

Vorschau

FoRuM Supervision

Heft 21 – März 2003

10 Jahre Forum Supervision

Redaktion:

Gerhard Leuschner, Gerhard Wittenberger und Jürgen Kreft

Mit Beiträgen von: Thomas Behler, Theresia Menches Dändliker, Elke Grunewald, Jürgen Kreft, Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Franz Leinfelder, Peter Musall, Annegret Overbeck, Wolfgang Weigand, Barbara Wiese, Inge Zimmer-Leinfelder

AutorInnen

Katharina Altenberg, Jg. 1952, Dipl. Sozialarbeiterin, Supervisorin (DGSv) Lehrsupervisorin, gruppenspezifische Zusatzausbildung, sozialpsychiatrische Zusatzausbildung, langjährige Berufserfahrung in verschiedenen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit; seit 1992 überwiegend freiberufliche Supervisorin. Seit Februar 2001 Leiterin der Psychiatrischen Eingliederungshilfen Hildesheim und Supervisorin.

Gunther Brandstetter, Jg. 1964, Dipl. Sozialpädagoge, Supervisor (DGSv), Leiter für Gruppendynamik (DAGG), EFQM-Assessor, mehrjährige Leitungserfahrungen, Elektroinstallateur.

Hannelore Fricke, Jg. 1949, Erzieherin, Dipl. Sozialpädagogin (FH), Lehrerin, Supervisorin in freier Praxis, Sprecherin der DGSv Regionalgruppe Osnabrück.

Jörg Gogoll, Jg. 1951, Dipl. Psychologe. In freiberuflicher Praxis tätig als Supervisor (DGSv) Lehrsupervisor und Psychoanalytiker (DPV).

Mary Göpel, Jg. 1957, Dipl. Theologin, Dipl. Pädagogin, Supervisorin (DGSv), gruppenspezifische Zusatzausbildung (agm).

Robert Maxeiner, Jg. 1955, Erzieher, Dipl. Sozialpädagoge, seit 1988 freiberuflich als Supervisor tätig. Gründungsmitglied der DGSv, Lehrsupervisor, Schriftsteller. Zuletzt erschienen: Pepperland. (Erzählungen).

Theresia Menches Dändliker, Germanistik-, Geschichts- und Philosophiestudium, vielfältige Erfahrungen als Studiendirektorin, Trainerin für Gruppendynamik (DAGG), Supervisorin (DGSv), Lehrsupervisorin (FIS), Psychodramaleiterin und Redakteurin der Zeitschrift FoRuM Supervision, freiberuflich tätig als Supervisorin in der Schweiz und Deutschland.

Luciana Pavoni, Jg. 1961, Dipl. Ing. Vermessung (FH), Supervisorin (DGSv), Zusatzstudium in Erwachsenenpädagogik. Leiterin der Aus- und Fortbildung bei der Direktion für Ländliche Entwicklung München, Supervisorin in der Verwaltung für Ländliche Entwicklung in Bayern und in nebenberuflicher Tätigkeit.

Gertrud Siller, Dr. phil., Supervisorin (DGSv) und wissenschaftliche Assistentin am pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkt in Forschung und Lehre: Supervision im Kontext institutioneller und professioneller Wandlungsprozesse; Rechtsextremismus im Geschlechterbezug.

Inge Zimmer-Leinfelder, Dipl. Psychologin, Supervisorin (DGSv), Lehrsupervisorin Balintgruppenleiterin, Trainerin für Gruppendynamik (DAGG). Mitglied des FIS-Leitungsteams, Redakteurin der Zeitschrift Forum Supervision.