

16

16.4

Nr. 9
März 1997
5. Jahrgang

FORUM supervision

LA 000
F7 S9
9 •

Herausgegeben
von Gerhard Leuschner
und Gerhard Wittenberger

edition
diskord

K

08-8538

LA000
F759
9

FoRuM Supervision

5. Jahrgang, Heft 9, März 1997

Herausgeber:

Gerhard Leuschner und Gerhard Wittenberger

Redaktion:

Werner Bohnert (Harsewinkel) – Klaus-Peter Krahl (Erzhausen) – Angelica Lehmenkühler-Leuschner (Münster) – Franz Leinfelder (Freiburg) – Inge Zimmer (Marburg)

Verantwortliche Redakteure für Heft 9:

Dr. Werner Bohnert, Reichenbacher Str. 14, 33428 Harsewinkel
Gerhard Leuschner, Emsstr. 58, 48145 Münster

Ständige Mitarbeiter:

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

Redaktionsanschrift:

FORUM SUPERVISION, Emsstr. 58, 48145 Münster

Verantwortlich für die Rubrik „Neue Projekte“:

Dr. Werner Bohnert, Reichenbacher Str. 14, 33428 Harsewinkel

Verantwortlich für die Rubrik „Rezensionen“:

Thomas Behler, Lohmühlental 37, 45276 Essen

Erscheinungsweise und Bezug:

FORUM SUPERVISION erscheint halbjährlich (März und Oktober).

Preis des Einzelheftes: DM 18,-

Jahresabonnement: DM 28,- (2 Hefte) zuzüglich Versandkosten.

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

Bestellungen nimmt jede Buchhandlung entgegen oder der Verlag.

Verlag:

edition diskord, Schwärzlocher Str. 104/b, D-72070 Tübingen

Herstellung:

Satz: Computer-Schreibbüro Anne Schweinlin, Tübingen

Druck: Fuldaer Verlagsanstalt

© 1997 edition diskord, Tübingen

ISSN 0942-0045



Inhalt

Vorwort

2

Beiträge

Gerhard Wittenberger

Lehrsupervision. Historisches und Kritisches zur Rolle der Lehrsupervision im Ausbildungsprozeß

5

Edeltrud Freitag-Becker und Theo Niederschmid

Werdegang und Stellung von Lehrsupervisoren/innen

25

Elvira Dürr-Feuerlein

Kriterien zur Bewertung von AusbildungskandidatInnen im Lehrsupervisionsprozeß

35

Angelica Lehmenkühler-Leuschner und Gerhard Leuschner

Zur supervisorischen Haltung

48

Jörg Gogoll

Szenisches Verstehen in der Lehrsupervision

72

Kurt Buchinger

Zur Institutionsfeindlichkeit in der Lehrsupervision

80

Fachgespräch

Gibt es eine Eigenständigkeit von Lehrsupervisoren/innen in oder neben den Ausbildungsinstituten?

Wolfgang Weigand, Gerhard Leuschner, Werner Bohnert

92

Neue Projekte

Max Bartel

Beratung in einer Autowerkstatt

108

Briefwechsel

126

Rezensionen

UB BIELEFELD

129

Tagungsbericht

160/4267158+1

136

AutorInnen



140

Vorschau

142

06.08

Vorwort

Nimmt man die Anzahl der Publikationen zum Maßstab, so scheint Lehrsupervision offenbar eine eher publikationsscheue Thematik zu sein. Das hat sich seit 1989, dem Erscheinungsjahr des ersten Sammelbandes „Lehrsupervision“, herausgegeben von Wolfgang Boettcher und Gerhard Leuschner, nicht geändert. Das inzwischen vergriffene Buch und seine Diskussionsinhalte sind hochaktuell geblieben. Von fortbestehender Aktualität ist auch die Einschätzung, daß die Professionalisierung von Supervision und die Professionalisierung der Ausbildung in unauflösbarem Zusammenhang stehen.

Es gibt Übereinstimmung darüber, daß der Lehrsupervision im Rahmen der Supervisionsausbildung eine zentrale Bedeutung und eine besondere Rolle zukommt. Diese Besonderheit findet auch sprachlich ihren Ausdruck. Es ist von der Lehrsupervision als „Herzstück der Ausbildung“ oder von der Lehrsupervision als „Intimwerkstatt“ die Rede. Es mag dahingestellt bleiben, ob die Bündelung vielfältiger und komplexer Erwartungen an die Ausbildungsfunktion Lehrsupervision sich auf die verhaltene Veröffentlichungslage auswirkt und ob es die besondere Lehr- und Lernbeziehung ist, die die „Intimwerkstatt“ Lehrsupervision als besonders publikationssensiblen Raum ausweist. Dennoch steht außer Frage, daß der Diskussionsbedarf zum konzeptionellen und inhaltlichen Standort der Lehrsupervision unverändert gegeben ist. Dies um so mehr, als damit auch die fachliche und berufsverbandliche Kardinalfrage verknüpft ist, ob es eine eigenständige Theorieentwicklung der Supervision im Sinne der Professionalisierung und damit auch der Lehrsupervision geben kann und wird. Die Deutsche Gesellschaft für Supervision hat mit der Standardfestlegung für LehrsupervisorInnen (1995) und der Vorlage einer Broschüre mit 4 Autorenbeiträgen zum Thema Lehrsupervision einen weiteren Diskussionschritt in diese Richtung eingeleitet.

Das vorliegende Schwerpunktheft von *FoRuM Supervision* möchte seinen Beitrag zur Fortführung dieser Diskussion leisten. Wir haben in der thematischen Zusammensetzung der Heftbeiträge und der Einladung von AutorenInnen den Versuch unternommen, historische, praktische und konzeptionelle Themenaspekte anzubieten, die das Wiederanknüpfen und Fortführen der Diskussion im Sinne der weiteren konzeptionellen Durchdringung befördern.

Gerhard Wittenberger weist in seinem Beitrag darauf hin, daß Begriffs- und Konzeptentwicklung in der Supervision kein „geschichtsloser“ Vorgang ist und daß der Zusammenhang von „Geschichtslosigkeit“ und „Bewußtlosigkeit“ auch konzeptionsgeschichtlich unsere Aufmerksamkeit

verdient. Die Begriffsentwicklung von der „Kontrollsupervision“ zur „Lehrsupervision“ verdeutlicht, daß die Setzung neuer Inhaltsakzente präzisierende Verdeutlichung und neue Komplexität gleichermaßen schaffen kann. Dies gilt in besonderem Maße für das Verhältnis von Beratung und Kontrolle im Lehrsupervisionsprozeß, aber auch für die Unterscheidung von Supervision und Lehrsupervision, die am Beispiel der Begrifflichkeit „Konzeptkompetenz“ und „Supervisionskompetenz“ diskutiert wird.

Edeltrud Freitag-Becker und *Theo Niederschmid* stellen uns in ihrem Themenbeitrag zum Verhältnis von Ausbildungsinstituten und LehrsupervisorInnen eine Gesprächs- und Diskussionsbilanz der Institutsbefragung 1996 vor. Damit setzen sie eine „Tradition“ fort, die 1988 mit der Befragung von bundesdeutschen Ausbildungsinstituten zum Thema: „Wie wird man Lehrsupervisor?“ begonnen hatte. Die hier vorgelegten Thesen bieten in gewisser Weise ein Spiegelbild der zwischenzeitlichen Entwicklung und widmen sich inhaltlich besonders den „arbeitspraktischen“ und eher „verletzungssensiblen“ Beziehungsteilen der Kooperation zwischen Ausbildungsinstituten und LehrsupervisorInnen.

Zur Thematik „Bewertung im Lehrsupervisionsprozeß“ hatte *Elvira Dürr-Feuerlein* bereits im Sammelband *Lehrsupervision* 1989 eine aus ihrer Praxis entwickelte Zusammenstellung curricularer Bewertungskriterien am Beispiel eines Abschlußvotums zur Diskussion gestellt. Ihr Beitrag in diesem Heft nimmt die Bewertungsfrage erneut auf. Sie erörtert und modifiziert ihre damaligen Kriterien vor dem Hintergrund der zwischenzeitlichen Erfahrungen und zeichnet das Bewertungskonzept in der Anwendung als eine „offene Form der Lernkontrolle“. Bewertung wird zu einem dialogischen Reflexionsprozeß zwischen Lehrsupervisorin und LehrsupervisorIn und steht für das zentrale Ausbildungsziel der Entwicklung selbst-reflexiver und selbstanalytischer Kompetenz.

Der Beitrag von *Angelica Lehmenkühler-Leuschner* und *Gerhard Leuschner* zur Entwicklung einer supervisorischen Haltung greift einige Grundfragen der supervisorischen Tätigkeit und Professionalität auf. Die „supervisorische Haltung“ als zentrale Begriffsbildung steht sprachlich für die Absicht, eine Bündelung von Essentials vorzunehmen, die für das supervisorische Handeln und seine professionelle Grundlegung als konstitutiv angesehen werden. In der Abgrenzung zwischen einem „diagnosegeleiteten“ und einem „kundenorientierten“ Grundverständnis der Supervision und der Erläuterung eines institutionskritischen Supervisionsverständnisses bietet sich hier ein weites Feld diskursiver Auseinandersetzung und Klärung des supervisorischen Professions- und Selbstverständnisses.

Jörg Gogoll unternimmt es in seinem Aufsatz, das psychoanalytische Konzept des szenischen Verstehens von Alfred Lorenzer in seinen Anwen-

dungsmöglichkeiten für die fallszenische Arbeit in der Lehrsupervision zu erörtern und zu modifizieren. Bezogen auf den Anwendungsbereich Lehrsupervision werden Szenen als bedeutsame subjektive, interaktionelle und kontextuelle Handlungsausschnitte des supervisorischen Prozesses betrachtet, die sich entlang unterschiedlicher Dimensionen (Logisches, Psycho-logisches und Kontextuelles) analysieren und verstehend zu einem Gesamtbild verknüpfen lassen.

Kurt Buchinger faßt in seinem Beitrag mit dem Stichwort der „Institutionsfeindlichkeit in der Lehrsupervision“ zwei heterogene, wenngleich zusammenhängende Überlegungen zusammen, die im Für und Wider hoch diskussionsfähig sind. Für Buchinger steht der Begriff der „Institutionsfeindlichkeit“ zum einen für ein professionsgeschichtliches Sediment (Herkunft aus der sozialen Beratungsarbeit), das sich aus der identitätsbildenden Abgrenzung der Sozialarbeit von „Amt“ und „Kontrolle“ erschließt und sich im Ausbildungszusammenhang von Supervision und in der Lehrsupervision potenziert vermittelt. Zum anderen sieht er in Gegenstand und Methodik der Supervision ebenfalls eine Struktureigenheit, die tendenziell das Moment der „Institutionsfeindlichkeit“ verstärkt. Die methodische Gestaltung von Beziehungsprozessen (Klienten) sowie die Entwicklung eigenständiger hermeneutischer Expertise steht in Spannung zum Strukturtypus der Institution und der sie konstituierenden Regelmäßigkeit.

Das Verhältnis zwischen Lehrsupervision und Ausbildungsinstituten und die Frage der „Emanzipation“ der LehrsupervisorInnen ist Gegenstand eines Fachgesprächs zwischen *Wolfgang Weigand*, *Gerhard Leuschner* und *Werner Bohnert*. Das Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit zwischen den beiden Lernformen Kurssystem und Lehrsupervision hat vielerlei fachliche, konzeptionelle und berufspolitische Facetten, die durch ein hohes Maß an Spannung, aber auch an wechselseitiger Bezogenheit und Abhängigkeit gekennzeichnet sind.

Als Beispiel für die Ausweitung der Supervisionspraxis auf bislang unübliche Arbeitsfelder stellt *Max Bartel* in der Rubrik Neue Projekte den Supervisionsprozeß mit dem Leitungsteam einer Autowerkstatt dar und vermittelt uns einen spannenden Einblick in das Zusammentreffen von „Handwerkerkultur“ und „Supervisionskultur“.

Schließlich möchten wir Sie einladen zu einem Besuch in der Bücher-ecke und zum (ausnahmsweise erlaubten) Schmökern in fremden Briefen, dem Briefwechsel zwischen Constanze und Gregor. Wir wünschen den Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

Werner Bohnert

Gerhard Leuschner

Gerhard Wittenberger

Lehrsupervision – Historisches und Kritisches zur Rolle der Lehrsupervision im Ausbildungsprozess

Zusammenfassung: Aus der „Pionierzeit“ der Supervision wird an einem historischen Text die Ausbildungssituation zum/r Supervisor/in skizziert und auf die Veränderungen in der bundesrepublikanischen Tradition hingewiesen. Bei diesem Veränderungsprozess hat der Begriff ‚Lehrsupervision‘, der in der Mitte der 70er Jahre eingeführt wurde, eine bedeutsame Rolle gespielt. Mit ihm sind Inhalte in die Supervisionsdiskussion eingeflossen, die die Komplexität dieser ehemals für Sozialarbeiter reklamierten Aufstiegsqualifikation erhöht haben.

Vorbemerkungen zur Begriffsgeschichte

Der Begriff „Lehrsupervision“ hat sich erst in der zweiten Hälfte der 70er Jahre als Fachterminus durchgesetzt. Bis dahin wurde vorwiegend der Begriff „Kontrollsupervision“ gebraucht.¹ Die Begriffsentwicklung spiegelt einen Prozess wider, der die Supervisionsdiskussion in den 70er Jahren markiert. So, wie der Begriff „Supervision“ bis in diese Zeit eng an die Casework-Tradition gebunden wurde, so wurde auch der Begriff der Kontrollsupervision vorwiegend an das Verständnis von Supervision aus der Sozialarbeit geknüpft. So beschreibt Kamphuis² summarisch, dass eine Ursache für den „Aufschwung des Begriffs Supervision“ darin zu sehen ist, dass Psychotherapeuten, Soziologen und andere Berufsgruppen

Supervision auf den Sozialarbeiter ausüben [...] Sie kennen [aber] die Methodik nicht, sie können außerdem nur einige Aspekte des Problems übersehen und gehen dabei immer von einem anderen Standpunkt aus als der Sozialarbeiter. Außerdem besteht noch die Gefahr, dass sie dazu beitragen, dass sich beim Sozialarbeiter die Identifikation mit seinem eigenen Beruf verringert und seine Kenntnisse in eine bestimmte Richtung geleitet werden. Schließlich sind diese Psychotherapeuten, Soziologen usw. in der Methodik der Supervision selbst nicht geschult.

Nach dieser Abgrenzung beschreibt die Autorin, wie in den Niederlanden Supervisoren ausgebildet werden und stellt fest, dass man auch „in Deutschland [...] an verschiedenen Orten mit der Ausbildung zum Supervisor angefangen hat“. Dann erläutert sie, dass aufgrund des Mangels an ausgebildeten Supervisoren Supervision von aus „Fremdberufen“ kommenden Supervisoren für Sozialarbeiter angeboten werde. Dies könne aber

nur dann sinnvoll geschehen, wenn diese „Erfahrung in der methodischen Fallarbeit haben und ausserdem in der Methodik der Supervision geschult worden sind“.

Hier deutete sich an, was in der bundesdeutschen Supervisionsausbildung sinnvollerweise bereits Ende der 60er Jahre – zum Beispiel im „Burckhardthaus“ Gelnhausen – in die Supervisorenausbildungen eingeführt wurde: man begann, nicht nur Sozialarbeiter als Supervisoren auszubilden, sondern alle Interessenten aus den helfenden Berufen. Diese „Bildungsstrategie“ setzte sich – aus welchen Gründen auch immer – durch, obwohl die Bedenken gegen diese „Öffnung“ bis in die Gründungsgeschichte der „Deutschen Gesellschaft für Supervision“ (DGSv) aufrechterhalten wurden. Selbst Absolventen des „Diplom-Studienganges ‚Supervision‘“ der Gesamthochschule Kassel protestierten noch 1990 gegen diese „Öffnung“ auf einer Mitgliederversammlung der DGSv und meinten, dies sei „Verrat“ an der Berufsgruppe der Sozialarbeiter.

Ein Grundmodell der ersten Fortbildungsangebote für Supervisoren beschreibt Kamphuis wie folgt: Nach einigen Jahren praktischer Sozialarbeit schließt sich ein zweijähriger Fortbildungslehrgang an. Im ersten Jahr erfolgt eine wöchentlich sechsstündige Theorievermittlung neben eigener, unter Supervision stehender Arbeit. Im zweiten Jahr findet eine sehr intensive theoretische und praktische Ausbildung statt. Daneben werden dann verschiedene Arbeitsgruppen und Seminare durchgeführt, die speziell auf die Methodik der Supervision gerichtet sind.

Es empfiehlt sich auch, dass der Supervisor, wo es möglich ist, im Anfang seiner Tätigkeit einen erfahrenden Kollegen konsultiert und mit ihm seine Supervision bespricht. ‚Supervision‘ einer Supervision kennt man wohl in den USA, sie kommt aber sonst wegen des Mangels an Fachkräften noch wenig vor. Natürlich dauert eine derartige individuelle ‚Supervision‘ einer Supervision nicht so lange. Sie ist für den fähigen Caseworker ein Hilfsmittel, um auch den Lehrprozess handhaben zu können. Diese Arbeit liegt natürlich nicht jedem. Es kann sehr gut vorkommen, dass jemand in der Methodik ausgebildet und ein tüchtiger Caseworker geworden ist, der sich nicht zum Supervisor eignet. Supervision ist teilweise eine dozierende Tätigkeit, und dieser Aspekt erfordert nun einmal eine besondere Eignung und Fähigkeit.

Hier wünschte man zu erfahren, welche „Eignung“ und „Fähigkeit“ ein Sozialarbeiter haben müsste, um Supervision geben zu können. Von da aus könnte man ableiten, was ein Supervisor einem Ausbildungskandidaten der Supervision beibringen können müsste, damit dieser vom Sozialarbeiter zum Supervisor werden kann.

In der umfangreichen Abgrenzungsstrategie Anfang der 70er Jahre war es vor allem wichtig festzustellen, dass Supervision keine Therapie ist. Begründet wurde die Abgrenzung damit, dass, wenn persönliche Probleme des

Supervisanden in der Supervision auftreten, manche Supervisoren dazu neigen, diese zu bearbeiten, „weil sie denken, dies gehöre auch zu ihren Aufgaben; tauchen keine Probleme auf, finden sie, dass der Supervisand nicht gut mitarbeitet [...] diese Auffassungen sind nicht richtig“ (Kamphuis, a. a. O.).

Die Autorin sieht nicht, dass der kognitive Wunsch, Supervision zu bekommen, durchaus mit einem emotionalen Widerstand verbunden sein kann und deshalb ein Nichtauftauchen persönlicher Probleme, die im Umgang mit einem ‚Klienten‘ abgewehrt werden müssen, einen Widerstand in der Supervision darstellt. Dieser Widerstand hat mit der Bewertung, dass der Supervisand „nicht gut mitarbeitet“, nichts zu tun. Im Gegenteil: erst mit dem Auftauchen von Widerständen und deren Durcharbeitung beginnt der wirkliche Lernprozess des Supervisanden.

Mit diesem Verständnis von Supervision hat sich der Begriff „Lehrsupervision“ durchgesetzt. Dieser Begriff spiegelt eine deutliche Professionalisierung der Supervisionstätigkeit wider und zeigt, dass Supervision längst nicht mehr diese Berührungspunkte der Sozialarbeiter mit anderen Professionen teilt.

Versucht man, die Literatur zum Thema Supervision in den letzten 20 Jahren zu überblicken (was angesichts der Fülle der Veröffentlichungen kaum mehr zu leisten ist), so fällt auf, dass zum Thema Lehrsupervision neben Leuschners frühen Arbeit (Leuschner, 1979) jüngst die „Kommission Lehrsupervision“ der DGSv eine Broschüre herausgegeben hat, in der sich neben den formalen Kriterien und Standardisierungszwängen der Institution inhaltliche Problemstellungen nachlesen lassen, die eine erfreuliche Diskussion erhoffen lassen.

So scheint Buchingers Analyse zur Problematik von „Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision“ (Buchinger, 1996), jene Gedanken widerzuspiegeln, die bei AusbildungskandidatInnen der Supervision immer wieder anzutreffen sind: sie haben eine Art ‚Schere im Kopf‘, die als ‚emotionaler Spagat‘ zwischen dem ‚SupervisorIn-Sein‘ und zur selben Zeit dies erst lernen müssen, erscheint. Die Problematik zwischen Größenselbst und Realität sind nicht nur ein didaktisches Problem der/des LehrsupervisorIn, sondern vorwiegend ein emotionales Problem des/der Kandidaten. Buchinger versucht dieses Problem zu lösen, indem er die These vertritt, dass „der Lehrsupervisor wahrscheinlich einfach ein guter und erfahrener Supervisor sein (muß). Er braucht nichts zusätzliches, denn er betreibt zu Ausbildungszwecken Supervision, die sich bezüglich des Lehrens [...] nicht vom Tun [...] unterscheidet“ (Buchinger, 1996, S. 21 f.). Indem Buchinger die psychoanalytische Ausbildungssituation unerwähnt lässt, werden wesentliche Probleme der Supervisionsausbildung ausgeklammert, auf die hier noch zurückgekommen werden muss.

Eine entgegengesetzte Position zu Buchinger vertritt Petzold (ebd., S. 33 ff.), der die „Weiterbildung zur Lehrsupervision“ in einem „Curriculum“ festgeschrieben hat, in dem die Rollenkompetenz des/der zukünftigen LehrsupervisorIn in einer weiteren Fort- oder Weiterbildung erworben werden muss. Solche scheinbar klaren Regelungen versprechen eine gewisse Sicherheit, was den Kontrollanspruch der eigenen Institution angeht. Ob aber solche curricularen Normierungen einen inhaltlichen Anspruch sichern, bleibt dahin gestellt. Mir scheint, dass die diskursive Auseinandersetzung mit den LehrsupervisorInnen von seiten der Ausbildungsinstitute und der AusbilderInnen eine grössere Evidenz für die Kompatibilität von Konzepten und Kompetenzen erreicht, als formalisierte Standards.³

Leuschners (1979) Definition der „Rolle des Lehrsupervisors“ lässt annehmen, dass Lehrsupervision an sich unproblematisch ist und deshalb nur in einzelnen Aspekten der Klärung bedarf. Dass dies im Kontext der Professionalisierung von Supervision nicht sein kann und deshalb auch im FIS ein ungelöstes Problem ist, zeigt der nachfolgende bisher unveröffentlichte, wenn auch bekannte „Qualifikationskatalog“ für FIS-Mitarbeiter. Dort heißt es, dass die „Glaubwürdigkeit (des) Konzeptes für die Aus- und Fortbildung von SupervisorInnen [...] nicht nur durch (die) Arbeitsweise und die Publikation unserer Denkansätze, sondern auch durch den Qualifikationsnachweis (der) (FIS-)MitarbeiterInnen in den verschiedenen Aufgaben (d.h. Ausbildungs- und Fortbildungsbereichen, Zusatz G.W.) deutlich (werden muss). Da es bisher in der DSGv nur Standards für die Fachbezeichnung ‚Supervision‘ gibt und unserer Ansicht nach aber für die Transparenz der Fachlichkeit in einem Ausbildungsinstitut die Vorbildung der MitarbeiterInnen dem Konzeptangebot entsprechen muss, haben wir die nachfolgenden Standards für (die FIS-)MitarbeiterInnen entwickelt und garantieren deren Einhaltung.

Wir unterscheiden entsprechen unserem Aus- und Fortbildungsangebot folgende Positionen mit den ausgewiesenen Qualifikationsnachweisen:

1. In der Supervisionsausbildung

1.1. LeiterIn der Supervisionsausbildung

Der/die LeiterIn der jeweiligen Supervisionsausbildung ist SupervisorIn (DGSv) und hat :

- a) eine längjährige psychoanalytische Selbsterfahrung als Einzel- oder Gruppenanalyse bei einem/r anerkannten PsychoanalytikerIn der DPV oder DPG und die Qualifikation als Balint-Gruppen-LeiterIn.
- b) eine Ausbildung als TrainerIn für Gruppendynamik im DAGG oder vergleichbare gruppendynamische Vorbildung, die von mindestens drei anerkannten TrainerInnen der DAGG als vergleichbar begutachtet ist.

- c) die theoretische und methodische Kompetenz ist durch mindestens drei Fachveröffentlichungen nachgewiesen.

1.2. DozentIn in der Supervisionsausbildung

Die DozentInnen erfüllen mindestens drei der vier fachlichen Kriterien der Leitungsrolle für die Supervisionsausbildung und sind bereit, das vierte Fachkriterium durch entsprechende Weiterbildung zu erwerben. Die Position des/der dritten Dozenten/in in einem Ausbildungskurs kann von einem/r Supervisor/in besetzt werden, der/die diese Kriterien noch nicht erfüllt (Assistentenrolle).

1.3. Balint-Gruppen-LeiterIn

Balint-Gruppen-LeiterInnen sind LehrsupervisorInnen mit folgenden Zusatzqualifikationen:

- a) psychoanalytische Selbsterfahrung mit mindestens 150 Std. Einzelanalyse oder 240 Std. Gruppenanalyse bei anerkannten Psychoanalytikern.
- b) Gruppendynamische Selbsterfahrung von mindestens 80 Std. bei anerkannten TrainerInnen des DAGG.
- c) Eine mindestens vierjährige (200 Std.) Teilnahme an einer Balint-Gruppe.
- d) Die Leitung einer Balint-Gruppe über mindestens eineinhalb Jahre (90 Std.) unter Kontrolle bei einem/r anerkannten Balint-Gruppen-LeiterIn (ebenfalls 90 Std.).
- e) Die theoretische und methodische Kompetenz wurde in einer Publikation nachgewiesen.

1.4. Lehrsupervision

LehrsupervisorInnen sind anerkannte DGSv-SupervisorInnen, die nach ihrer Ausbildung mindestens fünf Jahre unter Kontrolle supervidiert haben und dabei mehrere Einzel-, Gruppen- und Teamsupervisionsprozesse abgeschlossen haben. Für diese Tätigkeit wurden mindestens 120 Std. Einzelkontrollsupervision bei einem/r anerkannten LehrsupervisorIn oder mindestens 200 Std. Balint-Gruppe bei einem/r anerkannten Balint-Gruppen-LeiterIn nachgewiesen.

2. Supervisionsfortbildung

Im FIS werden folgende Fort- und Weiterbildungen angeboten:

- a) Balint-Gruppen.
- b) Langfristige Weiterbildung für Teamsupervision und Organisationsberatung.

- c) Fachtagungen und Fachseminare.
- d) Lehrsupervisionstagungen.

2.1. KursleiterInnen und KursdozentInnen

Die KursleiterInnen und KursdozentInnen erfüllen mindestens die fachlichen Voraussetzungen, die unter 1. genannten Kriterien. Daneben werden für einzelne Referate, Seminare und Fachtagungen Referenten gewonnen, die sich für das spezielle Thema ausgewiesen haben.

2.2. Balint-Gruppen-LeiterInnen

Balint-Gruppen-LeiterInnen erfüllen hier die gleichen Voraussetzungen wie unter 1.3.

2.3. Kontrollsupervision

Einzelkontrollsupervision wird von LehrsupervisorInnen durchgeführt. Gruppenkontrollsupervision entspricht der Balint-Gruppen-Arbeit und erfordert die unter 1.3. genannten Qualifikationskriterien des/der Balint-Gruppen-Leiters/in.

In diesem Qualifikationskatalog erhalten die LehrsupervisorInnen strukturell ein bedeutsames Gewicht. Aber vergleicht man die an sie gestellten Anforderungen mit denen der anderen an der Ausbildung beteiligten Rollen, dann entsteht der Eindruck, dass diesem – ohne Zweifel bedeutsamen – Kernstück der gesamten Supervisionsausbildung weniger Gewicht beigemessen wird, als ihm zustünde. Dies hat vielerlei Gründe. Einer liegt m. E. in dem ungemein schwierigen Verhältnis zwischen Ausbildungsinstitut und LehrsupervisorIn, das auch als ein Verhältnis zwischen Konzeptkompetenz und Supervisionskompetenz zu beschreiben wäre. Das Verhältnis zwischen Institution und Person verstehe ich als ein strukturelles, und das letztere als eines zwischen Theorie und Praxis. Wie eng hier die Kooperation zwischen diesen beiden Ebenen sein müsste, lässt sich nur andeuten. Diese Ebenen strukturell in Kontakt zu bringen, wurde z. B. im FIS durch eine kontinuierliche „LehrsupervisorInnen-Tagung“, die inhaltlich als Fortbildung konzeptualisiert ist und darüber hinaus als ‚Kontaktpflege‘ der LehrsupervisorInnen mit der Institution genutzt wird, erreicht.

In seiner bereits erwähnten Arbeit zeigt Leuschners (1979), welch kompliziertes Kapitel mit der Diskussion um die Rolle der Lehrsupervision im Ausbildungszusammenhang aufgeschlagen wurde. An dieser Stelle soll keine kritische Würdigung einzelner Gedankengänge dieser Arbeit vorgenommen, sondern nur die griffige Formel vom „rollenbezogenen Therapieprozess“ aufgenommen werden, den der Lehrsupervisor mit seinem Kandidaten erlebt bzw. mit ihm durchzuführen hat.

Will man klären, was Lehrsupervision im Unterschied zur Supervision sein soll, stößt man auf die nicht zu umgehende Notwendigkeit, dass ein Konzept von Lehrsupervision im Zusammenhang mit einem Konzept von Supervision stehen muss, von dem es abzuleiten ist. Da es in den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen ganz unterschiedliche theoretische Grundpositionen und professionelle Essentials gibt, die nicht von Formalien, sondern von Inhalten abzuleiten sind, ist es notwendig zu prüfen, in welchem Ausbildungszusammenhang welches Konzept von Lehrsupervision – also letztlich welches Konzept von Supervision – mit dem Ausbildungskonzept zu vereinbaren ist. Das schließt aus, dass jeder Supervisor auch Lehrsupervisor an jedem Ausbildungsinstitut werden könnte. Eine solche theoretisch klare Grundposition in die Praxis umzusetzen ist gegenwärtig äußerst schwierig, da zum einen nur wenige Supervisoren ihre konzeptionellen Positionen öffentlich diskutieren, und weil es zum anderen nur wenige Supervisoren gibt, die sich auch als Lehrsupervisoren qualifizieren.⁴ Gegenwärtig ist die Praxis so, dass die KollegenInnen, die bestimmte Formalien erfüllen, in der Regel ohne weitere Qualifikationsnachweise Lehrsupervisoren werden können. So bleibt den Lehrsupervisoren oft nichts anderes übrig, als sich ihre Vorstellungen von dem, was die Kandidaten zu lernen haben, selbst zu entwickeln. Da alle Ausbildungsinstitute Lehrsupervision als integralen Bestandteil ihrer Ausbildung vorschreiben, aber nicht festlegen (und dies wahrscheinlich z. T. auch nicht können), nach welchen Kriterien die Lehrsupervisoren ihre Kandidaten zu supervidieren haben, ist es auch dort in der Regel schwer, eine Übereinstimmung zwischen Ausbildungskonzeption und Lehrsupervisionskonzeption herzustellen.

Man kann also davon ausgehen, dass es in den Fällen, in denen es zwischen Ausbildungskonzeption und Lehrsupervision zu Differenzen kommt, jene Konzeptbereiche sind, die nicht übereinstimmen und konzeptionell nicht integrierbar sind. Einige Ausbildungsinstitute helfen sich dann so, dass sie ihre Programmausschreibungen z. B. als psychoanalytisch orientierte anbieten, aber keineswegs psychoanalytisch orientiert arbeiten, sondern eine Vielzahl von Methoden kombinieren, die mehr oder weniger eklektisch mit theoretischen Versatzstücken zu einzelnen Ausbildungselementen verkoppelt werden. Die Lehrsupervision lässt sich aber so nicht verkoppeln, und deshalb bleibt sie immer ein Destabilisierungsfaktor für die Ausbilder und – wenn es gut geht – ein Stabilisierungsfaktor für die Ausbildungskandidaten. Daraus entsteht eine mögliche Polarisierung, die sich dann in den unterschiedlichsten Formen bemerkbar macht; z. B. darin, dass es allen Instituten irgendwie problematisch erscheint, mit den Lehrsupervisoren in einen organisatorischen, kontinuierlichen Arbeitszusammen-

hang zu kommen, der die Ausbildung allgemein und die Rolle der Lehrsupervision im besonderen bearbeiten und reflektieren lässt.

Die weiteren Überlegungen beziehen sich – unsystematisch – auf folgende Aspekte:

- äußere und innere Bedingungen der Lehrsupervision
- der Beitrag der Lehrsupervision zur Klärung der Ausbildungsmotivation
- der spezifische Ausbildungscharakter der Lehrsupervision
- die Belastungen durch Lehrsupervision
- die Problematik von Lehrsupervision versus Kontrollsupervision.

Der Beitrag der Lehrsupervision zur Klärung der Ausbildungsmotivation

Es mag zunächst trivial erscheinen, wenn hier ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass die Entscheidung eines Kandidaten für die Supervisorenausbildung noch keine endgültige Entscheidung für den Supervisorenberuf bedeutet, denn schließlich kann jeder Lehrling sein Ausbildungsverhältnis lösen und einen anderen Beruf erlernen.

Die Überprüfung der Berufsentscheidung im Lehrsupervisionsprozess verdient beim angehenden Supervisor besondere Aufmerksamkeit, weil es sich um eine Berufswahl mit einem besonderen Risiko handelt, das darin begründet ist, dass der Supervisor zu jenen Berufen gehört, deren wirkliches Wesen man nur von innen her erkennen kann. Daraus folgt, dass der Ausbildungsprozess auch für den Ausbildungskandidaten in weit stärkerem Maß als üblich der Überprüfung und Erhärtung seiner Entscheidung dienen müsste. Die Lehrsupervision, die als eine Art Selbstprüfungsinstrument des Ausbildungskandidaten zu verstehen ist, sollte ihrer Intention nach eine Überprüfung der Ausbildungsentscheidung einschließen, während Seminare, Vorlesungen und Workshops – als die anderen Säulen der Ausbildung – eher Elemente traditioneller Ausbildungen besitzen, wo bestimmte, vor allem kognitive Kompetenzen vermittelt werden und relativ wenig Gelegenheit besteht, den eingeschlagenen Weg zu überprüfen oder in Frage zu stellen, wie das in der Lehrsupervision möglich sein sollte.⁵

Äußere und innere Bedingungen der Lehrsupervision

Ausbildungskandidaten der Supervision durchlaufen einen tertiären Sozialisationsprozess, dessen Konflikt in der Diskrepanz zwischen der Rolle des selbständigen, eigenverantwortlichen Sozialarbeiters, Lehrers, Psychologen,

Pfarrers usw. einerseits und der des abhängigen Schülers andererseits liegt. Die Ausbildungssituation der Kandidaten ist gekennzeichnet von der Polarität des ‚autonomen‘ Erwachsenen – und des abhängigen Schülerstatus mit den dazugehörigen inneren Konflikten (Buchinger, 1996).

Zu den damit zusammenhängenden innerpsychischen Konflikten treten erhebliche objektive Belastungen durch Geld- und Zeitaufwand, an denen ebenfalls die gesamte Ausbildungssituation beteiligt ist. Die gegenwärtige Praxis, eine Lehrsupervision über 30 bis 40 Sitzungen zu 90 Minuten erstrecken zu lassen, wird in wenigen Jahren ungläubiges Staunen hervorrufen. Schon heute sind sich die meisten Ausbilder bewusst, dass dieser Zeitaufwand, gemessen an den Zielen der Ausbildung, zu gering ist.

Eine weitere scheinbare Belastung ist das Finanzielle: Es gibt keine Untersuchung über den tatsächlichen finanziellen Aufwand, der für eine Supervisorenausbildung zu erbringen ist. Schätzungsweise kostet eine Supervisorenausbildung gegenwärtig zwischen 5.000 und 17.000 DM. Vergleicht man das mit anderen Ausbildungen des tertiären Sozialisationsprozesses (z. B. mit Ausbildungen zum Trainer für Gruppendynamik, zum Psychotherapeuten, zum Psychodramatherapeuten usw.), so ist der finanzielle Aufwand relativ und bewegt sich im Durchschnitt. Aber der große zeitliche Aufwand, der sich daraus ergibt, dass die Ausbildungsmöglichkeiten in der Regel bundeszentral durchgeführt werden und große Entfernungen zurückgelegt werden müssen, um die jeweiligen Ausbildungsaktivitäten durchführen zu können, fällt hier besonders ins Gewicht. Hinzu kommt der Zeitaufwand zur Erarbeitung von Lektüre, zur Anfertigung von schriftlichen Arbeiten und Protokollen. In diesem Zusammenhang des finanziellen und zeitlichen Aufwandes muss das Problem der Ausbildungskandidaten gesehen werden, das sich mit den Familien- und Partnerbeziehungen darstellt. Die in diesem Zusammenhang auftretenden Fragen und Probleme werden gegenwärtig von den Ausbildungsinstitutionen kaum beachtet.

Schließlich gehört zu den eher äußeren Bedingungen, denen die Ausbildungskandidaten unterworfen werden, die Tatsache – die derzeit erst langsam in das Bewusstsein der Ausbilder gerät –, dass die Kandidaten durch die Ausbildung an ihrer Institution nicht nur individuell mit den oben angedeuteten Rollenkonflikten (Sozialarbeiter/Psychologe/usw. versus Student) konfrontiert, sondern auch – im Unterschied zu traditionellen universitären Ausbildungen – ungleich stärker an ihre Ausbildungsinstitution gebunden werden. Auf dem Hintergrund institutioneller Konkurrenz ergibt sich hier die Frage nach der Loyalität und scheinbaren Neutralität der Lehrsupervisoren.

Der spezifische Ausbildungscharakter der Lehrsupervision

Im folgenden soll die Grundannahme entfaltet werden, die besagt, dass nur derjenige, der die Wirkung der Supervision an sich selbst erfährt, deutlicher erkennen kann, was sein Handeln im beruflichen Alltag determiniert und wie er sich dazu entsprechend einstellen kann. Bei allen Ausbildungskandidaten der Supervision scheint Einigkeit darin zu bestehen, dass die Lehrsupervision das wichtigste Element in ihrer Ausbildung ist. Es stellt ein einzigartiges Instrument dar, insofern als es nur mit seiner Hilfe möglich ist, die Voraussetzungen dafür zu erlangen, die Fähigkeiten zu erwerben, die anzuwenden die ganze Ausbildung erforderlich macht.

Da der Begriff Lehrsupervision seine Affinität zu der in der psychoanalytischen Ausbildung geübten Lehranalyse nicht verleugnen kann, soll hier kurz erwähnt werden, dass im Zuge des Institutionalisierungsprozesses der Psychoanalyse⁶ die Einführung in die Freudsche Psychologie einem erheblichen Wandel unterlag, ehe das Instrument Lehranalyse gefunden war. Balint (Balint 1953) kann fünf Perioden dieser Entwicklung beschreiben. Die in der psychoanalytischen Literatur geführte Diskussion, inwieweit eine Lehranalyse einer persönlichen, krankheitsbezogenen Analyse entspricht oder sich von ihr unterscheidet, zeigt bemerkenswerte Parallelen zur Supervisionsdiskussion. Wird in der Supervisionsdiskussion vor allem darauf hingewiesen, dass der Ausbildungskandidat kein *Klient* – geschweige denn ein *Patient* – sei, so entspricht das in etwa der psychoanalytischen Diskussion um die Frage, inwieweit der Erfolg einer Lehranalyse vom neurotischen Leidensdruck des Analysanden abhängt bzw. inwieweit der relativ gesunde Lehranalysand viel schwieriger zu einer Übertragungsbereitschaft geneigt ist als der neurotische Patient, der von vornherein die Übertragungsbereitschaft mit in die Behandlung bringt.⁷ Der amerikanisierte ich-psychologische Ansatz geht davon aus, dass der Erfolg im Beruf und die psychologische Wissbegierde einen mindestens ebenso starken Beitrag zum Erfolg einer Lehranalyse bringen könne wie der Leidensdruck. Die Ich-Psychologen gehen soweit, dass sie die Überbetonung des krankheitsbeseitigenden Aspektes bei der Lehranalyse bedauern.

Die Analogie in der Supervisionsdiskussion ist offenkundig. Hier wird von der Autonomie des Supervisanden, von seinem Erwachsensein, von seiner beruflichen Selbständigkeit usw. geredet. Die amerikanisierte Ich-Psychologie mit ihrem *autonomen Ich* (Hartmann) hat hier Einzug in die amerikanische Casework- und Groupwork-Diskussion gehalten und ist von dort auch in die deutsche Supervisionsdiskussion eingedrungen.

Erst mit der Durchsetzung des Begriffs „Lehrsupervision“ hat sich ein Verständnis für den therapieähnlichen Supervisionsprozess entwickelt. So

wie Balint (Balint 1980) für die von ihm entwickelte Balintgruppen-Methode eine ‚begrenzte, aber wesentliche Umstellung der Persönlichkeit‘ anstrebte, weil er auf die ‚bewährte Methode der Lehranalyse‘ bei der Ausbildung von sozialen Fürsorgern in der Eheberatung nicht zurückgreifen konnte, so sucht Leuschner (Leuschner 1979) den sozialpsychologischen Aspekt der Berufsrolle mit dem individualpsychologischen Aspekt des Therapieprozesses zusammenzuknüpfen. Im Blick auf den Lehrsupervisionsprozess kann das pointiert so formuliert werden: Die erste und vornehmste Aufgabe des Lehrsupervisors sollte es sein, aus dem Kandidaten einen Lernenden zu machen, der bereit ist, eine *begrenzte, jedoch wesentliche Umstellung in seiner Persönlichkeit* vollziehen zu wollen. Mit anderen Worten: einen Leidenden zu machen. Dies klingt, als ob ich in einer Übertreibung darauf hinaussteuern würde, dass in den Helferberufen die einzige Möglichkeit darin bestehe, dass jeder eine persönliche Analyse haben müsste. In der Tat, mit einiger Übertreibung könnte man der Ansicht sein, dass die einzige systematische Ausbildung, Innerpsychisches und Zwischenmenschliches zu verstehen, im psychoanalytischen Training bestünde. Demgegenüber muss aber festgehalten werden, dass es derzeit keine Kriterien darüber gibt, welches *das Minimum bzw. Optimum des wünschenswerten Persönlichkeitswandels* des zukünftigen Supervisors ist. Alle derzeitigen psychoanalytischen Schulen arbeiten nach der recht kostspieligen Methode *je mehr, desto besser*. Insofern ist eine analytisch orientierte Lehrsupervision, deren besondere Belastungen im folgenden angedeutet werden sollen, eine jener Legierungen der Psychoanalyse, wie sie Freud auf dem V. Internationalen Psychoanalytischen Kongress 1918 in Budapest gefordert hatte.⁸ Diese Position widerspricht der Konzeptualisierung von Supervision als angewandte Psychoanalyse nicht. Zu diesem Schluss kommt auch Raguse (1990, S. 179 f.), wenn er schreibt, dass „es um die Haltung geht: [...] das beständige Hinterfragen, sich nicht mit einer Erklärung zufrieden [...] zu geben, die Faszination zu beobachten, wie äußere Realität durch innere geformt wird, wie alle scheinbar objektiven Probleme nie ohne die innere Perspektive des einzelnen verstanden und gelöst werden können, schließlich auch die skeptische Haltung in der Einsicht, dass vieles nicht machbar ist, dass es Grenzen gibt, die zwar hinterfragbar, aber doch nicht zu überschreiten sind.“ Dass es hierbei um eine spezifische Haltung geht, ist ein Aspekt. Der andere Aspekt sind jene „Aktivitäten“, die in dieser Haltung zum Ausdruck kommen und auf die hier Raguse hinweist. Sie stellen genau jene methodischen Probleme dar, die Psychoanalyse und Supervision – in unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichen Settings etc. – gemeinsam haben. Dabei geht es nicht um eine Identität, sondern um eine Analogie der Problematik.⁹ Versteht man

nämlich Supervision als einen persönlichkeitsbezogenen Lernprozess, dann hilft der Lehrsupervisor seinem Kandidaten, einzelne Stücke aus seinem Lernprozess, der immer auch ein Leidensprozess¹⁰ ist, in der Lehrsupervision fortzusetzen. Der/die Kandidat/in kann dann in der Lehrsupervision über sich etwas lernen, das er/sie anderen zur Verfügung stellen können sollte. Und, er/sie kann von diesen Supervisanden für sich etwas lernen, das ihm bei der Entwicklung seiner Supervisionskompetenz förderlich ist.

Die Belastungen durch Lehrsupervision

Wie sehen nun die besonderen Belastungen aus, denen die Lehrsupervision – unabhängig von den beschriebenen inneren und äußeren Bedingungen der Ausbildungssituation einerseits und der psychischen Gesundheit des Kandidaten andererseits – ausgesetzt ist und die deshalb dem Ausbildungsziel im Wege stehen können?

An erster Stelle ist da – wie in der Lehranalyse des werdenden Psychoanalytikers – die Abhängigkeit des Kandidaten vom Lehrsupervisor zu nennen, die in jeder therapeutischen Situation als Übertragungsphänomen betrachtet und bearbeitet werden kann, aber in der Lehrsupervision – wie in der Lehranalyse – reale Anteile einschließt. Das Problem der Abhängigkeit mag am Anfang einer Lehrsupervision größer als an ihrem Ende sein. Aber die Situation einer totalitären Gesellschaft¹¹, in der institutionelle Kontrolle vor dem persönlichen Bereich nicht halt macht, könnte in der Lehrsupervision eine Entsprechung haben, weil hier Privates in einen quasi öffentlichen Bereich hineinreicht. Dabei geht es nicht so sehr um die missbräuchliche Ausnutzung der Übertragungsbeziehung des Kandidaten als einer realen Gefahr, sondern um das Problem der realen Macht, die der Lehrsupervisor wegen seiner Doppelfunktion als Helfer und Ausbilder über den Lehrsupervisanden besitzt. Die Ausbildungsinstitutionen integrieren die Lehrsupervisoren gerade auf diesem Hintergrund recht unterschiedlich. Kaum eine Ausbildungsinstitution fordert von dem Lehrsupervisor Berichte über den Erfolg oder Misserfolg seiner Lehrsupervisanden. Wahrscheinlich gibt es unter den Ausbildungsinstitutionen ebenso viel Unterschiede in den Auffassungen wie unter den Lehrsupervisoren selbst. Die einen vertreten eine strikte Trennung der Lehrsupervision von der übrigen Ausbildung und halten eine angemessene Lösung des Problems nur dann für möglich. Andere vertreten die Meinung, dass eine Ausbildung ohne Bewertung kaum denkbar sei und ein Verzicht darauf einer Kollision zwischen Lehrsupervisor und Kandidat gleichkäme, der zur Realitätsverkennung führen könnte. Eine Verschärfung des Bewertungsproblems liegt darin, dass eine Reihe von

Lehrsupervisoren weder Berichte noch Bewertungen von Lehrsupervisanden vornehmen, um dem Dilemma der doppelten Loyalität gegenüber den Ausbildungskandidaten einerseits und dem Ich-Ideal der Supervision andererseits entrinnen zu können. Dem Dilemma der Macht und der damit zusammenhängenden Bewertungsfrage ist wahrscheinlich am angemessensten zu entgehen, wenn der Lehrsupervisor nicht so tut, als sei er ohne Macht und als sei das Ziel der Lehrsupervision von seinem eigenen professionellen Selbstverständnis unabhängig. Der Umgang mit dieser realen Situation lässt sich wahrscheinlich nur dann ertragen, wenn von Beginn an in der Lehrsupervision diese Frage durchgearbeitet wird. Voraussetzung dazu ist die Analyse von Übertragung und Gegenübertragung. Und das führt automatisch zu der Frage, wer kann überhaupt Lehrsupervisor sein?

Eine zweite Belastung der Lehrsupervision ergibt sich daraus, dass sowohl der Lehrsupervisor als auch seine Supervisanden nicht verhindern können, dass sie innerhalb eines Ausbildungssystems konkurrierenden Gruppierungen zugerechnet werden bzw. angehören. Von daher hat professionelle Rivalität zwischen Ausbildungsinstitutionen ihre Wirkung, die in die Lehrsupervision hinein spürbar wird. Deshalb ist Lehrsupervision keine isolierte Beziehung, sondern trägt – mit zunehmender Professionalisierung und zunehmender Ausbildungskapazität der unterschiedlichsten Institute sowie den damit zusammenhängenden Marktmechanismen des Psychomarktes – zu Geschwisterrivalitäten unter den Kandidaten bei, die nicht nur Übertragungsphänomene darstellen, sondern ganz realer Natur sein können. Darüber hinaus werden für den Lehrsupervisor die einstmaligen Kandidaten zu Kollegen, die gleichsam als wandelnder Beweis der geleisteten oder nicht geleisteten Arbeit in Erscheinung treten. Auf dem Hintergrund der unbewussten Dynamik, die zwischen Lehrsupervisor und Kandidat entstehen kann, spielt die ödipale Situation eine nicht unerhebliche Rolle. Die neu aufgelegte Konfliktdynamik zwischen Lehrsupervisand und Lehrsupervisor ist dichter an der Realität als in jeder anderen Supervision, und insofern ist der Ödipus-Komplex des Kandidaten aus umgekehrter Sicht mit dem Laios- bzw. Jokaste-Komplex der Lehrsupervisoren zu sehen. Das Problem der Lehrsupervisoren ist dann nicht ihre Angst, dass aus dem Kandidaten Kollegen werden, sondern dass ihre Kandidaten erwachsen werden, d. h. anders als sie selbst. Wirkliches Erwachsenwerden heißt, autonom und damit anders als Lehrer/Vater zu werden. Die damit zusammenhängenden Probleme der Lehrsupervisoren sind bis jetzt in keiner Weise ins Gespräch gebracht worden.¹²

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sei jedoch eine Reihe von Gegenübertragungsproblemen genannt, mit denen Lehrsupervisoren in besonderem Maße zu ringen haben:

1. Das Vermeiden schwieriger Themen wie z. B. die Eignung des Kandidaten für den Supervisorenberuf, was in der Regel zur Verwaltungsfrage des jeweiligen Instituts gemacht wird (= die gute Mutter spielen).
2. Der sorgende Lehrsupervisor, hinter dem das Bild des urteilenden (sprich: verurteilenden) Lehrsupervisors verschwindet (= der beschützende Vater).
3. Geltungswünsche der Lehrsupervisoren, die durch die Lehrsupervisanden zu befriedigen sind (Rivalitäten unter den *Großen* des Fachs).
4. Eine besondere Beziehung besteht zwischen Lehrsupervisor und Kandidat, wenn diese altersmäßig nicht weit voneinander entfernt und mögliche professionelle Rivalitäten nicht durchzuarbeiten sind (Geschwisterrivalität).

Aus der Sicht der Lehrsupervisanden lassen sich besondere Belastungen durch die Lehrsupervision wie folgt beschreiben:

1. Wäre der Lehrsupervisand ausschließlich Supervisand, so würde die Identifikation mit seinem Supervisor vorübergehend als Übertragungsphänomen betrachtet und in diesem Sinne auch der Berufswunsch, Supervisor zu werden, interpretiert. Die Irrationalität und Affektivität dieses Wunsches würden durchschaut, und der Supervisand würde sich von seinem Supervisor befreit trennen und seinen Weg gehen. Aber der Lehrsupervisionsprozess endet stattdessen in der Identifikation mit dem Lehrsupervisor, was durchaus wünschenswert bleibt, soweit damit die berufliche Tätigkeit als Supervisor gemeint ist. Erfolgt hingegen eine Identifikation im Sinne einer Über-Ich-Verstärkung, im Sinne einer Introjektion des idealen Lehrsupervisors, dann ist heftige Kritik am Platze. Denn nicht die Introjektion der Ideale des Lehrsupervisors, sondern die Entwicklung eines reflektierten und kritischen Lehrsupervisanden ist das Ziel der Lehrsupervision. Insofern ist die Lehrsupervision nicht gefeit gegen die Möglichkeiten der Einengung durch Initiationsriten, wie das Balint im Zusammenhang mit der Lehranalyse beschrieben hat.¹³ Allerdings ist die Gefahr solcher introjektiven Ideale und der dadurch entstehenden Abhängigkeiten vom Lehrsupervisor relativ gering in Anbetracht der kurzen Dauer, die derzeit die Lehrsupervisionen haben.
2. Deshalb sollte jeder Lehrsupervisor unterscheiden zwischen Übertragungsidentifikation und Realitäts-Identifikation. Letztere ist eher praktisch, realistisch, veränderbar, prüfend, korrigierbar und charakterisiert die Eigenständigkeit des Kandidaten.

Trotz aller dieser beschriebenen Probleme und Schwierigkeiten der Lehrsupervision ist kein ernstzunehmender Supervisor zu finden, die die Abschaffung dieses Eckpfeilers der Ausbildung vertritt. Dies dürfte daran

liegen, dass die Supervisionsausbildung – ebenso wie die psychoanalytische – nur dadurch zu erlernen ist, dass die eigene Erfahrung die erhärtete Erkenntnis nach sich zieht, dass der Supervisor Subjekt und Instrument seiner Tätigkeit zugleich ist. Und dass in jeder Supervision auch ein Prozess in Gang kommt mit dem Ziel, dass Lehrsupervisor wie Kandidat sich in wesentlichen Bereichen ihrer beruflichen Persönlichkeit selbstreflexiv helfen, mit sich identisch zu werden. An dieser Stelle ist nochmals deutlich zu unterstreichen, dass sich hinter dieser Vorstellung weder direkt noch indirekt das Idealziel eines durchtrainierten und supervisierten beruflichen Helfers verbirgt. Das Ende einer Lehrsupervision ist der Beginn eines lebenslangen Lernprozesses.

Die Problematik von Lehrsupervision versus Kontrollsupervision

Konnte zu Beginn der 70er Jahre noch von Kontrollsupervision gesprochen werden, deren eindeutiger und unstrittiger Zweck die Kontrolle über eine durchgeführte Supervision war, so ist mit der Durchsetzung des Begriffs Lehrsupervision diese Eindeutigkeit nicht mehr gegeben. Bei der Kontrollsupervision war das Ziel, festzustellen, ob der Kandidat in der Lage ist, seine Erfahrungen aus dem selbst durchgeführten Supervisionsprozess mit dem kognitiven Wissen seiner theoretischen Unterweisungen zu verknüpfen. Die Verknüpfung von Lehre und Kontrolle in der Supervision schien kein Problem.

Bei genauerer Betrachtung jedoch ergibt sich die Frage, welcher Anteil des kognitiven Lernens in der Kontrollsituation fokussiert werden soll, damit die Erfahrungen im selbst durchgeführten Supervisionsprozess durch theoretisches Wissen untermauert bzw. erweitert werden können. Kontrollsupervision war eher eine Supervisionskontrolle; mit der Durchsetzung des Begriffs Lehrsupervision erfolgte insofern eine Akzentverschiebung, als nun deutlich wurde, dass es bei dieser Supervision nicht so sehr um die Vermittlung von Techniken und das Erteilen von Ratschlägen geht, sondern eher um die Hilfe bei der Aufdeckung noch ungelöster Konflikte des Kandidaten, die ihn bei seiner supervisorischen Arbeit behindern.

In der gegenwärtigen Situation wird kaum noch zwischen Lehr- und Kontrollsupervision unterschieden, was neue Probleme aufwirft. Wenn ein Ausbildungskandidat offensichtlich wichtige Aspekte des Supervisionsprozesses nicht zu berücksichtigen in der Lage ist, also ein Fortschritt des Ausbildungsweges nicht gesehen werden kann, so kann in der Lehrsupervision dieser Aspekt als persönliches Problem des Kandidaten bearbeitet werden. Damit zeigt sich, dass – im Zusammenhang mit der Bewertungs-

frage von außerordentlicher Bedeutung – die Lehrsupervision zu einem Drahtseilakt geraten kann, wobei der Kandidat derjenige ist, der in Gefahr steht abzustürzen. Dies wird regelmäßig dann eintreten, wenn der Lehrsupervisor als Feind paranoid erlebt und ihm am liebsten jeder Einblick in die eigene Supervisionstätigkeit verwehrt wird. Auf der anderen Seite ergibt sich auch eine Gefahr: Sie besteht darin, dass sich der Kandidat in Regression stürzt und versucht, den Lehrsupervisor dadurch zu manipulieren, dass er unter solchen Umständen jedwede bewertende Aussage über den laufenden Supervisionsprozess vermeidet.

Die derzeitige Organisationsstruktur der Supervisionsausbildungen und die damit zusammenhängende Verknüpfung von Lehr- und Kontrollsupervision begünstigt einen unaufhebbaren Doppelcharakter dieser Ausbildungssituation. Wenn immer wieder zu Recht betont wird, dass die Ausbildungskandidaten erfahrene Praktiker seien und deshalb keine Regression in den Lehrsupervisionen stattfinden solle, die Kandidaten zur Verantwortungsbereitschaft ermutigt werden sollen, wohlwissend, dass dafür das nötige Gleichgewicht schwer herzustellen ist, ist doch ein regressives Moment in der Lehrsupervision nicht zu übersehen; man kann dieses Regressive der Lehrsupervision als eine teilregressive Situation bezeichnen. Trotz dieser widrigen Bedingungen der derzeitigen Lehrsupervisionen sind diese Situationen jedoch geeignet, den Kandidaten insoweit zu prüfen, ob er auch noch von einer solchen Situation zu profitieren in der Lage ist, ohne in eine der beschriebenen Extremvarianten zu regredieren.

Die Balance zwischen Lehr- und Kontrollsupervision bekommt dann einen zusätzlichen Aspekt von besonders prekärer Brisanz, wenn Kandidat und Lehrsupervisor überhaupt nicht zueinander *passen* und der Kandidat u. U. mit einem neuen Lehrsupervisor einen Neuanfang beginnen muss. In der Regel müssen hier institutionelle Entscheidungsprozesse Lösungen finden.

Aber auch wenn ein Kandidat persönlich mit seinem Lehrsupervisor zurechtkommt, schließt das nicht Konflikte aus. Nämlich dann, wenn der Kandidat mit verschiedenen Ich-Idealen seiner Ausbilder und seines Lehrsupervisors konfrontiert wird. Diese Verschiedenheit in den Idealen und Konzepten stellt für die Kandidaten eine besondere Belastung dar. Manche Institute möchten ihre Ausbildungskandidaten von dieser Spannung entlasten durch ein gemeinsames Ich-Ideal der Lehrsupervisoren-schaft und des Instituts. Andere trauen ihren Ausbildungskandidaten die Konfrontation mit verschiedenen Konzepten und Meinungen zu, soweit sie nicht nur unterschwellig ihre Wirkung entfalten. Manche Ausbildungsinstitutionen und Lehrsupervisoren sehen in der Meinungsvielfalt über die jeweiligen Konzepte nicht nur eine Widerspiegelung der unterschiedlichen

Persönlichkeitsstrukturen von Lehrsupervisoren, sondern sehen dies auch als Zeichen noch ungelöster Konflikte in der Supervisionstheorie bzw. als ein Phänomen, für das die Ausbildungskandidaten während ihrer Ausbildung empfänglich werden sollen. Im Gegensatz zu ängstlichen Positionen, die eine Spannung zwischen Dozentschaft und Institution vermeiden möchten, vertreten andere offensichtlich den mündigen Kandidaten, bei dem es auch sinnvoll ist, in der Lehrsupervision die Frage nach der Überprüfung der Berufswahl zu stellen. In diesem Zusammenhang werden für die Lehrsupervisoren die Zulassungsbedingungen für die Ausbildung zum Supervisor von seiten der Institute ein erhebliches Problem: Für die Lehrsupervisoren ist nämlich nicht das Kriterium entscheidend, das die Ausbildungsinstitution an einen Kandidaten anlegt, sondern der Prozess, den der Ausbildungskandidat im Sinne einer Selbstprüfung für seine Supervisionstätigkeit durchläuft. Insofern ist es die Aufgabe des Lehrsupervisors, dem Kandidaten zu helfen, sich selbst zu beurteilen.

Schlussbemerkung

Zieht man eine Bilanz der vielfältigen psychischen und materiellen Belastungen, denen die Ausbildungskandidaten in verschiedenen Teilbereichen ihrer Ausbildung ausgesetzt sind, so möchte man glauben, dass Freuds Bemerkung, dass der Beruf des Psychoanalytikers möglicherweise einer der ‚drei unmöglichen Berufe‘ sei, um einen vierten – den des Supervisors – ergänzt werden könnte. Um so überraschender ist es nach meiner Einschätzung, dass die gesamte Belastung durch die Supervisionsausbildungsszenarie nur in seltenen Fällen dazu führt, die einmal getroffene Entscheidung, Supervisor zu werden, zu revidieren. Vermutlich hängt es damit zusammen, dass sich ein Teil der Ausbildungskandidaten in einer ausgesprochenen Aufsteigersituation befindet, und zum anderen, dass in den Helferberufen das gesellschaftliche Prestige, Supervisor zu sein, zugenommen hat (so dass bereits Theologen, Psychologen und Psychotherapeuten in gesellschaftlich anerkanntermaßen prestigevollen Positionen – z. B. Professoren, Dozenten usw. – als selbsternannte Supervisoren ihre *Kompetenz* anbieten). Wenn trotzdem Ausbildungskandidaten die vorausgesetzte zugegebenermaßen hohe Motivation für die Ausbildung durchhalten, so scheint das auch auf den ungewöhnlichsten Teil dieser Ausbildung – die Lehrsupervision – bezogen zu sein. Nicht zu unterschätzen sind aber auch die Chancen zur Bildung von Arbeits- und Freundesgruppen, auf deren tragende Funktionen die Ausbildungskandidaten immer wieder hinweisen, was man auch bei Kongressen und Workshops beobachten kann. Solche

Gruppenbildungsprozesse ermöglichen Gelegenheit zur Konfrontation und bieten Solidarität bei Erfahrungen von Kränkungen an einzelnen schwierigen Stellen des Ausbildungsprozesses.

Mit dem Abschluss der Ausbildung hat beim Supervisor so etwas wie eine Stabilisierung der beruflichen Rolle stattgefunden, und zwar deshalb, weil während der Ausbildung Überprüfung und Entscheidung des jeweiligen Ausbildungsstandes in der Einzelehrsupervision, aber auch im Gruppenzusammenhang Hand in Hand gegangen sind. Dennoch wird sich jeder Supervisor nach seinem Ausbildungsabschluss in einem Prozess befinden, der nach Fortsetzung sucht.

Anschrift des Verf.: Dr. Gerhard Wittenberger, Korbacher Str. 245 D, 34132 Kassel

Anmerkungen

- 1 Bereits während meiner ersten Ausbildung zum Supervisor im Burckhardtthaus Gelnhausen (1970/71) entbrannte zwischen Kursdozenten, Kursteilnehmern und Institutsleitung eine Diskussion um diese Begriffsbildung, so dass der damalige Direktor ein Arbeitspapier erstellte, in dem er die Unterscheidung zwischen Supervision und Therapie über eine verbindliche Sprachregelung versuchte. Ein Versuch, der sich *in dieser Zeit* natürlich nicht durchsetzen konnte.
- 2 Vgl. Kamphuis 1973, S. 79 f.; hieraus stammen auch die folgenden Kurzzitate.
- 3 Formalisierte Standardisierungen helfen wenig. Auch die Vehemenz ist wenig hilfreich, mit der einige Vertreter der DGSv die Einführung formalisierter Anerkennungskriterien von LehrsupervisorInnen betreiben, um die „Macht der Ausbildungsinstitutionen“ einzudämmen. Solche Strategien bekommen eher auf dem Hintergrund der Machtbedürfnisse dieser Verbandsvertreter einen Sinn, als auf dem Klärungsbedürfnis der Ausbildungsfunktion ‚Lehrsupervision‘.
- 4 Diese Qualifizierung streben die unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen nach den jeweiligen Eigeninteressen an. Dies liegt aus Kontrollansprüchen nahe, schränkt aber die Eigeninitiative der potentiellen LehrsupervisorInnen bis auf eine ‚Bewerbung‘ im entsprechenden Institut ein.
- 5 Die Institute, deren Ausbildungskonzeption eine gruppenspezifische Orientierung hat, werden selbstverständlich auf die gruppenspezifische Potenz dieses Aspektes nicht verzichten wollen und können.
- 6 Vgl. hierzu ausführlich Wittenberger, 1988.
- 7 Vgl. dazu A. Freud 1970.
- 8 Vgl. S. Freud 1975.
- 9 Dieser Hinweis scheint erforderlich, weil Raguses Unbehagen, dass viele (wirklich viele?) Sozial- und Kulturwissenschaftliche den Eindruck entstehen lassen, die Psychoanalyse „sei die oberste Wissenschaft [...], wie die Theologie im Mittelalter“ (Raguse, 1993, S. 176), sehr einfach auszuräumen ist. Psychoanalyse ist eine unverzichtbare Basiswissenschaft für Supervision. SupervisorInnen wenden sie an, vergleichbar dem Theologen, der biblische, oder dem Literaturwissenschaftler, der literarische Texte mit psychoanalytischen Instrumenten, also unter Berücksichtigung seiner Gegenübertragungs-

gefühle, interpretiert. Voraussetzung für diese Anwendungen des Theologen oder Literaturwissenschaftlers ist der „spezifische Gegenstand“, mit dem der jeweilige Fachvertreter zu tun hat. Zur Entwicklung solcher „Gegenstände“ bedarf es eines je fachspezifischen Instrumentariums – es ist geradezu Voraussetzung für die Anwendung der Psychoanalyse im eigenen Fachgebiet. Daraus ist nicht der Schluss zu ziehen, dass von jedem Theologen, Literatur-, Sozial- oder Kulturwissenschaftler verlangt werden muss, dass er, will er seine Arbeit in der hier angedeuteten Weise tun, auch ein *ausgebildeter* Psychoanalytiker sein müsse. Dies hieße Freuds Anliegen ad absurdum führen, Psychoanalyse nicht auf Therapeutik zu reduzieren. Wünschenswert wäre, dass SupervisorInnen psychoanalytische Selbsterfahrung haben, die ihnen ermöglicht, jene analytische Haltung zu entwickeln, von der Raguse schreibt. Denn Bücherwissen und umfangreiche supervisorische Praxis sind kein Äquivalent für die spezifischen Erfahrungen auf der Couch. Überflüssig erscheinen diese Erfahrungen nur dann, wenn Psychoanalyse als Basiswissenschaft wegfällt, oder aus subjektiven Gründen.

- 10 Diese Erfahrungen haben sowohl Supervisoren als auch Psychoanalytiker. Denn mit den ‚Geschichten‘, die Supervisanden oder Analysanden ‚erzählen‘, kann ebenso umgegangen werden, wie mit ‚Texten‘, die Raguse in seiner Bibelauslegung analytisch interpretiert (Raguse, 1996). Diese ‚Geschichten‘ aus dem Arbeits- und Institutionsleben sind im Setting der Supervision Texte, und als solche ähneln sie den „Krankengeschichten“, die der Analytiker als „Kranken“-Geschichten definiert. Diese Definition ist keine spezifisch psychoanalytische und auch nicht unbedingt notwendig. Schon Freud fiel auf, dass sich seine Krankengeschichten wie Novellen lesen.
- 11 Es ist immer wieder verblüffend zu erleben, wie das Ausbildungsgeschehen die gesamte Kursgruppe zu einer „Institution in statu nascendi“ werden lässt, auf die affektiv als einer „totalen Institution“ reagiert wird. Mit dem Ergebnis, dass in einem langen Prozess des Durcharbeitens diese Affekte zu einer realeren, wenn auch nicht unkritischen, Sicht führen (vgl. Wittenberger, 1996, S. 95).
- 12 Schon aus diesen kurzen Überlegungen ist zu entnehmen, dass es bei grundsätzlicher Übereinstimmung der Interdependenz zwischen Autonomie und Abhängigkeit in Buchingers (1996) Darstellung und dem wahrscheinlichen Umgang mit diesem Konfliktpotential, wie es z. B. Zimmer (1996) beschreibt, erhebliche Unterschiede geben kann.
- 13 Vgl. Balint 1947.

Literatur

- Balint, M. (1947): Über psychoanalytische Ausbildung. In: Balint 1966, S. 307–332.
 – (1953): Analytische Ausbildung und Lehranalyse. In: Balint 1966, S. 333–346.
 – (1966): Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Bern/Stuttgart.
 – (1980)⁵: Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart.
 Buchinger, K. (1996): Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision. In: DGSv (Hg.): Lehrsupervision. Redaktion: Franz Leinfelder. Selbstverlag. Köln.
 Freud, A. (1970): Probleme der Lehranalyse. In: Psyche 24, S. 565–576.
 Freud, S. (1918/1919): Wege der psychoanalytischen Therapie. S. 241–249 (1975). Frankfurt/M.
 Kamphuis, M. (1973): Einführung in die Methode der Einzelfallhilfe für Praxis und Ausbildung. Stuttgart.

- Leuschner, G. (1979): Gedanken zur Rolle des Lehrsupervisors. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hg.): Supervision zwischen Person und Institution. S. 50–65. Freiburg.
- Raguse, H. (1993): Supervision – angewandte Psychoanalyse? In: Fatzer, G. (Hg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Edition Humanistische Psychologie, Köln.
- (1996): Die Bibel zwischen Literaturinterpretation und analytischem Prozeß. In: Psyche 50. S. 817–835.
- Petzold, H. (1996): Überlegungen zu Richtlinien für die Weiterbildung von Lehrsupervisoren. In: DGSv (Hg.): Lehrsupervision.
- Wittenberger, G. (1995): Das ‚Geheime Komitee‘ Sigmund Freuds. Institutionalierungsprozesse in der psychoanalytischen Bewegung zwischen 1912 und 1927. edition diskord. Tübingen.
- (1996): Über das Irrationale in Gruppen und die Schwierigkeit, als SupervisorIn eine Gruppenidentität zu entwickeln. In: FoRuM Supervision – Gerhard Leuschner zum 60. Geburtstag, Sonderheft 1, S. 80–116.
- Zimmer, I. (1996): Soziale Konflikte in Gruppen- und Teamsupervision. In: FoRuM Supervision, H. 8, S. 23–35.

Edeltrud Freitag-Becker, Theo Niederschmid

Werdegang und Stellung von Lehrsupervisoren/innen

Zusammenfassung: Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, daß die von der DGSv festgelegten Kriterien für Lehrsupervisoren/innen notwendige, aber nicht ausreichende Bedingungen für die Vergabe von Lehrsupervisionen sind. Bekanntheitsgrad, Veröffentlichungen des eigenen Konzepts und auch die Kooperation mit dem Ausbildungsinstitut sind letztendlich Kriterien für die Vergabe von Lehrsupervisionsaufträgen. Die oft angewandten Familienbilder für den Dreieckskontrakt zwischen Lehrsupervisor/in, Lehrsupervisand/in und Ausbildungsinstitut betonen zu sehr die regressive Dynamik in den Beziehungen. Eher geeignet sind Vorstellungen und Bilder aus dem adoleszenten Bereich, in dem auch Ausbildungen angesiedelt sind.

Vor 7 Jahren haben Theo Niederschmid und Elisabeth Meyer eine Untersuchung zu der Frage: Wie wird man Lehrsupervisor? durchgeführt. Die Kriterien sind damals aufgelistet und veröffentlicht worden. Es gab eine Orientierung, welche formalen Kriterien Supervisoren/innen erbringen müssen, um einen Lehrsupervisionsprozeß durchführen zu können.

Die Situation hat sich seit damals erheblich verändert: In der DGSv wurden mittlerweile Standards für Lehrsupervisoren/innen erarbeitet und auf einer Mitgliederversammlung 1995 in Bremen verabschiedet.

Lehrsupervisor/in kann werden, wer 5 Jahre als Supervisor/in tätig war, 30 Supervisionsprozesse oder 15 (davon 3 dokumentiert) durchgeführt hat, sich 20 Tage supervisionsrelevant fortgebildet hat und seine Supervisionstätigkeit in den letzten 2 Jahren vor Beginn der Lehrsupervision im Umfang von 50 Stunden hat kontrollieren lassen.

Diese Standards beschreiben die formalen Auswahlkriterien. Dennoch ist es so, daß der oder diejenige, der/die diese Kriterien erfüllt, nicht automatisch Lehrsupervisor/in wird und konkret von einem Institut einen Lehrsupervisionsauftrag erhält. Neben den formalen Kriterien muß es noch andere Auswahlkriterien geben, nach denen die eigentliche Vergabe von Lehrsupervisionsaufträgen entschieden wird.

Diese Kriterien zu erspüren und herauszufinden, um auf diese Weise ein Stück Realität von Lehrsupervision zu beschreiben, ist unser Interesse. Vorrangig geht es darum, diese Realität zu verstehen.

Ein weiteres Motiv ergab sich aus der eigenen Tätigkeit als Lehrsupervisor/in. Lehrsupervisionen sind meist verbunden mit einem Treffen der

Lehrsupervisoren/innen, mit Einladungen zu Werkstatt-Treffen oder Fortbildungsmaßnahmen. Diese Einladungen bzw. die damit verbundene Tätigkeit als Lehrsupervisor/in für das Institut läßt eine Reihe von Fragen aufkommen:

- Welche negativen Konsequenzen entstehen, wenn ich nicht an dem Workshop teilnehme?
- Welche Bedeutung hat das Treffen der Lehrsupervisoren/innen überhaupt?
- Welche Bedeutung hat mein Erscheinen, welche Konsequenzen hat die Art und Weise meiner Mitarbeit für die Vergabe weiterer Aufträge?
- Welche Auswirkungen hat es, wenn ich mich von dem Lehrsupervisor/innen-Treffen abmelde?
- Was geschieht, wenn mein/e Lehrsupervisand/in sich negativ über mich im Kurs äußert?
- Welches Bild wird von mir als Lehrsupervisor/in in den Kurs hineingetragen, und welche Konsequenzen hat dies für mich?

Diese Fragen bzw. die den Fragen zugrundeliegenden Phantasien lassen sich in der Realität der Kooperationsbedingungen erden. Diese gilt es zu ermitteln.

Ein weiteres Motiv kam hinzu. Die Mitautorin Edeltrud Freitag-Becker hat 1995 eine Tätigkeit als Dozentin in einer Supervisoren/innen-Ausbildung übernommen. Die beiden Autoren erhielten für das Thema „Werdegang und Stellung von Lehrsupervisoren/innen“ eine zusätzliche Perspektive: die der auswählenden Dozentin. Die Schwierigkeit, geeignete Lehrsupervisoren/innen zu finden, die sich mit dem Konzept des Ausbildungsinstitutes identifizieren und örtlich zu den Ausbildungskandidaten/innen passen, wurde deutlich. Fragen über die Standards hinaus entstanden dabei: Wer ist in dem Gebiet als Supervisor tätig? Woher ist er/sie mir bekannt? Welche Kontakte hatte ich bisher zu dieser Person? Welches Konzept hat der/die Kollege/in in der Praxis? Welche Praxis hat der/die Kollege/in überhaupt?

Auch aus diesem Rollenwechsel ergab sich die Frage nach der Realität der Auswahl von Lehrsupervisoren/innen.

Zum Verfahren, wie dieser Artikel erarbeitet wurde: Wir haben zwölf Thesen zum Werdegang und zur Stellung von Lehrsupervisoren/innen aufgestellt und diese mit Institutsleitern/innen, Lehrsupervisionskollegen/innen und mit Vertretern/innen der Arbeitsgruppe Lehrsupervision der DGSv (Frau Mia Esche-Dolfuß-Mindak) diskutiert, beraten und aus den Gesprächen neue Erkenntnisse eingearbeitet. Außerdem haben wir die Thesen den Ausbildungsinstituten zugesandt mit der Bitte, Stellung dazu zu beziehen. Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben unseren augenblicklichen Diskussionsstand.

Die Auswahl von Lehrsupervisoren/innen und Lehrsupervision selbst findet in einer Grauzone statt.

Die von der DGSv festgelegten Standards zur Auswahl von Lehrsupervisoren/innen sind notwendige, aber nicht ausreichende Bedingungen für die Vergabe von Lehrsupervisionsaufträgen.

Lehrsupervision ist als einziges Element in der Supervisionsausbildung dyadisch. Lehrsupervision ist ein eigener Lernort. Sie unterliegt keiner kontraktierten Kontrolle. Nur Abschlußbericht und Informationen im Kurs geben Einblick in die Tätigkeit des/der Lehrsupervisors/in. Institut, Lehrsupervisand/in und Lehrsuperor/in gehen einen Dreiecksvertrag ein. Die sich daraus ergebenden Arbeitsbeziehungen sind anfällig für Phantasien und bieten viel Möglichkeit zur Spaltung. Ein Kandidat kann z. B. den nicht ausgetragenen Konflikt mit dem/der Lehrsupervisor/in in den Ausbildungskurs hineintragen, versuchen, die Ausbildungsdozenten für sich einzuspannen. Oder umgekehrt, den/die Lehrsupervisor/in gegen die Ausbildungsdozenten/innen einzusetzen.

Der/die Lehrsupervisor/in kann eigene Probleme in der Lehrsupervision auf Konzeptebene agieren oder eine Kränkung durch den/die Ausbildungsdozenten/in in der Lehrsupervision agieren, so daß der/die Lehrsupervisand/in irritiert wird. Die Gefahr liegt in der Annahme des Konfliktes, anstatt die Szene z. B. prozeßhaft und in der ödipalen Konstellation des Dreiecksvertrages zu diagnostizieren bzw. Rücksprache zu nehmen. Eigene Insuffizienzgefühle des/der Lehrsupervisors/in können hier reichlich Nahrung finden.

Uns ist im Anschreiben an die Institutionen selber ein Begriff unterlaufen, der auch Rivalität signalisieren kann. Lehrsupervision haben wir als Herzstück der Supervisionsausbildung benannt. Herzstück heißt so viel wie: hier pulsiert das Leben, hier wird der übrige Organismus mit Kraft und Sauerstoff versorgt. Wenn die Lehrsupervision versagt, versagt auch das übrige System. Hier ist der Ansatz zu einer Aufspaltung zwischen guter, bedeutungsvoller Lehrsupervision und wenig bedeutungsvoller Ausbildungstätigkeit im Kurs gelegt. Lehrsupervision ist aber eigener und bedeutender Lernort, ein weiterer ebenso bedeutender und zentraler Lernort ist der Ausbildungskurs. Jeder Ort trägt seinen Teil zum Gelingen der Ausbildung bei.

In den Gesprächen wurde deutlich, daß das Bekanntsein eines/einer Supervisors/in in der Ausbildungsinstitution, sein/ihr Ruf, sein/ihr Wissen und seine/ihre fachliche Kompetenz die entscheidende Rolle bei der Auswahl spielen. Die dem Ausbildungskurs vorhergehenden fachlichen Begegnungen zwischen Lehrsupervisionskandidat/in und Ausbildungs-

dozenten/innen entscheiden im Endeffekt die Auswahl eines/einer Lehrsupervisors/in. Diese Auswahl gilt für beide Seiten: Dozenten/innen und Lehrsupervisionskandidaten/innen. Denn auch der/die Lehrsupervisor/in entscheidet, ob er/sie sich vorstellen kann, für dieses Institut zu arbeiten, ob er/sie konzeptionell mit der Ausbildung klar kommt, und ob er/sie in eine fachliche Beziehung zu den Ausbildungsdozenten/innen gelangt.

Die fachliche Begegnung wird oft unterschätzt bzw. gewährt auf beiden Seiten (Ausbildungsdozenten/innen und Lehrsupervisoren/innen) viel Raum für Phantasiebildung.

Nepotismus, Günstlingswirtschaft oder Seilschaften sind Begrifflichkeiten, die die Auswahl von Lehrsupervisoren/innen kommentieren. Rivalität und Konkurrenz bestimmen aufgrund des enger werdenden Marktes die Beziehungen von Supervisoren/innen häufig untereinander. Die fachliche Begegnung, Auseinandersetzung wird dabei oft unter- oder überschätzt.

Unterschätzt und auf die gute Beziehung reduziert wird die fachliche Begegnung, wenn Lehrsupervisionskandidaten/innen quasi zwischen „Suppe und Kartoffeln“ gegenüber einem/einer Ausbildungsdozenten/in seinen/ihrer Wunsch nach Supervision in dem Institut äußern. Überschätzt wird die fachliche Begegnung, wenn sie nur vom Leistungsdruck bestimmt wird und Menschlichkeit und menschliche Begegnung dabei zu kurz kommen.

Fachliche Begegnung und Kooperation mißlingt auch dann, wenn ein/e Lehrsupervisor/in geflissentlich bei der Vergabe von Lehrsupervisionsaufträgen übersehen wird und auch auf Nachfrage keine Gesprächsbereitschaft signalisiert wird.

Die Auswahl nach fachlichen Gesichtspunkten und konzeptioneller Identifikation sind klare Kriterien, lassen sich aber nur schwer in formalen Kriterien fixieren. Im Einzelfall sind sie hingegen besprechbar. Vergleichen läßt sich die Auswahl der Lehrsupervisoren/innen mit der Empfehlung von Supervisionskollegen/innen, wenn man selbst den Prozeß nicht übernehmen kann. Die Empfehlung muß aus eigenem Interesse qualifiziert sein; zu den fachlichen Kriterien zählen auch Bekanntheitsgrad und Veröffentlichung des Konzepts sowie Einblicke in die Werkstatt des/der Kollegen/in.

Familienbilder zur Beschreibung der Rollen in der Kooperation: Die regressive Struktur dieser Bilder dynamisiert die Beziehungen zwischen Supervisand/in, Lehrsupervisor/in und auch Lehrsupervisor/in und Institut.

Im Thesenpapier hatten wir mehrere Familienbilder zur Beschreibung des Kooperationsmodells verwandt, die z. T. in der Literatur, aber auch in Gesprächen auftauchten. Bedenken gegen die Anwendung von Familienbildern auf institutionelle Prozesse wurden überall geäußert. Diese Bilder waren:

- getrennte Eltern bei gemeinsamem Sorgerecht,
- Lehrsupervisoren/innen haben kein Sorgerecht, sondern eher eine kompensierende Funktion gegenüber den Ausbildungseltern,
- ältere (ehemalige Ausbildungskandidaten/innen) und jüngere (die jetzigen Lehrsupervisanden/innen), die Älteren übernehmen je nach Beziehungsklärung Erziehungsfunktion im Auftrag der Eltern.

Familienbilder beschreiben Primärsozialisation. Wenn man sich in diese Bilder einfühlt, erhält die regressive Tendenz Inhalt. Kinder, die in der Primärsozialisation heranwachsen, brauchen viel Schutz, Geborgenheit, Akzeptanz und Begleitung. Konflikthafes in der Beziehung zwischen Lehrsupervisand/in und Lehrsupervisor/in wird dabei weniger assoziiert. Bei den meisten Ausbildungskandidaten/innen handelt es sich oft um die berufliche Dritt- oder Viertsozialisation. Oft haben sie schon einige Berufsausbildungen hinter sich und stehen voll im Beruf. Sie haben eine feste psychische Grundstruktur und unterziehen sich einer Ausbildung, die Sichergewordenes hinterfragt und oft ihre psychische Grundstruktur im Lernprozeß hinterfragt und auch verunsichert.

Der Lernprozeß ist konflikthaft und schutzbedürftig. So bieten sich zur Beschreibung des Lehrsupervisionsprozesses eher adoleszente Bilder an: z. B. das Bild einer Beziehung zwischen Meister und Lehrling. Erwerb einer Ausbildung ist Bestandteil der Adoleszenz. Voraussetzung für einen/e Lehrsupervisor/in ist die eigene Werkstatt. Ein/e Supervisor/in nimmt einen/e Ausbildungskandidaten/in in die eigene funktionierende Supervisionswerkstatt. Nach Konzept werden Methoden, Verfahren und Haltung gelernt und gelehrt. Abgucken, eigene Erfahrungen machen und Reflektieren sind einige Schritte in diesem Lehr-Lernprozeß. Es geht für den/die Lehrsupervisor/in darum, im Feld und im Setting zurecht zu kommen und eine eigene Fachkompetenz als Supervisor/in zu entwickeln. Der/die Lehrsupervisor/in sind dann im Sinne der Rollenaufteilung in einem handwerklichen Betrieb Meister, der die Kandidaten/innen in die Ausbildung nimmt. Dieser Ausbildungsprozeß beinhaltet konflikthafte Teile, Auseinandersetzung um Konzept, Methoden und Haltung, aber auch schutzbedürftige Anteile z. B. wenn etwas mißlungen ist. Alte Verletzungen oder Insuffizienzgefühle aus der eigenen Lerngeschichte können wieder aufbrechen. Sie bedürfen neuerer Erfahrungen, um „alte“ Lösungen in den Hintergrund treten zu lassen.

Die konflikthaften und schutzbedürftigen Anteile beschränken sich nicht nur auf die Beziehung zwischen Lehrsupervisor/in und Lehrsupervisand/in; sondern diese beiden Anteile sind ebenfalls in der Beziehung zwischen Lehrsupervisor/in und Institut zu finden.

Die Lehrsupervision ist eingebunden in einen Dreiecksvertrag.

Zwei Eckpunkte sind bereits benannt: Lehrling (Ausbildungskandidat) und Meister/in (Lehrsupervisor/in). Hinzu kommt die Kursleitung/die Ausbildungsinstitution. Anders als im handwerklichen Ausbildungsbereich trägt jedoch hier die Schule auch einen handwerklichen Anteil bei. Auch im Kurs werden Konzept, Haltung, Methoden, Verfahren und Umgang mit dem Setting gelehrt und gelernt. Auch im Kurs geht es um die Entwicklung einer eigenen Identität und einer Fachkompetenz als Supervisor/in. Somit könnte man sagen, zwei Betriebe mit sich ergänzenden Teilaufgaben gehen eine Kooperation ein. Einige Kursleitungen folgern aus der Tatsache, daß die Lehrsupervision der praxisbezogenere Teil der Ausbildung ist, daß die Lehrsupervisoren/innen auf Zeit gewissermaßen mit zum Ausbildungsstab gehören; entsprechend sind Treffen zwischen Kursleitung und Lehrsupervisoren/innen gestaltet. Damit wird die Mit-Verantwortung für die Ausbildung deutlich und die wechselseitige Abhängigkeit spürbar. Wechselseitige Abhängigkeit aller, denn die Spannung zwischen Autonomie und Abhängigkeit verdeutlicht sich in der Ausbildung an eben jenen drei Eckpunkten:

– Die Lehrsupervision ist Beratung, Lehre und Kontrolle/Beurteilung zugleich.

„Als Berater ist er (der Lehrsupervisor) autonom in der Ausübung seines Handwerks“, schreibt Professor Buchinger, „als Lehrer und Kontrolleur bzw. Beurteilender der Qualifikation seines Supervisanden/Kandidaten ist von ihm Loyalität und damit Abhängigkeit von der jeweiligen Ausbildungsinstitution verlangt“⁴¹ und erlebt sich als Zugehöriger zum Berufsverband mit der Verpflichtung, Standards zu wahren.

– Das Ausbildungsinstitut, die Kursleitung handhaben Lehre, Beratung und Beurteilung zugleich. Sie ist autonom in der konzeptionellen Entwicklung und Handhabung eines eigenen Verständnisses von Supervision und einer analog entwickelten Ausbildungsstruktur.

Abhängig ist sie von der Mitarbeit von Lehrsupervisor/innen, von den Standards der DGSv, vom Markt (gibt es genügend Kursteilnehmer/innen).

– Die Lehrsupervisanden/innen sind autonom in der Wahl des Ausbildungsinstituts und bedingt in der Auswahl der Lehrsupervisoren/innen; abhängig werden sie durch ihre Entscheidung von den zugrundeliegenden Ausbildungsrichtlinien, den vorgegebenen Settings etc.

Die Verschiedenartigkeit der Ausbildungspartner liegt u. a. darin, daß die Lehrsupervision in der Regel der Ort ist, an dem in, durch und an der dyadischen Beziehung gelernt wird. Hier sitzt dem/der Lehrsupervisand/in

ein/e Supervisor/in gegenüber, der/die das Modell für Beziehungsgestaltung und Supervisionsarbeit darstellt.

Im Kurs findet das Lernen in der Gruppe statt. Die Kursleitung ist hier eher im Modell der Ausbildungsleitung präsent (Gestaltung von agogischen Lernprozessen), die ein Lernklima und eine Lernstruktur schafft, in der neben dem individuellen Lernen das Lernen in einer institutionellen Wirklichkeit (Kurs, Institution) stattfindet. Beziehungs-, Lern- und Gestaltungsprozesse erfahren hier eine andere Konfrontation und Belastung. Rivalitäten mit den anderen „Lehrlingen“ sind hier spürbarer. Die Kursleitung arbeitet mit dem Einzelnen im Gruppen- und Kurskontext: allein hat der/die Kursteilnehmer/in sie nicht. Die Kursleitung selbst erlebt in ihrer Leitungsgruppe ebenso einen Lern- und Entwicklungsprozeß, der Positionen klärt, Dynamiken verdeutlicht und Haltungen festigt. Der/die Lehrsupervisor/in steht hier zunächst allein und muß ihre/seine Werkstatt verdeutlichen.

Diese unterschiedlichen Erfahrungen mit den Chancen und Begrenzungen des Lernens am jeweiligen Lernort werden durch die Rollenträger in diesem Dreieck entsprechend dynamisiert.

Der Dreiecksvertrag ist auch ein Dreiecks-Konfliktmodell.

Die in beiden Lernprozessen aufgeworfenen Fragen, Stimmungen und Positionen zu Autonomie und Abhängigkeit, zur Loyalität, zur Kränkbarkeit, zu Versorgungs- und Beziehungswünschen, zum Konzept etc. machen das Konfliktpotential deutlich.

Beispiel:

– Ein Kursteilnehmer benennt in einer schwierigen Beziehungssituation mit der Kursleitung, wie toll sein/e Lehrsupervisor/in ihn unterstützt.

– Ein/e Lehrsupervisand/in macht in der Lehrsupervision deutlich, daß zu diesem Aspekt die Kursleitung aber andere, hilfreichere Aussagen gemacht habe.

– Ein/e Lehrsupervisor/in signalisiert der Kursleitung, daß sie die Fortführung der Lehrsupervision und damit die Fortführung der Ausbildung für sie fraglich sei; Kursleitung macht deutlich, daß sie z. Zt. einen anderen Eindruck von dem/der Teilnehmer/in hat.

– Bei einem Lehrsupervisorentreffen berichten die Lehrsupervisor/innen, daß sie über die Berichte der Lehrsupervisanden/innen den Eindruck haben, die Kursleitung sei zu streng (was gleichzeitig signalisiert, wir müssen fürsorglich zugewandt auffangen ...).

Entscheidend ist (wie in jedem anderen Supervisionsprozeß auch), auf welchen „Nährboden“ diese Aussagen fallen und wie sie individuell über-

setzt werden. Nehme ich als Lehrsupervisor/in beispielsweise die Aussagen der Lehrsupervisorin als eine Beziehungsaussage zu mir und mache dies (eingedenk meiner narzißtischen Kränkung) zum „Lerngegenstand“ oder interpretiere ich ihn als einen überbrachten Konflikt „Institut-Lehrsupervision“ und reagiere abwehrend (und überprüfe es mit der Kursleitung nicht) – oder verstehe ich diese Dynamik als eine bekannte Wiederholungssituation der Lehrsupervisorin und bearbeite dies mir ihr?!

Oder im letzten Beispiel: Was bedeutet die Spaltung, wer spricht sie „eigentlich“ aus und welches Beziehungsthema muß hier aufgegriffen werden? Was signalisieren die Lehrsupervisor/innen dem Institut?

Somit bleibt weiterhin zu hinterfragen und auszuloten: die Wünsche nach Anerkennung, Abhängigkeit und Versorgung (im Hinblick auf Beziehung und materielle Absicherung), der Anspruch nach Eigenständigkeit, Unabhängigkeit und Loyalität; das Interesse an einer dichtereren konzeptionellen Einbindung, an Verdeutlichung der jeweiligen „Werkstatt“. Die Erfüllung der Wünsche wird gleichsam als Honorierung angesehen.

Deutlich wird, daß hier die Herausforderungen an Beziehungsfähigkeit und professioneller Rollengestaltung gestellt sind. U. E. liegt das Ziel der Kooperation in der konstruktiven Gestaltung der Triangularität.

Professionalisierung und Markt

Der wachsende Beratungs- und Supervisionsmarkt fordert den Qualifikationsnachweis, und so wundert es nicht, daß der Lehrsupervisor/innen-Titel an Bedeutung gewinnt. Ist er doch (bisher) der einzige, der verdeutlicht, daß der/die Supervisor/in nach entsprechenden Supervisions-Berufsjahren eine nächste Karrierestufe erreicht hat. Demzufolge sind viele Supervisor/innen daran interessiert, als Lehrsupervisoren/innen erkannt und ernannt zu werden.

Vielleicht, so kam uns die Idee, ist die Position deshalb so erstrebenswert, weil hier (endlich) eine fachliche Bewertung passiert. Die Anstrengungen in der Supervisionsarbeit werden hier honoriert, jemand von „außen“ reagiert und registriert, und ich bin nicht nur meiner Selbstbewertung „ausgeliefert“. Denn natürlich ist die Anfrage, ob man bereit und interessiert sei, Lehrsupervision zu übernehmen, eine Form der Wertschätzung und Bewertung. Um so schmerzlicher, wenn die Belohnung ausbleibt. Im fortlaufenden Prozeß des Systems Lehrsupervision wird die Bewertung jedoch eher tabuisiert bzw. findet über das Lernen der Lehrsupervisorin seinen Ausdruck. Direkte Rückmeldungen zwischen Kursleitungen und Lehrsupervisoren/innen finden eher seltener statt.

Die DGSv-Standards für Lehrsupervision verdeutlichen einerseits die Mindestanforderungen an diese Rolle, andererseits suggerieren sie auch, daß all jene, die diese Standards erfüllen, Lehrsupervisor/in sein könn(t)en. Die Lehrsupervision ergibt sich jedoch nicht aus dem Titel, sondern aus der Tatsache, eine Lehrsupervisions-Werkstatt zu haben, d. h. ohne Auftrag gibt es keine Werkstatt, somit keine/n (tätige/n) Meister/in. Und wie sich diese Auftragslage entwickelt, ist bereits beschrieben.

Ist daraus evtl. zu schließen, daß diejenigen bei der DGSv Interesse nach der Lehrsupervisionsanerkennung anmelden, die bisher ohne Werkstattaufträge sind (oder geblieben sind) und die sich über die „Innungsernennung zum/r Meister/in“ Aufträge erhoffen? (Kehren wir in das Werkstattbild ein, so gibt es dort sehr wohl Gesellen mit Meisterbriefen; sprich: in dem einen Betrieb erhalten sie diesen Status nicht, für einen anderen könnten sie sehr wohl als Meister in Frage kommen.) Die provokante Frage alleine erschließt das Spannungsfeld um die Lehrsupervision nicht. Denn so wenig wie es klare inhaltlich-verbindliche (nicht formale) Essentials für Supervision gibt, gibt es sie für die Ausbildung und damit für die Lehrsupervision. Jedes Institut hat seine Idee und seine Wertvorstellungen, sein Konzept, seine theoretische Verankerung, seine Ausbildungsrichtlinien, sein didaktisches Verständnis von Erwachsenenlernen und somit seine Kriterien für den/die Kooperationspartner/in Lehrsupervisor/in.

Demzufolge ist es auch verständlich, wenn die Ausbildungsinstitute sich „ihre“ Lehrsupervisor/innen suchen. Aufträge aus anderen Instituten bekommt der/die Lehrsupervisor/in, wenn es sich um Ausbildungen handelt, deren Konzepte vergleichbar sind und wo es eine gewisse Tradition gibt (was das Lernen oder die theoretische Verankerung betrifft). Institute prüfen kritisch, was es bedeutet, wenn ihre Lehrsupervisoren/innen in andere Konzepte „einsteigen“, überwiegend andere Ausbildungen empfehlen oder gar ambitioniert sind, aufgrund von erlebten Defiziten, nicht lösbaren Konflikten der eigenen Weiterentwicklung eine eigene Ausbildung anzubieten. Individuell verständlich, jedoch der Kooperation sind hier Grenzen gesetzt.

Im Dreieck „Institute-Lehrsupervision-DGSv“ hat letztere die Aufgabe für eine Plattform zu sorgen, auf der inhaltliche Positionierungen möglich sind, Differenzierungen sich entwickeln können und ein fachlicher Diskurs (auch im Sinne einer konstruktiven Triangularität?) mit für Qualität sorgt.

Die DGSv ist nicht (um noch einmal unser Werkstattbild zu benutzen) die Innung, die fachliche Richtlinien setzt und damit sagt, wie *das* Konzept von Supervision (und Lehrsupervision) auszusehen hat; sie ist ein Berufsverband, der Rahmenbedingungen formuliert, Mindestanforderungen fest-

setzt, Leitlinien entwickelt und zur fachlichen Auseinandersetzung aufruft, einlädt und Angebote macht.

Für Lehrsupervisoren/innen steht es an, die eigene SV-Werkstatt zu beschreiben und das eigene Konzept zu fixieren, damit sie einen entsprechenden Kontakt und die Bewerbung beim Institut X aufnehmen können. Solange die Aufforderung der Institute, sich konzeptionell zu verdeutlichen und zu qualifizieren als „Nacharbeit“ und Kränkung verstanden wird, solange gestaltet sich die Kooperation schwierig.

Institute kommen nicht umhin, sich zu vergegenwärtigen, welche Lehrsupervisoren/innen sie für die Umsetzung ihres Konzepts benötigen und zu prüfen, wie deutlich ihre Kriterien für Lehrsupervisoren/innen sind, und zu entscheiden, wieviel „Fremdes“ für die Entwicklung (von Institut, Konzept, Kurs ...) wichtig ist und eine Bereicherung darstellt.

Beide gemeinsam stehen für die Qualitätssicherung von Supervision, Kursleitung und Lehrsupervisoren/innen.

Anschriften der Verf.:

Edeltrud Freitag-Becker, Oberhauser Str. 33, 45359 Essen
Theo Niederschmid, Diepenbrock Str. 38, 48145 Münster

Anmerkung

- 1 Buchinger, K. Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision, in Lehrsupervision, Sonderheft der DGSv, Seite 19, 1996.

Elvira Dürr-Feuerlein

Kriterien zur Bewertung von AusbildungskandidatInnen im Lehrsupervisionsprozeß

Zusammenfassung: Die 1989 erstmals publizierten Bewertungskriterien für AusbildungskandidatInnen der Lehrsupervision wurden neu gefaßt und den fünf Bereichen: personale Kompetenz, interaktionelle und kommunikative Kompetenz, instrumentelle Kompetenz, Feld- und Institutionskompetenz, professionelle Kompetenz zugeordnet. Gegenüber generellen Einwänden gegen Bewertungskriterien wurden deren Vorteile für alle Beteiligten herausgestellt. Auch das Ergebnis einer Umfrage an 21 Ausbildungsinstituten wurde als Hinweis dafür gewertet. Schließlich wurden Aspekte der Bewertungspraxis beschrieben.

1. Einleitung

Inhalte und Modalitäten der Lehrsupervision sind seit langem Gegenstand der Diskussionen von LehrsupervisorInnen, Ausbildungsinstituten und der DGSv (Boettcher & Leuschner 1989). Einzelne Themen haben in den letzten Jahren erneut an Aktualität gewonnen. Dazu gehören neben der inzwischen abgeschlossenen Aufstellung von formalen Standards für LehrsupervisorInnen auch die Formulierung von Lernzielen, Inhalten und Bewertungskriterien von AusbildungskandidatInnen der Lehrsupervision. In dem o.g. Buch wurden 1989 von mir Bewertungskriterien beschrieben. Dabei bezog ich mich auf ein didaktisches Seminar für LehrsupervisorInnen (1988) und auf meine Erfahrungen als Lehrsupervisorin verschiedener Institute.

Da dieser Text inzwischen schwer zugänglich geworden ist (das Buch ist seit langem vergriffen), möchte ich nachfolgend eine Zusammenfassung der *damaligen Bewertungskriterien* geben:

1. Zur Person des Ausbildungskandidaten

- 1.1. Lernverhalten
- 1.2. Berufliche und soziale Identität
- 1.3. Persönliche Identität
- 1.4. Motivation und Ambivalenzen
- 1.5. Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz
- 1.6. Beziehungsfähigkeit und Beziehungsgestaltung
- 1.7. Emotionaler Bereich
- 1.8. Kognitiver Bereich
- 1.9. Entwicklung kommunikativer Kompetenz

- 1.10. Fähigkeit der Wahrnehmung auf verschiedenen Ebenen
- 1.11. Fähigkeit, Anfälligkeiten für Übertragung und Gegenübertragung zu erkennen und aufzulösen
- 2. *Supervisorische Kenntnisse und Fähigkeiten*
 - 2.1. Theoretische Kenntnisse
 - 2.2. Lernberatungskompetenz
 - 2.3. Akquisition
 - 2.4. Kontrakt und Setting
 - 2.5. Beziehungsgestaltung
 - 2.6. Fähigkeit, Lernprozesse zu gestalten
 - 2.7. Persönlichkeitsdiagnostik
 - 2.8. Fähigkeit, Interventionen zu setzen
 - 2.9. Feldkompetenz
 - 2.10. Methodisch-didaktische Fähigkeiten
- 3. *Ablauf der Lehrsupervision*
 - 3.1. Zeitstruktur und Störungen
 - 3.2. Ablauf und Phasen

Ich empfand damals die unterschiedlichen Vorgaben der Institute im Blick auf das, was den AusbildungskandidatInnen am Ende der Lehrsupervision bescheinigt werden sollte, als sehr diffus. Um herauszufinden, ob die Ausbildungsinstitute inzwischen detaillierte Kriterien für die Beurteilung ihrer AusbildungskandidatInnen vorgeben, habe ich eine Umfrage durchgeführt, auf die unten näher eingegangen wird.

Außerdem beschäftigte mich der Widerspruch zwischen den Rollen als Lehrerin und Vermittlerin von Beratungswissen einerseits und als Beraterin für „berufsrollenbezogene Selbsterfahrung“ andererseits (vgl. Leuschner 1979). Ich hatte erwartet, daß sich dieser Widerspruch auflöst, wenn mehr Erfahrungen mit Lehrsupervision bei unterschiedlichen Berufsgruppen vorlägen. Dies hat sich mir nicht bestätigt. Verändert hat sich jedoch meine Einstellung zu dem Widerspruch insofern, als ich ihn jetzt akzeptieren und besser „managen“ kann (vgl. Buchinger 1995).

Die von mir damals aufgestellten Bewertungskriterien sind auf Zustimmung, aber auch auf Kritik gestoßen. So schrieb Münch in seiner Rezension des og. Buches von Boettcher & Leuschner (1990), daß bei den Bewertungskriterien „das komplexe Verhalten (das Interaktionshandeln im Raum- und Zeitgeschehen) in Einzelteile zerlegt“ werde, die dann „mit psychologischen und sozialpsychologischen Bedeutungen versehen werden“. Dieser grundsätzliche Einwand ist sicher nicht von der Hand zu weisen. Dem kann entgegen gehalten werden, daß die geforderte ganzheitliche Betrachtungsweise für den Lehrsupervisionsprozeß selbstverständlich ist. Trotzdem möchte ich grundsätzlich an dem Prinzip festhalten, der-

artige Bewertungskriterien aufzustellen. Dafür gibt es verschiedene Gründe:

1. Der Umgang mit den Bewertungskriterien stellt eine „offene Form der Lernkontrolle“ dar (Rieken 1982), wie sie für die Erwachsenenbildung als sinnvoll erachtet wird.
2. Sie nutzen den AusbildungskandidatInnen, die durch ihre Offenlegung in ihrer Selbstbeobachtung und Selbststeuerung gefördert werden. Sie helfen zudem, vorhandene Kontroll- und Beurteilungssängste relativ früh anzusprechen und abzubauen.
3. Sie sind für die LehrsupervisorInnen eine Orientierungshilfe bei der Beurteilung der AusbildungskandidatInnen im Prozeß und bei der Abschlußbewertung.
4. Sie dienen der Diskussion mit den Ausbildungsinstituten. Hier geht es vor allem darum, die Bewertungskriterien aufeinander abzustimmen.
5. Sie sind ein Beitrag zur aktuellen Diskussion des Themas: „Qualitätssicherung“ in der Aus- und Fortbildung, im Beratungs- und Supervisionsbereich.

Allerdings erscheint es nach acht Jahren angebracht, die damaligen Vorgehensweisen und Formulierungen neu zu überdenken. Um einen Überblick über die Meinungen und die Praxis beim Umgang mit Bewertungskriterien bei Ausbildungsinstituten zu gewinnen, wurden die 23 von der DGSv anerkannten Institute angeschrieben. Das Ergebnis dieser Umfrage wurde in die Überlegungen einbezogen, die schließlich zur Entwicklung neuer Vorschläge für die Bewertung von AusbildungskandidatInnen führten.

2. Ergebnis einer Umfrage bei Ausbildungsinstituten über Bewertungskriterien

Das vorgestellte Ergebnis bezieht sich letztlich auf elf Institute: Zwei Briefe kamen als unzustellbar zurück, so daß 21 Institute verblieben. Acht Institute haben geantwortet. Drei weitere Institute sind mir persönlich bekannt.

Den Ausbildungsinstituten wurden drei Fragen gestellt. Sie lauteten:

1. In welcher Form wird vom Lehrsupervisor der erfolgreiche Abschluß der Lehrsupervision dem Ausbildungskandidaten bescheinigt?
2. Gibt es detaillierte Bewertungskriterien für die Beurteilung des Ausbildungskandidaten?
3. Werden sie ggf. in der Qualifikationsbescheinigung aufgeführt?

Die *Ergebnisse* lassen sich wie folgt darstellen:

Allgemeines

- Alle elf Institute halten die Lehrsupervision für einen zentralen Bestandteil der Ausbildung zum Supervisor. Einige Institute bieten Fachtagungen für LehrsupervisorInnen an. Dabei ergibt sich auch Gelegenheit zu Diskussionen über den Lernstand von AusbildungskandidatInnen.
- Ein Ausbildungsinstitut sprach sich generell gegen die Erstellung einer Beurteilung bzw. Empfehlung des Lehrsupervisors aus. Als Grund wurde angegeben, daß damit „der Lehrsupervisor eine Rolle zugewiesen bekommt, die fachliche Eignung zu bescheinigen, die sich negativ auf den Lehrsupervisionsprozeß auswirken kann.“
- Ein Ausbildungsinstitut machte keine Angaben, da eine interne Diskussion darüber erst vorgesehen sei.

*Ergebnisse im einzelnen**Angaben zu Frage 1:*

Die verbliebenen neun Institute verlangen von ihren LehrsupervisorInnen eine schriftliche Qualifikationsbestätigung beim erfolgreichen Abschluß der Lehrsupervision. Zwei von ihnen erwarten zwei schriftliche Auswertungen der Lehrsupervisionsprozesse der AusbildungskandidatInnen mit Gegenzeichnung des/der LehrsupervisorIn.

Angaben zu Frage 2:

Sechs Ausbildungsinstitute verweisen auf die im Kurskonzept formulierten Lernziele (Curriculum) und schließen individuelle Akzentuierungen nicht aus.

Zwei von den sechs Ausbildungsinstituten geben Fragen für die Auswertung des Lehrsupervisionsprozesses vor. Sie beziehen sich auf Verlauf, Lerngewinn bzw. -störungen, Themengestaltung, Beziehungsgestaltung zwischen AusbildungskandidatIn und LehrsupervisorIn und spezielle Fragen zur Entwicklung der SupervisorInnenrolle.

Zwei weitere Ausbildungsinstitute haben (zusammen mit AusbildungskandidatInnen und LehrsupervisorInnen) begonnen, Bewertungskriterien zu entwickeln und sie fünf Kompetenzen zuzuordnen, die sich teilweise mit den hier vorgestellten Kompetenzen decken.

Ein Ausbildungsinstitut teilte mit, daß man sich mit den LehrsupervisorInnen über „Bewertungskriterien und die Modalitäten der Beurteilung jeweils eines Ausbildungsdurchgangs verständige“. Schriftliche Formulierungen der Bewertungskriterien liegen nicht vor.

Ein weiteres Ausbildungsinstitut gab an, detaillierte Bewertungskriterien zu haben. Sie werden in der Mitte der Ausbildungszeit mit LehrsupervisorInnen und den Ausbildern für die einzelnen AusbildungskandidatInnen in diagnostischen Kleingruppen abgestimmt.

Angaben zu Frage 3:

Von keinem der neun Institute werden in den Abschlußzertifikaten die Bewertungskriterien speziell aufgelistet, die in der Lehrsupervision handlungsleitend waren.

Sieben Institute bescheinigen den erfolgreichen Abschluß der Lehrsupervision (mit Namensnennung des/der LehrsupervisorIn) im Zertifikat der Gesamtausbildung. Zwei Institute lassen die Zertifikate vom LehrsupervisorIn mit unterschreiben. Ein Institut nimmt diese Umfrage zum Anlaß darüber nachzudenken, ob eine Nennung der LehrsupervisorInnen im Zertifikat sinnvoll ist oder nicht.

Zusammenfassende Stellungnahme zu den Umfrageergebnissen:

1. Neun von zehn Ausbildungsinstituten erachten das zustimmende, d. h. bewertende Votum des/der LehrsupervisorIn für wichtig bzw. unerlässlich. Daraus kann man schließen, daß die Institute den LehrsupervisorInnen die Doppelrolle (zu beraten und zu bewerten) zumuten und die Zusammenarbeit betonen.
2. An Bewertungskriterien sind alle Institute interessiert. Die Erstellung wird unterschiedlich gehandhabt. Sechs Institute setzen die in den Curricula formulierten Lernziele mit den Bewertungskriterien gleich. Einige Institute entwickeln die Bewertungskriterien gemeinsam mit den LehrsupervisorInnen; einige wenige beziehen auch AusbildungskandidatInnen mit ein.

3. Neuformulierung der Bewertungskriterien

Der Neufassung der Bewertungskriterien liegen vor allem eingehende Diskurse mit AusbildungskandidatInnen zugrunde. Außerdem wurde das 1979 von Oberhoff publizierte Kompetenzmodell mit einbezogen, das ich schon im Rahmen meiner Ausbildung zur Supervisorin kennengelernt hatte und auf das Weigand 1989 nochmals ausdrücklich hinwies.

Bewertungskriterien

1. *Personale Kompetenz (Introspektionsfähigkeit)*
 - 1.1. Selbstwahrnehmung und Einfühlung in die eigene Person und Geschlechtsrolle
 - 1.2. Erkennen eigener Konfliktmuster, Ambivalenzen und Abwehrformen
 - 1.3. Auseinandersetzung mit Autonomie und Abhängigkeit, Macht und Ohnmacht
 - 1.4. Wahrnehmen und Akzeptieren von eigenen Stärken und Schwächen (Selbst-, Fremd-, Wunschbild)

- 1.5. Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstsicherheit
- 1.6. Reflexion der eigenen Sozialisationsysteme im Zusammenhang mit der aktuellen Beziehungsgestaltung als AusbildungskandidatIn und SupervisorIn
2. *Interaktionelle und kommunikative Kompetenz (Empathie)*
 - 2.1. Wißbegierde und kritisches Hinterfragen
 - 2.2. Verstehen von Beziehungsmustern und Kommunikationsproblemen in Interaktionsprozessen
 - 2.3. Empathisches Einfühlen in einzelne Personen und in Gruppen
 - 2.4. Umgehen mit Identifikation und Abgrenzung, Nähe und Distanz
 - 2.5. Entwicklung eines Kommunikationsstiles, der durch Klarheit, Unmittelbarkeit und Ambivalenztoleranz charakterisiert ist.
 - 2.6. Wahrnehmen von Übertragungsvorgängen und Spiegelungsphänomenen
 - 2.7. Wahrnehmen eigener Übertragungsanfälligkeiten
 - 2.8. Beziehungsgestaltung im Sinne einer komplementären Verantwortung
3. *Instrumentelle Kompetenz*
 - 3.1. Erkennen und Umgang mit den Lernbedürfnissen und Ambivalenzen der SupervisandInnen
 - 3.2. Fördern des „szenischen Verstehens“
 - 3.3. Einübung in Hypothesenbildung
 - 3.4. Entwicklung der diagnostischen Fähigkeiten im Blick auf den „Gegenstand von Supervision“ (Person, berufliche Rolle, Arbeitsfeld und Organisation, Klientel) (Weigand 1987)
 - 3.5. Entwicklung eines diagnosenbezogenen und theoriegeleiteten Interventionsrepertoires
4. *Feld- und Institutionskompetenz*
 - 4.1. Erfassung der Bedingungen des Feldes und ihrer Bedeutung für die Supervision
 - 4.2. Kognitive Fähigkeiten, um über eine Organisation und ihre Subsysteme Informationen zu gewinnen, sie zu analysieren und einen Beratungsplan zu entwickeln.
 - 4.3. Intuitives Erfassen der Soziodynamik einer Organisation und ihrer Subsysteme
5. *Professionelle Kompetenz*
 - 5.1. Fähigkeit, sich selbst als „Institution“ zu verstehen
 - 5.2. Fähigkeit, Supervisanden zu gewinnen (Akquisition)
 - 5.3. Fähigkeit, einen theoretisch und methodisch begründeten Arbeitsvertrag zu erarbeiten

- 5.4. Fähigkeit, die eigene Praxiserfahrung als SupervisorIn zu systematisieren und zu konzeptionalisieren
 - 5.5. Weiterentwicklung der professionellen Haltung als SupervisorIn
- Im Vergleich zu dem o.g. Katalog von 1989 lassen sich zahlreiche Unterschiede erkennen. Der neue Katalog ist wesentlich kürzer. Eine Reihe von Untergruppen sind weggefallen. Vor allem wurden die Abschnitte über „Zeitstruktur und Störungen“ sowie über den „Ablauf der Lehrsupervision“ weggelassen.

Nach meinen Erfahrungen sind diese Parameter zwar wichtig für den Ablauf der Lehrsupervision, da sie Hinweise auf häufig sich wiederholende Prozeßthemen und auf individuelles Lernverhalten geben. Es ist jedoch zu berücksichtigen, daß sich die hier vorgelegten Bewertungskriterien generell auf die Kompetenzen der AusbildungskandidatInnen beziehen, wie sie sich am Ende des Lehrsupervisionsprozesses darstellen.

Die verbliebenen Kriterien wurden in vier Gruppen zusammengefaßt:

- Personale Kompetenz (Introspektionsfähigkeit)
- Interaktionelle und kommunikative Kompetenz (Empathie)
- Instrumentelle Kompetenz
- Feld- und Institutionskompetenz.

Als fünfte Gruppe wurde die der „professionellen Kompetenz“ hinzugefügt.

Mit „personaler Kompetenz“ ist vor allem die Entwicklung „selbstreflexiver und selbstanalytischer“ Fähigkeiten gemeint. Diese Fähigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für die Einschätzung des subjektiven Anteils am „Fallgeschehen“. Personale Kompetenz ist auch eng verknüpft mit der Reflexion der persönlichen Identität im Sinne von L. Krappmann und der Entwicklung beruflicher Identität als SupervisorIn.

Krappmann beschreibt vier identitätsfördernde Fähigkeiten, über die ein Individuum verfügen muß, um in Interaktionen die eigene Identität behaupten zu können: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung.

Außerdem geht es um die Stärkung und Entwicklung der Selbststeuerung und Selbstverantwortung der AusbildungskandidatInnen. Dabei werden vor allem vorhandene Kompetenzen aus den bisherigen Berufssozialisierungen einbezogen.

Die „personale Kompetenz“ stellt eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung der „interaktionellen und kommunikativen Kompetenz“ dar. Diese umfaßt alle Bereiche der Beziehung zum „Gegenüber“, vor allem das Spannungsfeld von Identifikation und Abgrenzung, von Nähe und Distanz, von Übertragung und Gegenübertragung, von Verstehen, Standhalten und Toleranz.

Diese beiden Kompetenzbereiche lassen sich als „Beziehungskompetenzen“ zusammenfassen. Ihnen stehen die drei folgenden Kompetenzbereiche gegenüber, die sozusagen das „supervisorische Handwerkszeug“ betreffen. Zwei von ihnen: „instrumentelle Kompetenz“ und „Feld- und Institutionskompetenz“ waren auch in dem alten Kriterienkatalog ausführlich dargestellt. Neu hinzugekommen ist das Bewertungskriterium: Entwicklung der diagnostischen Fähigkeiten im Blick auf den „Gegenstand von Supervision“ (Person, berufliche Rolle/Aufgabe, Klientel, Organisation), worauf Weigand 1987 hingewiesen hat. Dieses Kriterium erleichtert den AusbildungskandidatInnen die Abgrenzung zu anderen Beratungsformen erheblich. Zudem ist es unabhängig vom Theoriekonzept der Supervision.

Bei der „Feld- und Institutionskompetenz“ wird zwischen kognitiven und intuitiven Aspekten unterschieden. Es geht darum, die Fähigkeit der AusbildungskandidatInnen zur „Erschließung des Feldes“ zu fördern. Es ist nicht so wichtig, schon vorab umfassende Kenntnisse über das Arbeitsfeld zu haben. Vielmehr kommt es darauf an, sich durch Informationssammlung und Analyse beratungsfähig zu machen.

Die „professionelle Kompetenz“ steht nicht ohne Grund am Ende des Katalogs. Es handelt sich dabei um ausgesprochen berufs- und rollenspezifische Qualitäten (Haltung, Fertigkeiten, Standards), die meist erst in der letzten Phase des Lehrsupervisionsprozesses erworben werden, da sie weitgehend die vorher genannten Kompetenzen voraussetzen.

Es ist selbstverständlich, daß die Entwicklung der Kompetenzen nicht allein Aufgabe der Lehrsupervision sein kann, sondern nur in Kooperation mit den Ausbildungsinstituten möglich ist. Daher ist eine hohe Übereinstimmung zwischen den beiden Lernorganisationen unerlässlich.

4. Praktiken der Selbststeuerung und Selbstkontrolle

Am Anfang des Lehrsupervisionsprozesses, in der „Orientierungsphase“, ist das Sicherheits- und Orientierungsbedürfnis der AusbildungskandidatInnen am höchsten. Es kommt deswegen gerade hier darauf an, Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung und Selbstvertrauen zu fördern. Dafür haben sich mir verschiedene Vorgehensweisen bewährt:

4.1. Die ersten Themen im Lehrsupervisionsprozeß beziehen sich u. a. häufig auf die Motivation für die angestrebte Ausbildung, auf bisherige Lern- und Autoritätserfahrungen und die damit verbundenen Ängste vor Abhängigkeit bzw. Unterwerfung. Die Themen sind nicht ungewöhnlich und tauchen bei vielen AusbildungskandidatInnen schon im ersten Kursabschnitt auf. So schrieb z. B. ein Ausbildungskandidat in seiner Endauswertung der Lehrsupervision:

„Ich bin mit viel Angst zur ersten Sitzung der Lehrsupervision gegangen. Ich befürchtete, daß sich in der Lehrsupervision meine Erfahrung aus der ersten Kurswoche wiederholen würde, wo ich mich nur schwer in die Rolle des „Lehrlings“ finden konnte ... Ich hatte Angst, daß in der Lehrsupervision nicht das anerkannt wird, was ich an Kompetenzen mitbrachte ... Die Spannung blieb zunächst, weil Frau Dürr-Feuerlein das Thema Autorität und Abhängigkeit hinterfragte ... So konnte ich mich mit ihrer Unterstützung aber doch bald der Frage zuwenden, wie groß ich denn nun wirklich bin, zwischen meiner Angst, kleingemacht zu werden und meinem Mich-größer-machen-als-ich-bin ... Außerdem habe ich schnell gemerkt, daß Frau Dürr-Feuerlein mich nicht nur „in Frage“ stellte, sondern die Kompetenzen, die ich in die Ausbildung schon mitgebracht hatte, auch anerkannte ...“

Die bisherige Berufssozialisation (ihre Brüche und Erfolge) sowie die bisherigen eigenen Supervisionserfahrungen sind wichtige Anfangsthemen. Die AusbildungskandidatInnen werden durch diese Reflexion auf ihre vorhandenen Beratungsressourcen verwiesen („Handwerkskoffer“) und ermuntert, sie als SupervisorInnen zunächst im neuen Beratungssetting Supervision zu nutzen.

4.2. Eine weitere Methode, Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle in der Lehrsupervision zu fördern, ist das Führen eines „Lerntagebuchs“ (Erlebnisprotokolls). In ihm soll alles festgehalten werden, was in der Lehrsupervision wichtig, unklar oder schwierig war. Hierfür folgendes Beispiel aus einem Lerntagebuch:

„Der Druck, mich hinzusetzen und die Sitzung nochmal Revue passieren zu lassen, ermöglicht eine doppelte Reflexion: Was war in der Sitzung wie? Warum erinnere/vergesse ich welche Inhalte leichter als andere? Viele Eindrücke, Erkenntnisse oder Ideen – auch Abwehrreaktionen – tauchen auf/tauchen ab; die Verbalisierung dessen, was im nachhinein hängengeblieben ist, ermöglicht eine konkrete Erinnerung und (Neu-)Bewertung ... Manchmal habe ich Schwierigkeiten, Gefühle direkt in der Sitzung zu formulieren; sei es, weil sie mir unangenehm sind, sei es, weil ich noch nicht genau weiß, was da arbeitet. Das Protokoll gibt mir Gelegenheit, Unbestimmtes bestimmt werden zu lassen und Unangenehmes schon mal schriftlich formuliert zu haben ... Auch wenn es lästig und mühsam ist, manchmal viele Widerstände zu überwinden sind, sehe ich Protokolle doch als sinnvolle Lernhilfe, als eigenständigen und wichtigen Baustein in der Ausbildung.“

Viele AusbildungskandidatInnen erweitern das Lerntagebuch und dokumentieren gelegentlich auch ihre Supervisionsprozesse mit den eigenen SupervisorInnen. Dies geschieht vor allem dann, wenn es um die Reflexion von Interventionstrategien geht. Darüber hinaus übernehmen viele AusbildungskandidatInnen diese Methode in ihre eigene Supervisionspraxis, indem sie ihre SupervisorInnen anregen, ein Lerntagebuch (Erlebnisprotokoll) zu führen.

5. Aspekte der Bewertungspraxis

Bewertung findet in der Lehrsupervision in nahezu jeder Sitzung in irgend einer Form statt, z. B. wenn Fallszenen analysiert werden oder schriftliche Arbeiten der AusbildungskandidatInnen besprochen werden. In bestimmten Abschnitten der Lehrsupervision erscheint es sinnvoll, die Bewertungskriterien als Orientierungshilfe bei der Standortbeschreibung des/der AusbildungskandidatIn im Lernprozeß heranzuziehen.

5.1. Die meisten AusbildungskandidatInnen erstellen nach ca. fünf Supervisionsitzungen eine Lerndiagnose für ihre SupervisorInnen, die dem Ausbildungsinstitut vorgelegt wird. Nach Abschluß dieser Aufgabe (ca. acht Lehrsupervisionssitzungen) besteht bei den meisten AusbildungskandidatInnen die Bereitschaft und oft auch Neugier, eine Bestandsaufnahme im Blick auf die eigene Person und Rolle als SupervisorIn zu machen. Handlungsleitend für diese Reflexion sind u. a. die o. g. Bewertungskriterien; sie ermöglichen den AusbildungskandidatInnen Prioritäten zu setzen und individuelle Lernziele zu formulieren. Hier auszugsweise das Beispiel („mind map“) eines Ausbildungskandidaten:

„Ich als angehender Supervisor ...

Interesse am Menschen ...

Eigenerfahrung: Beruf, Therapie, Supervision, Konflikte, Beziehungs- und Lösungsmuster

Modelle: in der Therapie, Supervision, Lehrsupervision und Ausbildung

Autorität sein und Abhängigkeit erkennen und zulassen

Identität: Ich bin nicht mehr der, der ich war, noch nicht der, der ich sein will. Herausfinden, wo ich Anerkennung bekomme

Bei mir sein, empfinden, reagieren statt agieren ...

Mit diesen Themenbereichen war ich in Kontakt

Meinen Gefühlen trauen ... sie im Prozeß nutzen können

Wirkung und Bedeutung von Fragen ...

Strukturierung von Themen der SupervisorInnen

Die Bedeutung der Arbeit an Szenen

Widerstand und Umgang damit

Mit-Fühlen dürfen! ...

Meine weiteren Lernfelder in der Lehrsupervision

vom Nebeneinander zum Gegenüber werden

Identifikation und Abgrenzung balancieren können

zugewandte Konfrontation, Aufklärung, Standpunkt beziehen ...

Zielorientierung abbauen, Supervision als Beziehungsarbeit verstehen ...

Gemeinsame Themen: Ich, Einzelsupervision, Lehrsupervision

Macht, Umgang mit Macht und Ohnmacht

Geduld, Zeitlassen, Erlauben

Aktiver Beziehungsgestalter ...

Gefühlen trauen und damit umgehen können
Bewertung, Feedback, Ressourcenorientierung

Verstehen braucht Zeit im Bauch und im Kopf

Literaturarbeit, keine Überforderung

Versöhnlich mit eigenen Schwächen und denen anderer umgehen.“

5.2. Die zweite Auseinandersetzung mit dem gesamten Katalog der Bewertungskriterien geschieht am Ende der „Orientierungsphase“ nach Abschluß der Einzelsupervision. Zu diesem Zeitpunkt ist die emotionale Befindlichkeit der meisten AusbildungskandidatInnen stabil. Sie gehen zuversichtlich auf die nächste Lernphase zu. An Hand der Bewertungskriterien und der früher formulierten individuellen Lernziele erfolgt eine Zwischenauswertung. Sie bezieht sich auf das, was im Laufe des bisherigen Lehrsupervisionsprozesses im Blick auf das Verständnis von Rolle und Person entwickelt werden konnte.

Hier auszugsweise ein Beispiel aus der Zwischenauswertung einer Ausbildungskandidatin:

„Zu meinen wichtigsten Lernerfahrungen im bisherigen Lehrsupervisionsprozeß gehörte, die Bedeutung des ‚aufklärerischen Standpunktes‘ in der Supervision zu begreifen. Zunächst irritierte mich das Wort ‚aufklärerisch‘. Wer klärt wen über was weshalb auf? Ist mit diesem Standpunkt nicht das Gefälle von oben und unten programmiert? Umgetrieben von diesem Reizwort schlage ich in dicken Büchern nach: ‚aufklaren‘ ... ‚Aufklärer‘ ... ‚Aufklärung‘: auf Emanzipation gerichteter Erkenntnisprozeß, um die Situation zu verändern ... Für mein supervisorisches Handeln heißt dies: sich *aller* Kräfte zu bedienen (nicht nur die des Verstandes), um die Komplexität menschlicher Wirklichkeit immer wieder zu klären ... Die Frage nach meinem Standpunkt stellte sich: Meine bisherige Gesprächspraxis war ein Mich-neben-den-Gesprächspartner-stellen. In der Supervision lerne ich, in kleinen Schritten von diesem Nebeneinander zum Gegenüber zu werden, dabei erweitern sich die Perspektiven ... *Verstehen: Empathie* ist mir nachwievor bedeutsam, dazu gehört für mich jetzt eine weitere Dimension, nämlich kritisches Zuhören ... *Stand gewinnen*: herausfinden, was im SupervisorInnen lebt und wirkt; mehrere Deutungen für eine Situation und das Handeln in dieser Situation versuchen ... *Standpunkt beziehen*: ich assoziiere dazu: Klarheit, herausfordern, zumuten, Orientierung geben, Widersprüchlichkeiten aushalten und aufzeigen ...“

5.3. Ein brisantes Problem kann dann entstehen, wenn mein Leistungsanspruch und die Meinung des/der AusbildungskandidatIn über die Qualität seiner/ihrer Leistungen weit auseinanderliegen (z. B. „Für meine Qualitäten paßt die Meßpalette der Bewertungskriterien nicht“). Hier steht auf der Beziehungsebene u. a. die Machtfrage im Raum und muß dann thematisiert werden. In solchen Fällen zeigt es sich, ob ich selbst meinen Ansprüchen im Hinblick auf interaktionelle kommunikative Kompetenz gerecht werden kann. Eine große Hilfe ist mir Kontrollsupervision zur Klärung ev. vorhandener Übertragungssituationen.

5.4. Das von mir 1989 vorgestellte Abschlußvotum über die Qualifikation eines Ausbildungskandidaten hat sich in seiner ursprünglichen ausführlichen Form nicht sonderlich bewährt. Statt dessen bin ich dazu übergegangen, das Ergebnis der Lehrsupervision in einem ausführlichen Gespräch zusammen mit den jeweiligen AusbildungskandidatInnen zu erarbeiten. Leitlinien der Auswertung sind die fünf Kompetenzbereiche, die individuellen Lernziele der AusbildungskandidatInnen und die Entwicklung und Auswirkung der Lehr- und Lernbeziehung. Die AusbildungskandidatInnen erstellen danach eine schriftliche Zusammenfassung, die von mir gekennzeichnet wird. Am Schluß steht die geforderte kurze Stellungnahme über die Eignung der AusbildungskandidatInnen. Ich habe festgestellt, daß diese Form der Auswertung der Lehrsupervision die Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung der AusbildungskandidatInnen positiv beeinflusst und vor allem die Bestätigungserwartungen reduziert.

6. Schlußbemerkungen

Das Lernen in der Lehrsupervision vollzieht sich schrittweise im Dialog, mit Thesen, Fragen und Kontroversen zwischen AusbildungskandidatIn und LehrsupervisorIn. Er verlangt auf seiten des/der AusbildungskandidatIn Offenheit und Bereitschaft, die Erfahrung und das Können des/der LehrsupervisorIn zu akzeptieren, aufzunehmen und zu reflektieren, „statt es nur nachzuahmen“ (Haesler 1996). Dieser Lernvorgang verzichtet natürlich auf jede Form von Indoktrination und von kategorischen Stellungnahmen („richtig oder falsch“). Er fordert vom LehrsupervisorIn ein zwar kritisches, aber nicht zensurierendes Verhalten, eine eindeutige und klare Haltung zur Rolle des *Lehr-Supervisors*, der *Lehr-Supervisorin*, die ihr Wissen nicht durch „Besserwissen, sondern durch Anderswissen“ vermitteln (Haesler, 1996). Zudem erfordert diese Haltung die Bereitschaft, ev. auftretende Autoritätsübertragungsprozesse anzunehmen und sie der Reflexion zugänglich zu machen (vgl. Zimmer 1996). Der Prozeß setzt eine vertrauensvolle Atmosphäre und Offenheit für Widersprüche und Ambivalenzen auf beiden Seiten voraus. Dieses Vertrauen, der angstfreie Raum, ist die Voraussetzung für alle Wachstumsprozesse. Dann wird die Bewertung des Qualifikationsniveaus und des Könnens der AusbildungskandidatInnen auch nicht ausschließlich die Aufgabe der LehrsupervisorInnen sein, sondern zugleich auch Aufgabe der AusbildungskandidatInnen selbst werden. Sie können dadurch eine kritische Haltung gegenüber ihren Fähigkeiten und Unzulänglichkeiten entwickeln, die sie in die Lage versetzen, den eigenen Fortschritt sowohl im eigenen Lehr- und Lernsupervi-

sionsprozeß als auch im gesamten Ausbildungsprozeß realistisch einzuschätzen.

Anschrift der Verf.: Elvira Dürr-Feuerlein, Heinrich-Laube-Weg 10, 81925 München

Literatur

- Buchinger, K. (1995): Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision. Vortrag an der Akademie der Jugend- und Sozialarbeit des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt/Main.
- Dürr-Feuerlein, E. (1990): Bewertungskriterien für die Lehrsupervision am Beispiel eines Abschlußvotums. In: Boettcher, W., Leuschner, G. (Hrsg.): Lehrsupervision-Beiträge zur Konzeptionsentwicklung. 2. Aufl. dr. kersting. Aachen.
- Haesler, L. (1996): Der angemessene Abstand in der Beziehung zwischen Supervisor und Kandidat. *Psyche* 50, S. 321–336.
- Krappmann, L. (1973): *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart.
- Leuschner, G. (1979): Gedanken zur Rolle des Lehrsupervisors. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): *Supervision zwischen Person und Institution*. Freiburg/Br.
- Münch, W. (1990): *Literaturbesprechung*: Boettcher, W., Leuschner, G. (Hrsg.): *Lehrsupervision-Beiträge zur Konzeptionsentwicklung*. 1. Aufl. dr. kersting Aachen. *Supervision*, H. 17.
- Oberhoff, B. (1979): *Konzeption der Supervisorenausbildung an der Akademie für Jugendfragen*. In: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.): *Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution*. Freiburg/Br.
- Rieken, H. (1982): *Lernziele. NQ Nebenberufliche Qualifikation*. Beltz-Verlag Weinheim und Basel.
- Weigand, W. (1987): *Zur beruflichen Identität des Supervisors*. *Supervision*, H. 11.
- Weigand, W. (1990): *Lehrsupervision – ein Spiegelbild der Profession*. In: Boettcher W., Leuschner G. (Hrsg.): *Lehrsupervision-Beiträge zur Konzeptionsentwicklung*, dr. kersting Aachen
- Zimmer, I. (1996): *Abhängigkeit und Freiheit: Zu Umgang mit Autorität in der Supervision*. *Forum Supervision*. Sonderheft Nr. 1

Zur supervisorischen Haltung

Zusammenfassung: Die Konzeptualisierung von Supervision wird auf den Fokus „supervisorische Haltung“ gerichtet. Sozialwissenschaftliche und psychoanalytische Handlungskompetenz in der Supervision zeigt sich in der Reflexion beruflicher Szenen als ein kritisches Instrument gegenüber der institutionellen/gesellschaftlichen Realität: die innere Wahrnehmungseinstellung richtet sich auf die „Schnittpunkte“, in denen sich das Individuell-Persönliche trifft mit dem Institutionell-Gesellschaftlichem. Im Unterschied zu anderen Strömungen in der Supervisionsszene geht es hier um ein institutionskritisches Supervisionsverständnis.

Eine wesentliche Aufgabe von Lehrsupervision ist die Sozialisation einer supervisorischen Berufsrolle. Das heißt, daß den AusbildungskandidatInnen bei der Entwicklung und Reflexion ihrer supervisorischen Tätigkeit vor allem eine supervisorische Haltung vermittelt wird. In diesem Aufsatz befassen wir uns damit, welche Dimensionen aus unserer Sicht dazu gehören. In Fortführung unserer Gedanken zur Klärung des supervisorischen Selbstverständnisses (vgl. Lehmenkühler-Leuschner 1996 über die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit und Leuschner 1996, Eröffnungsvortrag zu den FIS-Supervisionstagen) ist es uns ein Anliegen, zum Nachdenken über die supervisorische Haltung anzuregen, den Stand unserer Überlegungen zusammenzufassen und zur Diskussion zu stellen.

Zur supervisorischen Haltung des Verstehens

Supervisorinnen und Supervisoren bekommen Geschichten erzählt, die sie nicht selbst miterlebt haben. Jeder, der eine Geschichte erzählt, möchte, daß der Zuhörer die erzählte Geschichte so schnell wie möglich im Sinne des Erzählers versteht, denn nur dann fühlt sich der Erzähler verstanden. Das schafft einen gewissen Druck auf den Zuhörer, doch möglichst schnell aufzunehmen, was gesagt wird und dies auch so zu bewerten und zu beurteilen, wie es der Erzähler tut. Bei Gruppen, Teams oder ganzen Organisationen erhöht sich dieser Erwartungsdruck durch die entstandenen kollektiven Sichtweisen, die höheren Wahrheitsgehalt beanspruchen.

Die erzählten Geschichten in der Supervision sind immer Interaktionsgeschichten, also solche, in denen Menschen miteinander oder gegeneinander etwas tun. Es geht dabei um Menschen und ihre Arbeit, und Arbeit ist ein zielorientiertes Handeln.

Meistens ist es so, daß Geschichten erzählt werden, die Meinungsverschiedenheiten, gegensätzliche Sichtweisen beinhalten, Geschichten, die man nicht verstanden hat, wo man sich geärgert oder empört hat, die man „unerhört“ oder ungerecht fand, oder wo man einfach ratlos oder hilflos nicht mehr weiter wußte.

Daß einzelne Menschen Probleme haben und nicht mehr alleine weiter wissen, das ist nicht neu. Seit Jahrzehnten begeben sich Menschen in Psychotherapie und daraus abgeleitet bei Konflikten am Arbeitsplatz auch in Einzelsupervision. Fast alle wissen und haben akzeptiert, daß es sich hier wie da um Gesprächs- und Verstehensprozesse handelt, die längere Zeit benötigen. Selten glaubt man, in kürzester Zeit seien die vorhandenen Probleme zu klären oder zu lösen, auch wenn sich die Erzähler das situativ immer sehnlich wünschen.

In der Gruppensupervision, die sich aus der Einzelsupervision entwickelt hat, setzte sich die Einstellung fort, daß es beim Verstehen der erzählten Interaktionsgeschichten um längere Gesprächsprozesse geht, nicht um einzelne Gespräche. Verstehen und ändern, sei es durch Einstellungs- oder Handlungsumstellung, das geht nicht so schnell. Dieses Wissen lindert die situative Spannung bei allen Beteiligten, die auf schnelle Entspannung hoffen und drängen.

Als Supervisorinnen und Supervisoren vor etwa 20 oder 25 Jahren mit Teamsupervision begannen und damit in die Institutionen gingen, gab es zwei Wege, die es zu unterscheiden gilt, weil sie ganz unterschiedliche Erwartungen der Teams und der Institutionen zum Ausgangspunkt hatten, was wiederum ganz unterschiedliche Haltungen der SupervisorInnen bzw. Berater ermöglichte oder bewirkte. Auf den zweiten Weg kommen wir anhand eines Beispiels von Fürstenauf später zurück.

Einmal gab es viele Teams insbesondere im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich, bei denen einzelne Mitglieder durch Aus- und Fortbildungen oder durch beruflichen Leidensdruck verursacht Einzel- oder Gruppensupervisionserfahrungen hatten. Diese erzählten bei Arbeitsproblemen im Team davon und empfahlen, eine Supervisorin oder einen Supervisor ins Team zu holen, die dabei helfen könnten. Wenn die Empfehlungen von angesehenen Teammitgliedern kamen, dann fanden sie Gehör. Und Anfang bis Mitte der siebziger Jahre war Teamentwicklung in den genannten Arbeitsbereichen bedeutsam als Zeichen der Veränderung autoritärer Führungsstrukturen. Die Arbeitsgruppe – Team genannt – als gemeinsamer

Planungs-, Entscheidungs-, Ausführungs-, Reflexions- und Verantwortungsort wurde zum zeitgemäßen Muß der damaligen Moderne. Viele Träger ließen das zu, ja unterstützten Teamentwicklungen in ihren Einrichtungen auf unterer und manchmal auch auf mittlerer Ebene und signalisierten damit, daß sie die gesellschaftlichen und institutionellen Konfrontationen der 68er Zeit verstanden hätten, wenn sich nur jeweils auf höchster Ebene in der Machtstruktur nichts ändern müßte. Aber dort hatten Supervisorinnen und Supervisoren meistens ohnehin nichts zu suchen. Kurzum, Träger und Teams in den genannten Bereichen öffneten Supervisorinnen und Supervisoren ihre Türen, und es war nicht schwer, das eigene Setting aus der Einzel- und Gruppensupervision mitzubringen und zur Teamsupervisionskultur werden zu lassen. Man erzählte sich Geschichten aus dem Umgang mit Klienten, mit Kollegen, mit Vorgesetzten oder Trägern und nahm sich Zeit, Hintergründe und Bedeutungsgehalte auszuleuchten und wünschte Verständnis für sich und die Arbeitsbezüge.

In all diesen Prozessen war und ist es für Supervisorinnen und Supervisoren wichtig, zunächst genau zuzuhören. Dazu gehört nicht nur das Ohr, sondern vielmehr die Fähigkeit, Gesagtes und Gemeintes aufzunehmen und zu verknüpfen, Nichtgesagtes zu erspüren. Es ist die Fähigkeit, eine Geschichte, die aus Ereignis- oder Fantasieszenen besteht, zunächst so in sich aufzunehmen, als hätte man sie anstatt des Erzählers erlebt. Das ist deshalb besonders erschwert, weil der Erzähler drängt, also möglichst schnell seine Erlebnis- und Sichtweise dem Zuhörer zuleiten möchte, damit er nicht mehr alleine ist, sondern eben seine Mitteilungen teilen kann, was Icherweiterung und Sicherheit bewirkt. Es ist aber auch erschwert dadurch, daß Supervisorinnen und Supervisoren viele Geschichten anhören, die oft vergleichbar oder ähnlich klingen und deshalb beim Zuhören Vergleiche einfallen, die das Neue in Altes einzuordnen suchen. Supervisoren haben deshalb gelernt, Gehörtes zu überprüfen, indem sie im Sinne des „kontrollierten Dialogs“ vom Erzähler erfragen, ob sie verstanden haben, was er sagen wollte. Daneben oder dazwischen hat der Zuhörer aber auch Nichtgesagtes gehört, und er muß herausfinden, ob er etwas hineingehört oder etwas herausgehört hat. Wer psychoanalytisch denkt, also von der Bedeutung unbewußter Beziehungsvorgänge weiß, die aggressive und sexuelle Triebdynamik des Menschen erkennt und akzeptiert (vgl. Wittenberger 1996, S. 88 ff.), der hat es hier noch komplizierter. Er versucht „mit dem dritten Ohr“ herauszufinden, ob Hinein- oder Herausgehörtes unbewußte Botschaften eigener verarbeiteter oder unverarbeiteter Geschichte(n) oder ob es Zuweisungen aus der Geschichte des Erzählers sind, die es zu entschlüsseln gilt. Wenn sich ein Mensch unverstanden fühlt, wenn er sich bedrängt oder bedroht, benachteiligt oder ungerecht behandelt fühlt, dann

bedeutet Verstehen für ihn zunächst, daß andere seine Erlebnisweise mit ihm teilen mögen. Dies entlastet aus der Einsamkeit und Bedrängnis. Deshalb bedeutet Verstehen im ersten Schritt nichts anderes als Einfühlen und Nachvollziehen, als wäre man der andere. Wenn das gelingt, dann ist die Verbindung, die Zweisamkeit grundgelegt, die Vertrauen schafft oder dieses ermöglicht. Wenn hier die Arbeit endet, dann verstehen sich der Erzähler und der Zuhörer sehr gut, sie fühlen und denken gemeinsam, der Erzähler ist stärker als vorher, weil er nicht mehr alleine ist, er ist auch mit Hilfe des anderen durchsetzungskräftiger, aber die ganze Szene oder Geschichte, zu der immer andere Menschen gehören, die haben beide noch nicht verstanden. Hier beginnt der zweite Schritt des zuhörenden Verstehens. Vorsichtig versucht der Zuhörer herauszufinden, wie wohl die nichtanwesenden Beteiligten in der Erzählgeschichte gedacht, gefühlt haben und warum sie so gehandelt haben. Wer sozialpsychologisch denkt, möchte herausfinden, wie das Verhalten des Erzählers durch die Vorgänge innerhalb seiner jeweiligen Bezugsgruppe bestimmt wird und wie er gleichzeitig selbst Einfluß nimmt auf die Gruppenprozesse in seiner Geschichte. Mit diesem Versuch trennt er sich situativ vom Erzähler und mutet diesem nach der gerade gelungenen Einfühlung und Nähe die Gegenüberstellung und Distanzierung zu. Die heikle Frage, ob die Beziehung dieses (schon) aushält, ob der Erzähler diese Trennung erträgt und trotzdem in der Beziehung bleibt, dies ist besonders am Anfang, aber letztlich unaufhörlich, ein feinfühliges Prozeß, der mit dem Konzept der „zugewandten Konfrontation“ (vgl. Leuschner 1977, S. 65) umschrieben wurde. Dieser Prozeß geht weiter. Wenn es gelingt, die besagte situative Trennung durchzuhalten und die Supervisorin bzw. der Supervisor die Gefühle, Gedanken und Handlungen der Nichtanwesenden in der erzählten Szene explorieren darf, ohne den Erzähler so sehr zu kränken oder zu erschrecken, daß dieser sich entfernen muß, dann lädt die Supervisorin/der Supervisor den Erzähler allmählich sogar dazu ein, sich in die Erlebnis- und Sichtweise anderer, letztlich sogar seiner Gegner, einzufühlen. Hier wird die Angst, sich selbst dabei zu verlieren, besonders groß. Wieviel Behutsamkeit und wieviel Beharrlichkeit verlangt die Beziehung, damit sie tragfähig bleibt einerseits, und das Ziel des Verstehens der ganzen Geschichte andererseits? Beides im Gefühl zu behalten und sprachlich zu vermitteln, ist *supervisorische Haltung des Verstehens* von Geschichten mit den Menschen, die in diesen Geschichten leben.

Zur supervisorischen Haltung des Verstehens gehören also

- die Fähigkeit zu introspektiver Wahrnehmung,
- die Fähigkeit zu Identifikation und Distanz,
- Spannungs- und Unsicherheitstoleranz im Verstehensprozeß

– die Fähigkeit zur neugierigen und vorbehaltlosen Suche nach Problemdefinitionen.

Gleichzeitig ist zu vergegenwärtigen, daß Supervision ja keine Hilfe zur Lebensbewältigung im allgemeinen ist, sondern zur besseren Bewältigung beruflicher Arbeit beitragen will. Das heißt, es geht nicht nur darum, intra- und interpsychische Bedeutungsgehalte in Beziehungsszenen zu verstehen, sondern zur supervisorischen Haltung des Verstehens müssen noch weitere spezifische Momente hinzukommen:

- die Fähigkeit, gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen beruflicher/sozialer Szenen zu erfassen,
- die Fähigkeit, Berufssozialisationsprozesse verstehen und hinterfragen zu können und nicht zuletzt
- die Reflexion der gesellschaftlichen Entwicklung von Arbeit und
- das Interesse, psychosoziale Probleme im institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungs-zusammenhang analysieren und verstehen zu lernen.

In der Professionsentwicklung von Supervision zeigt sich die Tendenz, daß Supervision sich immer mehr in Organisationen verlagert hat. Der Supervisions-Ort hat seinen Schwerpunkt verlagert. War es früher überwiegend oder ausschließlich der Praxisraum des Supervisors oder der Supervisorin, wo Einzel- und Gruppensupervision stattfand, so findet heute Teamsupervision oder Institutionssupervision bzw. Organisationsberatung überwiegend in den Räumen von Organisationen statt. Wir wissen nicht nur aus verschiedenen Sportdisziplinen von den Unterschieden, die ein „Heimspiel“ oder ein „Auswärtsspiel“ bewirken. Dort spricht man von mentalen Unterschieden, die stärken oder schwächen und die oft spielentscheidend sind. Wir wissen auch, und die meisten von uns erleben es jeweils deutlich, daß wir uns in eigener Umgebung, im eigenen Sprach- und Kulturraum sicherer fühlen als in der Fremde. Für uns Supervisorinnen und Supervisoren könnte das bedeuten, darüber nachzudenken, wie wir uns innerlich einstellen können auf diese schwächenden oder verunsichernden „mentalen Unterschiede“.

Sichtweisen zur supervisorischen Haltung in Organisationen

Die Verlagerung des Ortes von Supervision ergibt sich offenbar dadurch, daß Supervision gesellschaftlich bekannter wird durch die ständig wachsende Zahl ausgebildeter Supervisoren und Supervisorinnen, die Arbeit suchen, durch die DGSv, die als Berufs- und Fachverband immer öffentlichkeitswirksamer wird und nicht zuletzt durch den wachsenden Bedarf in

vielen Organisationen, Konzepte, Kommunikations- und Kooperationsabläufe zu überprüfen, weiterzuentwickeln oder wenigstens den Anschein davon zu erwecken.

Die Veränderung des Ortes von Supervision begreifen wir als *symbolische Veränderung des Settings*, die gravierende Auswirkungen auf die Rollensicherheit hat, und es deshalb besonders dringend macht, über die supervisorische Haltung nachzudenken, einen eigenen inneren Standpunkt zu finden bzw. die eigene innere Haltung zu reflektieren. Das heißt: sich zu „vergewissern“ tut not, damit wir uns sicherer und konturierter in der Kontraktentwicklung bewegen können, die ja für die eigene Profession schwieriger und komplizierter wird.

Entsprechend dieser realen und symbolischen Veränderung des Settings scheint uns die neu zu klärende Frage bezüglich unserer supervisorischen Haltung zu sein, welche Rolle wir als Supervisoren und Supervisorinnen in Organisationen übernehmen?

Wie kennzeichnen wir unsere *supervisorische Haltung in Organisationen*? Sind wir neutrale und abstinenten Berater und Beraterinnen? Sind wir „institutionsfreundlich“ und stellen wir uns „zur Verfügung“ und werden als VertreterInnen von Supervision zum „Instrument“ von „Personalentwicklung“? Oder sind wir „institutionsfeindlich“ und ignorieren institutionelle Rahmenbedingungen und institutionell festgelegte Ziele zur Bewältigung bestimmter verabredeter Aufgaben und daraus resultierenden notwendigen Festlegungen in der Arbeit? Oder sind wir „institutionskritisch“ und reflektieren institutionelle Widersprüche zwischen institutionell festgelegten Primärzielen und entsprechend festgelegten Aufgaben und institutionellen Sekundärzielen und der Auswirkung auf die institutionsinterne Eigendynamik? Interessieren uns auch die Ebenen der Ökonomie, der Ideologieproduktion und der Politik? Welches institutionelle und politische Verständnis haben wir von der gesellschaftlichen Entwicklung von Arbeit?

Reicht es aus, Konflikte zwischen arbeitenden Menschen in Organisationen reflektierend zu beraten und die „Steuerungskompetenz“ von Supervisanden in ihrer Arbeitssituation wiederherzustellen oder zu verbessern, indem wir ausschließlich nach Mustern von Kommunikation und Beziehungen suchen, oder brauchen wir, um unsere Arbeit bewußt zu gestalten, eine institutions- und gesellschaftskritische Reflexionsfähigkeit, die über die unmittelbare Mikroebene hinausgeht? Gleichzeitig sind wir weder Politiker noch gesellschaftsreflektierende Sozial-Philosophen, die vom Arbeitsalltag abgehoben ihre Politik und Gedanken entwickeln. Wir sind in der besonderen Situation, daß unsere Arbeit genau an den *Schnittstellen* stattfindet, wo sich die gesellschaftliche Entwicklung, die institutionelle Entwicklung und die ganz persönliche Entwicklung des arbeitenden

Menschen treffen. Wenn wir diese Erkenntnis mit Erdheims Gedanken verbinden: „Was man in einer Gesellschaft nicht wissen darf, weil es die Ausübung von Macht stört, muß unbewußt gemacht werden“ (Erdheim 1988, S. 38) ergibt sich daraus die Frage: Sehen wir es als unsere supervisorische Aufgabe, über gesellschaftliche Tabus nachzudenken, solche unbewußten Prozesse anzuerkennen und mit dem Erkenntnisinteresse zu arbeiten, wahrheitssuchend und aufklärend dem „unbewußt Gemachten“ nachzuspüren? Oder ist ein solches Interesse „institutionsfeindlich“, eine politische Haltung, die eher Privatsache bleiben sollte und die supervisorische Rolle überschreitet?

Als LehrsupervisorInnen und Supervisorinnen und Supervisoren brauchen wir eine Antwort auf diese Frage, wie neutral oder wertebezogen wir unsere Arbeit verstehen.

Peter Kutter u. a. (1993) haben einen Sammelband zur psychoanalytischen Haltung herausgegeben. Margarete Mitscherlich-Nielsen sollte darin einen Beitrag zur politischen Haltung des Psychoanalytikers schreiben. Sie hat das abgelehnt. Stattdessen hat sie einen Brief an die Herausgeber geschrieben, der auch an SupervisorInnen gerichtet sein könnte:

„Ich würde meine Grundhaltung nicht unbedingt als *politisch* definieren, sie ist genauso gut eine ethische, psychoanalytische, erkenntnistheoretische, wahrheitssuchende, was immer Sie wollen – es gäbe jedenfalls viele Beschreibungsmöglichkeiten dafür, nur eine neutrale ist sie nicht, von der ich übrigens glaube, daß sie nur eine herzlose, zynische oder sich selbst betrügende Haltung sein kann. Sinnvolle psychoanalytische Abstinenz scheint mir nur die zu sein, die dem Analysanden gegenüber freischwebende Aufmerksamkeit und Interesse erlaubt, in der der Analytiker immerwährend sich bemüht, seiner eigenen Gefühle, Einstellungen, Bewertungen bewußt zu werden und sie *für* den Patienten, dessen erweitertes Verstehen seiner selbst und nicht zur eigenen Bestätigung einsetzt. Das Wissen darum, wofür sich ein/e Analytiker/in öffentlich einsetzt, stört den Patienten meist nur kurzfristig, weil es leicht in die Analyse einzubringen ist und es stört viel weniger als die unaufgedeckten, verborgenen Haltungen und Affekte des angeblich *neutralen* Analytikers, die zum Scheitern so vieler Analysen beitragen“ (Mitscherlich 1993 in: Kutter 1993, S. VII).

Supervisorische Autonomie oder das Problem der Identifikationsverführung in Organisationen

Adressat von Supervision ist der arbeitende Mensch, der in Gruppen- und Organisationsstrukturen wirkt. Adressat der Organisationsberatung ist die Organisation, in der Menschen arbeiten. In der Supervision sind primär rollenorientierte Arbeitsansätze gefragt, die die Bedürfnis- und Interessenkonflikte von und zwischen Rollenträgern und zwischen Rollenträgern und

Organisation fokussieren. In der Organisationsberatung sind primär strukturorientierte Arbeitsansätze gefragt, die sich auf Entscheidungs-, Kompetenz- und Führungsstrukturen, Konzept- und Zielentwicklung und die Organisationskultur beziehen.

Jede Interessens-Identifikation in der Supervision und in der Organisationsberatung, sei es mit einzelnen SupervisorInnen, mit Gruppen, mit Teams oder der gesamten Organisation, die die Spannung zwischen Empathie und Distanz aufhebt, macht Supervision/Organisationsberatung zur Sozialtechnologie und zum Instrument von Macht- und Herrschaftsinteressen. Die professionelle Autonomie von Supervision und Organisationsberatung wird erst möglich, wenn die supervisorische Rolle mit ausreichend Distanz, Eigenständigkeit bzw. der *Position des Dritten* ausgestattet ist. Die Fähigkeit zu oszillierender Aufmerksamkeit, pendelnd zwischen den verschiedenen Positionen, ist eine hochsensible, immer gefährdete Fähigkeit. Um sie zu erhalten, bedürfen Supervisorinnen und Supervisoren der ständigen fachlichen und berufspolitisch-gesellschaftlichen Kontrolle. Wir wissen von uns selbst, wie anfällig wir immer wieder sind, zwischen Eigenständigkeit und Zivilcourage einerseits und Gefügigkeit bei schmeichelhaften Privilegien andererseits zu schwanken.

Welchen Gefahren der Deprofessionalisierung Professionelle immer wieder erliegen, indem sie die Spannung zwischen der widersprüchlichen Einheit von wissenschaftlichen und hermeneutischen Kompetenzen aufheben und die Autonomie der Kontrolle über die eigene Tätigkeit an fachfremde Instanzen abgeben, kann man (erstaunlicherweise?) auch im Gesundheitswesen beobachten. Das Gesundheitswesen ist anbieterdominiert. Das heißt: Medizinische Geräteindustrie, Pharmaindustrie und Ärzte definieren nach privatwirtschaftlich orientierten Interessen, was Krankheit ist, was Therapie ist und in welche Richtung die Forschung geht. Hier bestimmt nicht der Kunde, auch nicht der Fachmann/die Fachfrau nach fachlichen Kriterien, sondern der „Anbieter“. Die Sorge, weniger Geld zu verdienen (oder der Wunsch, mehr Geld zu verdienen) führt dazu, nicht diagnoseorientierte Entscheidungen zu treffen, sondern finanziell lukrative. Winfried Beck, Vorsitzender des „Vereins demokratischer Ärztinnen und Ärzte“, plädiert deshalb für eine beratende Medizin, die dem Patienten mehr Autonomie zutraut, um die Korruptionsanfälligkeit zu begrenzen. Er sagt: „Ich bin kein besserer oder schlechterer Mensch als andere. Aber ich weiß es von mir selbst: Man kriegt das Wissen darum, daß man etwa für eine Röntgenaufnahme ein höheres Honorar bekommt, nicht völlig aus dem Kopf raus ...“ (Frankfurter Rundschau, 29.10.96, S. 24). Das andere Extrem, das zu einer Deprofessionalisierung führt, ist die „*Kundendominanz*“. Z. B. wünschen oder verlangen immer mehr Schwangere vom Arzt,

dem Vater des Kindes oder der Oma den Fötus per Ultraschall zu zeigen. Dazu Beck: „... Gesundheit und Krankheit (sind) keine Konsumgüter (...), die man kaufen und wegwerfen kann, wie man will. Der Patient ist kein Konsument, der sich in der Arztpraxis wie im Supermarkt bedient. Einziges Kriterium für eine Behandlung muß sein: Was hilft und was schadet gleichzeitig nicht? Bei der Ultraschalluntersuchung ist dies nicht endgültig geklärt, welche Nebenwirkungen sie hat ...“ (Beck 1996, a. a. O.). Welche Haltung haben wir als Supervisorinnen und Supervisoren zu unseren Supervisanden? Der Trend geht von der Klientenorientierung zur „Kundenorientierung“, vielleicht sogar zur Kundendominanz. Die Frage, was denn hilft und gleichzeitig nicht schadet, scheint uns im supervisorischen Bereich noch komplizierter. Um sie beantworten zu können, muß man sich der Ziele klar sein.

Damit kommen wir auf die zentrale *professionelle Entscheidungsfrage*:

Ist Supervision (und Organisationsberatung, die Supervisorinnen und Supervisoren durchführen) eine privatwirtschaftliche Serviceinstitution, die für Organisationen (Kunden) psychosoziale und organisatorische Dienstleistungen auf Anfrage oder im Auftrag anbietet? Oder ringt Supervision (und Organisationsberatung?) weiter um einen gesellschaftlichen Auftrag, der heißt: Supervision (und Organisationsberatung?) ist als Fachgebiet zuständig für die Analyse und Linderung der unaufhebbaren dialektischen Spannungen zwischen Bedürfnissen, Interessen und Zielen von arbeitenden Menschen untereinander einerseits und den Organisationen, in denen Menschen arbeiten, andererseits?

Supervision als überparteiliche Konfliktlösungsarbeit

In unserem Supervisionsverständnis beziehen wir uns auf die letztgenannte Alternative. Dann bedeutet Supervision (und Organisationsberatung?) *Durcharbeiten von Konflikten am Arbeitsplatz*. Dabei hat Supervision (und Organisationsberatung?) in gleicher Weise oszillierend die Ziele der Organisationen, das Wohl der MitarbeiterInnen und die Interessen des jeweiligen Klientels in dynamischer Balance zu halten.

Supervision (und Organisationsberatung?) kann diesen Auftrag professionell nur erfüllen, wenn Supervision (Organisationsberatung?) zielunabhängig von machtvollen Geldgebern diesen ihren eigenen professionellen Zielen verpflichtet bleibt und diese Verpflichtung in Selbstkontrolle (etwa durch die DGSv) garantiert. Solange dieser Auftrag von der Gesellschaft nicht übernommen wird und den Supervisorinnen und Supervisoren als Professionellen erteilt wird, ist jede Anpassung an den Markt als Service-

unternehmen zwar materiell existenzsichernd, aber gleichzeitig bedeutet dies das Verlassen eines zunächst selbstdefinierten gesellschaftlichen Auftrags, der zur Humanisierung der Arbeitswelt dringend nötig ist und den es gesellschaftlich bewußt zu machen gilt.

In diesem Sinne ist die Supervisorin oder der Supervisor (gilt das auch für Organisationsberater?) kein Kleinunternehmer, der eine Ware oder eine Serviceleistung verkauft, sondern er/sie ist als Freiberufler/in befähigt und beauftragt, Konflikte am Arbeitsplatz zu bearbeiten. Der Auftrag ist ein *professioneller Selbstauftrag*, der von der eigenen Standesorganisation vertreten und garantiert wird. Diese Einstellung und Haltung gilt es zu veröffentlichen, bekannt zu machen und zu vertreten. Und es wird dann genügend seriöse Organisationen geben, die eine solche *überparteiliche Konfliktlösungsarbeit* zu schätzen und zu respektieren wissen.

Die supervisorische Haltung des Verhandeln

Am Markt gilt: Wer im Dreiecksvertrag (vgl. Leuschner 1988, S. 12 ff.) die Macht hat, der trifft im Konfliktfall die Entscheidung. In der Supervision gilt: Die Vertragsparteien sind prinzipiell gleiche Verhandlungssubjekte.

Kontrakt beinhaltet bei Supervisorinnen und Supervisoren die Annahme und die Einstellung, daß zwei – oder beim Dreiecksvertrag drei – prinzipiell gleiche Vertragspartner einen Vertrag aushandeln, der Form, Kosten und Inhalt eines Supervisionsprozesses regelt und die Rahmenbedingungen für ein Arbeitsbündnis schafft. Diese Grundeinstellung ist ein Orientierungswert und als solcher für Supervisorinnen und Supervisoren unverzichtbar, weil damit ein zentraler supervisorischer Inhalt und eine Haltung ausgedrückt werden. In der Supervision geht es um das Verstehen und Handhaben von Konflikten am Arbeitsplatz. Supervisorinnen und Supervisoren bemühen sich darum, daß solche Konflikte psychologisch, soziologisch und politisch verstanden werden und daß diese Konflikte durch *Verhandlung* bearbeitet werden. Und gleichzeitig gilt, daß dieser Wert ständig durch bestehende innere und äußere Machtverhältnisse in Frage steht. Innere Bemächtigungsverhältnisse sind neurotische Formen der Konfliktbearbeitung, indem Individuen oder Kollektive, also auch Rollenträger oder Gremien in Institutionen, aufgrund eigener Ängste durch Setzungen Bemächtigung betreiben oder aufgrund von Rollen- und Normenzuschreibungen andere zu Bemächtigungen zwingen oder verführen. Die Unfähigkeit zum Verhandeln – bei wem auch immer – setzt zwar aktuell, aber nicht prinzipiell den genannten Grundwert außer Kraft. Diese

Aussage steht gegen eine pragmatische Marktorientierung, die von Supervisorinnen und Supervisoren eine Anpassung an die gegebenen Verhältnisse verlangt, daß nämlich der den Kontrakt allein bestimmt, der die Supervision bezahlt. Dies wird *Kundenorientierung* genannt und als Flexibilität und Partnerschaftlichkeit gegenüber den sogenannten Auftraggebern ideologisch verbrämt. Tatsächlich ist es nichts anderes als die Instrumentalisierung von Supervision und deren Einordnung in die Prinzipien der Marktwirtschaft. Die Institution Supervision gibt einen Grundwert auf und erhält dafür die Akzeptanz zahlungskräftiger Institutionen. Damit ist auf hohem finanziellen Niveau der Broterwerb grundsätzlich gesichert, und Supervision wird dafür zur *Sozialtechnologie*, die immer dann auf Institutionskritik verzichtet, wenn es dem Kunden oder Auftraggeber wichtig ist. Dieser Verzicht muß letztlich nicht mehr vom Kunden eingefordert werden, weil sich in dieser Supervisionsauffassung die Supervisorinnen und Supervisoren bekanntlich mit der auftraggebenden Institution identifizieren. Das heißt, sie verinnerlichen die Ziele und Wünsche des Auftraggebers und wissen, was diesem genehm ist und was dort unerwünscht ist. In diesem Supervisionsverständnis verkauft man dem Kunden seine Identität und wird Teil der Corporate Identity des Auftraggebers. Hier ist der Begriff von der „Patchwork-Identität“ von Supervisorinnen und Supervisoren passend. Parin hat diesen Vorgang in seiner Theorie der Anpassungsmechanismen überzeugend herausgearbeitet (vgl. Parin 1992, S. 112 ff.).

Der Supervisionsberuf gliedert sich in die bestehende marktorientierte Wirtschaftsstruktur ein und wird als Sozialtechnologie zur Personalentwicklung im Sinne funktionalistischer Instrumentalisierung von Rollenträgern zugunsten vorgegebener Strukturen. Da die von Institutionen genannten oder politisch postulierten Organisationsziele auf entsprechender Abstraktionsebene meistens plausibel klingen, ist die Identifikation damit für die Supervisorin bzw. den Supervisor nicht fraglich. Wichtig ist, daß damit die Haltung des oszillierenden Verstehens und die permanente Fähigkeit, sich einzufühlen *und* sich zu distanzieren, verloren geht. Distanzierung ist von Entscheidungsträgern in Institutionen fast immer nur systemimmanent erwünscht; deshalb neigen Großinstitutionen wie Kirchen, Justiz und künftig sicher auch Wirtschaftskonzerne dazu, eigene Supervisorinnen und Supervisoren auszubilden. Die Grenzen der Institutionsanalyse und -kritik sind für den Internen durch die Norm bestimmt, man müsse die eigene Institution (oder den Kunden) fördern und dürfe nicht das eigene Nest beschmutzen. Dies wiederum kann für Supervisorinnen und Supervisoren so nicht gelten, zu deren professionellem Bewußtsein die Autonomie von den Zielen der Auftraggeber gehört, verbunden mit der oben genann-

ten oszillierenden Haltung, pendelnd zwischen den verschiedenen Positionen (vgl. Wittenberger 1996, S. 103).

Festzuhalten bleibt: Nur dort, wo Macht und Kontrolle eine Balance bilden, gibt es *Kontraktverhandlungen*.

Die Begriffe *Verhandlung* und *Konfrontation* werden heute wie Verwandte benutzt. In beiden Begriffen wird Kämpferisches, Härte bis zur rigorosen Verletzung, Durchsetzung und Sieg oder Niederlage semantisch mitvermittelt. Wir möchten dem einen anderen – oft verschütteten – Bedeutungsgehalt gegenüberstellen. Konfrontation in der Supervision heißt Gegenüberstellen. Es entstammt dem mittelalterlichen Latein und ist der Gerichtssprache entnommen (einen Angeklagten oder Zeugen dem Gericht zur Vernehmung gegenüberstellen). Wörtlich bedeutet Konfrontation etwa „Stirn gegen Stirn (frontal) gegenüberstellen“ und setzt sich zusammen aus den Vorsilben *con* „zusammen (cum)“ bzw. „Gegenüber (contra)“ (vgl. Kersting und Lehmenkühler-Leuschner 1988, S. 115). Die Einfälle, die Sichtweisen, die Bewertungen und die sich daraus ergebenden Schlußfolgerungen des/der Supervisanden unterscheiden sich oft von den Wahrnehmungen anderer. Der/die SupervisorIn versucht nun im wahrnehmungserweiternden Sinne die verschiedenen Sichtweisen der Beteiligten einer Szene vor dem jeweiligen Hintergrund zu analysieren und zu verstehen. Der/die SupervisorIn stellt diese Sichtweisen einander gegenüber und konfrontiert dadurch mit Andersdenkenden. *Konfrontation ist das Gegenüberstellen von Nicht-Gleichem oder von Fremdem*. Dieses Gegenüberstellen wird als Beginn – nicht als Abschluß – von Kommunikation verstanden. Sich mit eigenem Denken und Fühlen auseinanderzusetzen und gleichzeitig das andere Denken und Fühlen aufnehmen zu können, nicht zu entwerten, nicht zu verteufeln, bedarf der Entwicklung innerer Wahrnehmungstoleranz, was nicht zu verwechseln ist mit Akzeptanz der anderen Meinung (im Sinne von annehmen und teilen).

Zur dialektischen Haltung zwischen Individuum und Institution

Die überparteiliche Konfliktlösungsarbeit in der Supervision setzt ein bestimmtes Institutionsverständnis voraus. Deshalb möchten wir einige Bemerkungen zur Haltung gegenüber Institutionen und Institutionalisierungen einfügen. Für unser Thema, Essentielles zur supervisorischen Haltung zu bündeln, scheint es uns von Bedeutung.

Als Supervisorinnen und Supervisoren arbeiten wir in Institutionen und haben ständig mit Institutionalisierungen zu tun. Institutionalisierung heißt verbindlich machen. In diesem Sinne geschieht Institutionalisierung über-

all, wo Menschen miteinander zu tun haben. Die individuellen Bedürfnisse, Wünsche, Ziele müssen aufeinander abgestimmt werden, damit Gemeinsames möglich wird. So ist Institutionalisierung ein Prozeß, ein dynamisches Verhandeln unterschiedlicher Bedürfnisse und Interessen. Man kann sich rudimentäre Gruppen und Gesellschaftsformen vorstellen, wo dieser Prozeß im individuellen Austausch beginnt oder begonnen hat und wo als erste Institutionalisierung das subjektive Bedürfnis, der Wunsch und das Interesse als Wert bestand und allgemeine Anerkennung fand. Subjektivität kann als Wert institutionalisiert werden und ist es auf unterschiedliche Weise auch in allen Gesellschaften (vgl. Schüle 1987, S. 157 ff.). Gleichzeitig kennen wir außerhalb der gedachten innerpsychischen Vorstellungen, in unserer äußeren Lebensrealität also, keine Gruppen- oder Gesellschaftssituation, die nicht institutionell vorgeprägt ist. Wenn eine neue Situation im menschlichen Alltag oder Zusammenleben entsteht, dann ist die institutionelle Prägung oder der Kampf um institutionelle Prägungen mit dem Entstehen der Situation bereits da. Das heißt, die Institutionalisierung ist im lebenden, handelnden Subjekt bereits verinnerlicht; niemand kann institutionsfrei denken, fühlen oder handeln. Wir interpretieren jede Situation, um sie für uns verständlich und handhabbar zu machen. Und die Interpretation, die Diagnose und die Bewertung der Situation geschieht auf der Basis unserer Wünsche und Ziele, unserer Phantasien und Werte, die wiederum von frühester Kindheit an durch die Wünsche und Ziele unserer Eltern und Erzieher und deren Bezugssystemen beeinflusst bzw. geprägt sind.

Wenn Subjektivität und Institutionalisierung oder Individuum und Institution dialektisch verstanden werden, dann gilt es jeweils zu untersuchen, wo und wieweit Individualität die Institutionalisierung beeinflusst und umgekehrt. So wie Individualität immer institutionell durchsetzt und geprägt ist, so ist jede Institutionalisierung von machtvollen Individuen oder Gruppen entscheidend beeinflusst. Die scheinbare Objektivität des Institutionellen, z. B. des Rechts, gibt es nicht. Objektivität ist immer subjektiv gefärbt, wie Subjektivität institutionell, also objektiv durchtränkt ist.

Es gibt somit keine Analyse des Individuums, ohne die Analyse der Gruppe und der Institution, wenn man einen Menschen, eine Szene, eine Gruppe, einen geschichtlichen Vorgang oder eine Organisation verstehen will.

Dieses dialektische Verständnis vom Spannungsfeld zwischen Individuum und Institution ist unsere *Grundannahme für die Supervision in Organisationen* (und damit auch für die Lehrsupervision in der Supervisionsausbildung). Dieses Institutionsverständnis bewirkt, daß die fraglose „Selbstverständlichkeit“ des Lebens- und Berufsalltags verloren geht und einem Bewußtsein weicht, daß Institutionen und institutionelle Regelungen von

interessengeleiteten Menschen gemacht sind. In der supervisorischen Reflexion geht es immer wieder darum, die Sinnhaftigkeit und Angemessenheit von institutionellen Strukturen bezüglich der gesetzten institutionellen Ziele und sich verändernden menschlichen Bedürfnisse und Interessen zu prüfen und in „Frage“ zu stellen.

In dieser Supervisionsform treffen nicht nur Personen als Rollenträger aufeinander, sondern jeder Rollenträger wird als Organisationsmitglied und Institutionsvertreter phantasiert und erlebt und zugeordnet. Das gilt für die Leiter oder Mitarbeiter in einem Team ebenso, wie für die Supervisorin bzw. den Supervisor. Die Selbstsicht und die Fremdsicht müssen jeweils verstanden werden, um die Interaktionen in der Szene zu verstehen. Wir machen das sozialpsychologisch, indem wir die bewußte und vorbewußte Realität explorieren und austauschen und damit einander zugänglich machen. Und wir entwickeln ein Verständnis mit psychoanalytischem Verstehenszugang, indem wir über Assoziationen und Phantasien Zugang suchen zu unbewußten Wünschen, Ängsten, Aggressionen, Autonomie- und Schamgefühlen, die in der innerpsychischen Determinierung soziale Situationen, Personen, Gruppen oder Organisationen bestimmen. Daraus folgt: *Institutionsanalyse ist das kognitive und emotionale Verstehen von innerer und äußerer Realität in sozialen, kulturellen, geschichtlichen, politischen Zusammenhängen.*

Reduzieren können wir diese Komplexität jeweils durch die Analyse eines Falles oder einer Szene. Hier ist es eine besondere Kunst, *Schnittstellen* aufzuspüren, in denen sich Biographisches mit Institutionsgeschichtlichem, Individuelles mit Sozialem, Kulturellem, Geschichtlichem und Politischem verbindet. Die Wahrnehmungsfähigkeit für solche Dimensionen, die sich in den „Schnittstellen“ verdichten, gilt es zu trainieren, fortzubilden, weiterzuentwickeln. Wahrnehmungserweiterung und Fokussierung sind untrennbare Arbeitstechniken für unser Supervisionsverständnis (vgl. Leuschner 1991, S. 125 ff.).

Wir befassen uns in der Supervision mit dem Menschen und seiner beruflichen Arbeit, die in Organisationen stattfindet. Hier unterscheiden sich nicht nur die Berufe und die Organisationsformen menschlicher Arbeit, sondern auch die Ziele, die Arten und die Inhalte von Organisationen zum Teil so grundsätzlich, daß das u. E. auf das Verständnis von Supervision in Organisationen Auswirkungen haben muß.

Zur Verdeutlichung unterscheiden wir drei Typen von Organisationen, in denen auf unterschiedliche Weise *Ziele von Arbeit* deutlich werden:

1. Sind da Produktionsbetriebe jeder Größe zu nennen, die Waren herstellen. Ob es sich nun um Möbel, Maschinen, Lebensmittel oder Autos handelt, immer geht es darum, auf möglichst rationelle Weise mit mög-

lichst geringem Kostenaufwand ein Produkt für den Markt herzustellen und so zum Verkauf anzubieten, das es gekauft wird. Gemeint sind hier natürlich auch solche Betriebe, die Produkte beseitigen, die nicht mehr gebraucht werden.

2. Gibt es Organisationen, die sich um die Erziehung, Bildung und Behandlung von Menschen bemühen, wie Schulen einschließlich Hochschulen, Kindergärten und Heimen, bei denen es nicht um Produktherstellung und deren Verkauf, sondern um die Entwicklung von Menschen oder die Heilung von kranken Menschen von Krankheiten und Problemen geht.
3. Unterscheiden wir Organisationen, die im weitesten Sinne Serviceleistungen in unserer hochdifferenzierten Gesellschaft anbieten bzw. gewährleisten. Das sind sowohl öffentliche als auch private Organisationen wie Kranken- und Rentenversicherungen, die Arbeitsverwaltung und andere Verwaltungen, die Bundesbahn und andere Verkehrsbetriebe.

Dann gibt es natürlich auch Mischformen wie z. B. alle Geschäfte, die etwas verkaufen und gleichzeitig (aus welchen Gründen auch immer) die Beziehung zum Menschen im Blick haben.

Worauf wir bei unserer Differenzierung hinaus wollen, ist, daß sich die Einstellung und die Haltung menschlicher Arbeit in einem Produktionsbetrieb von solcher in einer Bildungs- oder Erziehungsorganisation unterscheidet, was grundsätzliche Auswirkungen auf das Verständnis von Supervision und Organisationsberatung haben muß.

In den Erziehungs- und Behandlungsorganisationen geht es nicht um Produkte, die kostenschlank gemacht werden müssen, sondern darum, ob Menschen etwas Neues lernen, etwas Altes verlernen, etwas verstehen, erkennen. Es geht um die Entwicklung von Menschen, um die Verstehensweise und die Behandlung von menschlichen Problemen, um Wachstum oder Regeneration. Hier ist die Art zwischenmenschlicher Beziehung und die Atmosphäre des Fühlens und Denkens nicht Mittel zum Zweck. Hier ist der Prozeß der Erziehung, der Bildung, der Behandlung oder der Heilung das Ziel. Das bedeutet, daß hier Geduld, Zeit haben, Warten können, verstehendes Wiederholen andere Werte sind als in einem produzierendem Betrieb. In einer Drogenklinik oder im Umgang mit rechtsradikalen Jugendlichen verstehen wir sehr wenig, und es kommt sehr darauf an, ob die Fachleute Zeit haben, die Phänomene verstehen zu lernen, oder ob sie schnell handeln sollen aufgrund von Vorkommnissen, was dann zu Maßnahmen führt und nicht zu Behandlungen im Sinne der Heilung des Klientels. Bei Maßnahmen steht die „Heilung“ der Umwelt im Blickpunkt, bei diagnostischem Verstehen im supervisorischen Sinne immer auch der Klient, nicht nur der Supervisand oder gar nur der Auftraggeber.

Institutions- und gesellschaftskritische Reflexion der gesellschaftlichen Entwicklung von Arbeit

Zur supervisorischen Haltung gehören über die Organisationen hinaus die Reflexion der gesellschaftlichen Entwicklung von Arbeit und die Entwicklung eines Standpunkts dazu.

In Arbeitsbeziehungen hat sich bei uns durch die freie Berufs- und Arbeitsplatzwahl, verbunden mit dem enormen Arbeitskräftemangel in der Aufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg, eine Kultur entwickelt, die diejenigen, die ihre Arbeitskraft gegen Lohn verkaufen, überzeugen und gewinnen will für jeweilige unternehmerische oder institutionelle Ziele und Aufgaben. Im Arbeitsprozeß gilt Überzeugungskraft durch Vorgesetzte und Identifikation der Mitarbeiter mit den vorgegebenen Organisationszielen als höherer Wert als Gehorsam oder blinde Gefolgschaft.

Gleichzeitig beinhaltet dieses in Richtung auf mehr Kooperation orientierte Bewußtsein eine zunehmende Abwehr einer anderen Realität gesellschaftlicher Entwicklung. Seit dem (auslaufenden) Montanmodell gibt es keine entwickelten Strukturen von paritätischer Mitbestimmung zwischen Kapital und Arbeit. Dies vollzieht sich in einer Zeit, wo durch die Globalisierung der weltweiten Märkte der Wert von Kapital (siehe Aktienboom oder Reichtumsverteilung) steigt und der Wert von menschlicher Arbeit weltweit sinkt. Kapitaleigner und deren leitende Angestellte haben in allen Betrieben mehr Entscheidungsmacht als die Vertreter der Arbeit. Mehr noch als nach dem Betriebsverfassungsgesetz sind die Mitarbeitervertretungen in Verwaltungen und anderen öffentlichen Einrichtungen, ganz zu schweigen von denen in Kirchen, in ihren Mitbestimmungsrechten begrenzt und eingeschränkt.

Das Wertemodell, Mitarbeiter zu überzeugen und zur Identifikation zu bewegen, bringt ein Gefühl von Mitbestimmung, das sich in vielen Situationen auch faktisch bestätigt, und vermindert gleichzeitig die kritische Einstellung bezüglich vorhandener Interessensgegensätze. Im Konfliktfall entscheiden in allen Institutionen diejenigen, die die Entscheidungsmacht haben. Und diese Entscheidungsmacht liegt rechtlich gewichtet bei den Eigentümern von Institutionen. Natürlich werden alle Machtentscheidungen aufgrund der geschilderten Wertekultur als notwendige Maßnahmen begründet und somit widersprechen sie scheinbar dieser Wertekultur auch nicht, weil man aus Sachzwängen oder sonstigen plausiblen Gründen so handeln mußte oder leider nicht anders handeln konnte, weil die Verantwortung oder die Zielbindung diese und keine andere Entscheidung erzwang. Und es gelingt in der Regel auch, die Identifikation mit Machtentscheidungen zu erreichen und somit den jeweiligen Interessenskonflikt „unbewußt zu machen“.

Die Entwicklung in diesem Wertemodell der Überzeugung und Identifizierung mit Institutionsinteressen geht aber noch weiter. Durch die zunehmende Arbeitslosigkeit wird die Diskussion über Arbeit als Pflicht, als Entfremdung und als für die Masse der Arbeitenden meist unliebsame Notwendigkeit oder Zwang, um leben zu können, überdeckt durch die inzwischen gesamtgesellschaftliche Parole: Die Erhaltung von Arbeitsplätzen ist der höchste Identitätswert der Gesellschaft, der Menschen und des Landes. Unterschlagen wird, daß dieser vermittelte Identitätswert für die meisten Menschen nicht nur identitätsstiftend, sondern auch eine Entfremdung ist, weil es sich um entfremdende Arbeit handelt. Menschen werden unterteilt in Arbeitslose und Arbeitsplatzbesitzer. Arbeit wird als Besitz umdefiniert. Es scheint, daß sich alle gesellschaftlichen Gruppen darin einig sind. Den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ zu erhalten oder zu stärken ist die höchste nationale Gemeinschaftsaufgabe. Jede kritische Befragung dieses Ziels ist verboten oder zumindest suspekt, und es scheint, als würden sich alle unterschiedlichen Interessen und Ziele von Arbeitnehmern und Arbeitgebern in diesem übergeordneten Ziel auflösen, was gleichzeitig wieder ein Unbewußtmachen der vorhandenen Gegensätzlichkeiten ist. Der Trend geht so weit, daß die Gewerkschaften massenhaft an Mitgliedern verlieren, weil es doch nicht mehr nötig scheint, für die eigene Interessensvertretung Geld und Engagemant zu investieren, wenn staatliche oder unternehmerische Autoritäten für das wichtigste, was es zu erhalten oder neu zu schaffen gilt, den „Besitz“ von Arbeitsplätzen nämlich, sorgen und die Gewerkschaften eigentlich nur dasselbe proklamieren.

Es wird unbewußt gemacht, daß es nicht der höchste Lebenswert ist oder sein muß, jedem eine Arbeitsstelle zu geben oder zu erhalten; denn nicht Arbeit per se schafft Erfüllung, Identität oder Verwirklichung. Und in einer reichen Gesellschaft ist es auch nicht notwendig, daß alle irgendetwas arbeiten, um zu existieren. Dies ist weder für die Gesellschaft noch für den einzelnen nötig. Also kann es allenfalls aus der Sicht der Menschen, der Individuen ein Wert sein, möglichst viele Arbeitsmöglichkeiten zu schaffen, die entsprechend den Interessen und Fähigkeiten und der Lust am Tätigwerden Angebote offerieren. Statt dessen wird suggeriert, es sei ein menschlicher Wert an sich, genug Arbeitsplätze – welche auch immer – zu haben. Die Produktion, das Wirtschaften muß gesteigert werden, damit diese Not beseitigt wird. Diese Parole stimmt für die Produzenten, die mit dieser Maximierung Gewinne erzielen und vergrößern. Sie gilt so nicht für die Arbeitssuchenden; sie wird diesen eingeredet. Also kann es für die Arbeitssuchenden nicht darauf ankommen, Arbeitsplätze an sich zu maximieren, sondern für diese wäre es wichtig, zu erheben, welche Arbeitsplätze gefragt sind. Man würde also im Konflikt zwischen unternehmeri-

scher Freiheit und Initiative (was gibt der Markt her) und arbeitnehmerischer Interessen bestimmte Wirtschafts-, Bildungs- und Dienstleistungsbereiche entwickeln und andere liegen lassen. Wenn sich dann die Interessenvertreter von Kapital und Arbeit über ihren Interessenkonflikt hinaus zusammen mit den Vertretern von Politik und anderen gesellschaftlichen Gruppen darüber unterhalten, verhandeln und ggf. verständigen könnten, was dem Gemeinwohl, also auch dem Wohlbefinden der Menschen, dient, dann wäre der primitive Ruf nach dem Wirtschaftsstandort Deutschland und der Glaube an die Wirtschaft als einzig wohlstandsbringendem Wert zu überwinden.

Wenn dies eine Arbeitnehmervertretung, oder wer auch immer, fordern würde, dann würde man dieses Argument vom Tisch fegen mit der empörten Feststellung, daß man doch in der gegebenen Notlage bei vier Millionen Arbeitslosen solche utopischen Forderungen gar nicht stellen könne. Im bestehenden Wertemuster würde man dies als zynisch zurückweisen. Niemand darf dem Argument folgen, daß es vielleicht keine Notlage, sondern ein besonderer Ausdruck gesellschaftlichen Reichtums ist, daß wir es uns leisten können, so viele nicht wirtschaftlich Not leidende erwerbslose Menschen zu haben (ein arbeitsloses Ehepaar hat vielleicht ein höheres Familieneinkommen als ein arbeitender Facharbeiter, dessen Frau kein Einkommen hat, was wir keineswegs kritisieren wollen). Wenn wir uns dies also leisten können, weil die Gesellschaft insgesamt genug erwirtschaftet, dann kann man doch fragen, warum dieses Privileg nicht genutzt werden kann, nun über neue und andere Arbeit und Arbeitsbeschaffung nachzudenken, die den Menschen mehr Erfüllung und Freude am Schaffen bringt, als das bisher für die Masse der Werktätigen der Fall ist. Die Diskussion darüber, ob der Mensch und seine Verwirklichung in der Arbeit wichtiger ist als die Markt- und Wirtschaftsmachtposition Deutschlands darf nicht geführt werden, obwohl es keine existenzielle Notlage gibt, die diese Diskussion verbieten müßte. So ist es kein Wunder, daß bei diesem Denk- und Diskussionsverbot die Arbeitnehmervertretungen, die diese Interessen vertreten müßten, an Bedeutung und Gewicht verlieren.

Die deutsche Wirtschaft muß sich gesundschrumpfen. „Lean-Production“ heißt das Modewort. In Wirklichkeit geht es darum, daß durch die rasante Technologieentwicklung und die Globalisierung menschliche Arbeitskraft in immer mehr Bereichen und Regionen ersetzbar wird. Mit Maschinen und Computer-Technik, die objektivierbar sind, also keine eigenen Interessen und Bedürfnisse haben, sind zunächst hohe Investitionskosten und dann hohe Produktionsmöglichkeiten verbunden. Gleichzeitig gibt es bei uns in vielen Bereichen eine Konsumentensättigung, die den Umsatz nicht mehr wie gewohnt expandieren läßt. Da die kapitalistische

Wirtschaftsstruktur auf andauernde Expansion aufbaut, gibt es hier keinen Trendstop. In der Wirtschaft wird die einfachste Art der Anpassung an die Verhältnisse gewählt: Lean-Production heißt Personaleinsparung und Leistungsansporn mit entsprechenden Anforderungen an Einstellungsveränderungen der Arbeitnehmer (vgl. Briefwechsel Gregor – Constanze, Forum Supervision 1994, Heft 4, S. 111 ff.). Da die Politik längst den Slogan „Lean-Production“ von der machtvollen Wirtschaft übernehmen mußte, gilt dies nun auch für nichtwirtschaftliche Bereiche. Kosteneinsparung – in der Regel durch Personaleinsparung – ist angesagt. Im nichtwirtschaftlichen Bereich wird vor allem dort gespart und gekürzt, wo sich keine machtvolle Gruppe dagegen wehren kann und wo kein besonderes politisches Image für die Entscheider auf dem Spiel steht. So ist natürlich der Sozial- und Bildungsbereich besonders im Visier. Auch kürzere Supervisionsprozesse werden propagiert und als erfolgreich und kostengünstig begründet, wenn sie auf der Beschreibungsebene bleiben, was „allein noch keine Analyse“ ist (vgl. Wittenberger 1996, S. 92). Es wird nicht viel darüber nachgedacht, was es für den Lebensstandort (nicht Wirtschaftsstandort) bedeutet, wenn renommierte Theater geschlossen werden, wenn Bildungsinstitutionen oder Beratungsstellen schließen. Die materielle Verarmung wird gedrittelt (Zweidrittel-Gesellschaft); die kulturelle Verarmung eines reichen Landes wird kein Skandal, kein Wahlthema, nein, dies wird durch andere Themen überdeckt, wird unbewußt gemacht.

In unserem Bereich schüttelt man bestenfalls den Kopf, wenn z. B. ein Caritasverband eine Beratungsstelle mit fünf hervorragend weitergebildeten, langjährig erfahrenen Psychologen innerhalb von sechs Monaten schließt, ohne für diese Experten mit mehr als zehnjähriger Berufserfahrung eine andere Aufgabe zu haben. Die Begründung ist das fehlende Geld. Dabei wissen wir doch, daß die Kirchen nur einen verschwindend geringen Teil ihrer Einnahmen für caritative Zwecke ausgeben. Das Interesse an der psychologischen Beratung von Menschen zu besserer Lebensqualität ist also so klein, daß man keine Eigenmittel umschichtet, wenn öffentliche Zuschüsse gekürzt oder gestrichen werden. Hier wird ein Bewußtsein deutlich, das skandalös ist. Und wer empört sich darüber? Oder ist hier ein „Unbewußt-Machen“ gelungen: „Was man in einer Gesellschaft nicht wissen darf, weil es die Ausübung von Macht stört, muß unbewußt gemacht werden“ (Erdheim 1988, S. 38)?

Oder in einem großen Krankenhaus, in dem früher Supervision nur als „Feuerwehrinstrument“ zur akuten Konfliktlösung genutzt wurde und dann in mehreren Fällen die Kooperation bedeutend verbesserte (was auch erhebliche Kosten sparte), wurde vor einigen Jahren im Einvernehmen zwischen Supervisor, Betriebsleitung und Träger erreicht, daß Supervision

begleitend zur Arbeit als ständige Reflexionshilfe zur Konzept- und Kooperationsentwicklung und damit gleichzeitig auch zur Entlastung bei der ständig hochanfordernden Arbeit zu sehen ist. Diese Institutionalisierung, die im Dreiecksvertrag ausgehandelt wurde und einige Jahre erfolgreich lief, wurde nun in einem einseitigen Entscheidungsakt der Betriebsleitung mit der Begründung, es sei kein Geld mehr da, beendet. Geldverteilung wird per Macht entschieden; warum dies so und nicht anders geschieht, bleibt undurchsichtig und unhinterfragbar. Gleichzeitig wird die fachliche Rückfrage abgewiegelt mit der Bekundung, daß man hinsichtlich der Bedeutung der Supervision oder im erstgenannten Falle der Beratung bzw. Therapie mit den Experten völlig übereinstimme; aus Gründen der Finanzknappheit könne man leider nicht anders. Fachliche Argumente werden bestätigt, man läuft als Experte „im Applaus“ auf. Gespart wird nach anderen Gesetzen. Die soziale Verarmung der Gesellschaft ist programmiert, damit die Verfügung der Mittel weiter zentralisiert werden kann in weniger kontrollierbare Hände. – Und darüber muß man nachdenken dürfen. Gibt es in der DGSv oder anderswo in der Supervisionsszene einen institutionalisierten Ort der Gesellschafts- und Institutionskritik?

Diagnoseorientierung als supervisorische Haltung

Wenn man den Beruf der Supervisorin oder des Supervisors erlernt, ist der sprachliche *Umgang mit Chiffren* ein Mechanismus, der besonderer Beachtung bedarf. In dem schwierigen Lernvorgang, Beziehungen zwischen Menschen in Gruppen und Organisationen und Organisationsstrukturen verstehen zu lernen, wird zur Reduktion dieser unendlichen Komplexität ständig der Versuch unternommen, sich über Chiffren zu verständigen. Dabei werden natürlich Chiffren aus dem Alltag und aus Herkunftsberufen entliehen und in die Supervisionsszene übernommen. Wenn man diese übernommenen Chiffren hinterfragt, dann stellt man in der Supervision überwiegend fest, daß die benutzten Chiffren den Bedeutungsgehalt einer supervisorischen Szene nicht erfassen, sondern überdecken, vorschnell verkürzen oder entstellen. Die Benutzung von Chiffren bei der supervisorischen Diagnoseentwicklung ist meistens eine Abwehr gegen die schwer erträgliche Komplexität des neuen Lernens. Um die supervisorische Fähigkeit zum Sinnverstehen zu erwerben ist eine bewußte, dechiffrierende Haltung erforderlich, das Entschlüsseln-Wollen von scheinbar Selbstverständlichem. Das eigentlich konstitutive Element professionellen Handelns ist die *hermeneutische Kompetenz* des Professionellen.

Der erste Schritt der Diagnoseentwicklung in der Supervision ist Wahrnehmungserweiterung. Jede Beobachtung, Sichtweise, Interpretation oder

Zusammenfassung eines Geschehens wird exploriert, wird hinterfragt, bis der Zuhörer das Gefühl hat, das Ereignis bzw. die Schilderung selbst erlebt zu haben. Dann wird das Aufgenommene und so Verstandene durch Rückmeldung an den Mitteilenden überprüft. Und wenn das glückt, dann können sich die beiden ggf. auf eine Chiffre für diese Situation einigen, die aber weder auf andere Situationen noch unaufgeklärt auf andere Menschen oder Organisationen auszuweiten ist, was wir einfachheitshalber aber gerne und vorschnell tun.

Nun muß man aber auch immer wieder darum bemüht sein, soziale Situationen nicht nur zu umschreiben, sondern auch methodisch und theoretisch zu generalisieren, zu kategorisieren, also systematisch zusammenzufassen und zu bündeln, damit man ein fachliches Gefüge erhält, welches einigermaßen überschaubar bleibt. In unseren Interventionen müssen wir fokussieren und gezielte Ausschnitte als besonders wichtig ansprechen. Theorien und Methoden kommen ohne Chiffren, auf die man sich generalisierend verständigt, nicht aus. Das Zusammenspiel von konkreter Fallanalyse und praktischer Problembearbeitung einerseits und abstrahierender Strukturgeneralisierung andererseits macht die besondere Kunst einer diagnoseorientierten Haltung aus.

Wir haben es also im supervisorischen Lernen ständig damit zu tun, einerseits wahrnehmungserweiternd Chiffren zu hinterfragen und aufzulösen, und andererseits müssen wir ständig neue Chiffren bilden, um der Komplexität der sozialen und psychischen Ereignisse nicht zu erliegen. Man kann diese beiden gegensätzlichen Vorgehensweisen auch nicht chronologisch ordnen, wenngleich man üblicherweise neue Szenen wahrnehmungserweiternd eröffnet. Im laufenden Supervisionsprozeß zwischen Verstehen, Diagnostizieren und Handeln wechseln Chiffrententblätterung und Chiffrenbildung immer wieder ab, und wir können diese beiden Prozesse nur dialektisch nebeneinander sehen als „widersprüchliche Einheit“ von wissenschaftlichen und hermeneutischen Kompetenzen (vgl. Oevermann 1981, zusammengefaßt und zitiert in Lehmenkühler-Leuschner 1993, S. 22). Situativ können wir begründen, wann was welche Wirkung erzielt und somit der Wahrheitssuche hilft oder diese behindert.

Der Diagnoseorientierung als supervisorischer Haltung wird seit einiger Zeit eine Kundenorientierung gegenübergestellt. Zur Illustrierung ein leicht verfremdetes Beispiel:

In einem Reisebüro verlangt ein Kunde eine Reise in die Sonne, und er bekommt wunschgemäß alle möglichen „Sonnenreisen“ angeboten, aus denen er auswählt, ungeachtet, ob ihm eine solche Reise guttut oder nicht. Das kundenorientierte Serviceangebot des Reisebürokaufmanns besteht darin, dem Anfragenden wunschgemäß die bestmögliche Information über Sonnenreisen anzubieten.

Der gleiche Mann kommt zu einem Arzt und will eine Kur in der Sonne verschrieben haben, weil ihm Sonne immer so gut bekomme. Der Arzt wird ihn untersuchen, eine Diagnose erstellen und dann feststellen, ob, und wenn ja, welche Kur seiner Gesundheit gut tut. Seine „Serviceleistung“ ist diagnoseorientiert, nicht kundenorientiert.

Wir kehren zurück zu unserer Aussage, daß Supervisorinnen und Supervisoren auf zwei Wegen in die Institutionen gingen. Der zweite Weg der Beratung in Institutionen über den Auftrag von Institutionsleitungen ist uns vielmehr über die angewandte Gruppendynamik bekannt, wo Fürstenau bereits 1970 sein Konzept von Institutionsberatung als neuen Zweig angewandter Sozialwissenschaft veröffentlicht hat. Hier ging es in seinem Beispiel um den Auftrag, durch die Leitung eines großen psychiatrischen Krankenhauses ein Konzept von Gruppenpsychotherapie durch einen Berater von außen zu verwirklichen. Die Institutionsleitung vergab einen konkreten Konzeptentwicklungsauftrag an den unverdächtigen außenstehenden Berater, der dieses Konzept im Sinne eines kontrollierten geplanten Wandels verwirklichen sollte, indem er die Mitarbeiter im Sinne des vorgedachten Konzepts zur Mitarbeit und Unterstützung gewinnt. In diesem Konzept war es anscheinend klar, daß der Berater das Konzeptziel der Institutionsleitung bejahen mußte und unterhalb dessen die Modalitäten der Verwirklichung mit Mitarbeitern und Leitung herausarbeitete und in Verhandlung brachte. Das Ziel der Beratung war genau umschrieben, entsprechend begrenzt und zeitlich fixiert. Die supervisorische Haltung verlangte hier die Identifikation mit dem Ziel, Gruppentherapie einzuführen.

Bei diesem Konzept ergibt sich auf den ersten Blick das heute so propagierte Konstrukt der Kundenorientierung. Wer Kunde ist, der bestimmt die Ziele der Beratung; und man nimmt einen Kundenauftrag an oder man lehnt ihn ab. Wenn wir dieser Sichtweise die Diagnoseorientierung als supervisorische Haltung gegenüberstellen, dann wird sich in der Differenzierung herausstellen, ob und welche Unterscheidungen zu ziehen sind.

Wir versetzen Fürstenaus Beispiel in das Jahr 1996: Ein Landeskrankenhaus will Gruppentherapie einführen mit der Begründung, mehr Patienten als bisher psychotherapeutisch behandeln zu können. Der Stellenplan für therapeutisches Personal ist wegen der Sparmaßnahmen nicht zu erweitern, und mit dem Konzept von Gruppentherapie könne man viel mehr Patienten helfen. Auf den ersten Blick kann sich wohl jeder Berater mit diesem Ziel einer Institutionsleitung identifizieren. Bei institutionskritischer Haltung werden wir aber die Frage überprüfen müssen, ob das geäußerte Institutionsziel ein Primär- oder ein Sekundärziel ist. Vielleicht ist das nichtausgesprochene Primärziel Stelleneinsparung im therapeutischen Bereich. Auch wenn man 20 % der Therapeutenstellen durch „kw-Vermerk“ streicht, erreicht man optisch mit dem neuen Konzept immer noch mehr Patienten als

bisher. Oder die Institution will auf diese Weise langjährige, eigenständige Therapeuten besser kontrollieren, zu einer Weiterbildung zwingen bzw. fachlich als Konzeptfern ausgrenzen. Wann ist hier Institutionsidentifikation und wann ist Institutionskritik Teil der supervisorischen Haltung? Betrachten wir die andere Seite: Warum wehren sich Mitarbeiter gegen das neue Konzept? Sie sagen, sie verdächtigen die Institution mitarbeiterfeindlicher Ziele wie etwa mehr Kontrolle, Personaleinsparung, Ausgrenzung. Woher weiß ich im voraus, ob sich die Mitarbeiter wirklich deswegen gegen das neue Konzept wehren? Vielleicht ist der eigentliche Grund eine langjährig entwickelte Beamtenmentalität, die mit möglichst wenig Anstrengung die Jahre bis zur Pensionierung überbrücken will. Vielleicht will man einfach die Kraft, die Zeit und das Geld für eine Weiterbildung nicht investieren, weil man diese Ressourcen lieber außerhalb der Arbeit investiert? Und vielleicht hat man gute – verdeckte – Gründe auf beiden Seiten, die aber positions- und interessengebunden sind?

Im institutionellen Interessenkampf um Macht, Geld, Auf- und Abstieg, um Existenzsicherung zeigt sich von der politischen Ebene bis zur Beziehung zwischen Rollenträgern in uns bekannten Einrichtungen, daß taktisches Handeln offenkundiger wird und aufgrund der wachsenden Anspannung in der Umschichtung der Mittel die Angst größer wird. Dadurch werden mühsam erwirkte Kulturwerte wie die Solidarität mit Schwachen oder der Generationsvertrag schwankend zugunsten rigoroser Machttriebentfaltung, der durch Markt- und Leistungsdenken geschürt wird. Supervisorinnen und Supervisoren sind in ihrer Arbeit nicht gläubig; ihre Glaubwürdigkeit besteht in der wahrheitssuchenden Haltung freischwebender Aufmerksamkeit und der damit verbundenen Unbestechlichkeit, von welcher Seite auch immer. Dazu gehört natürlich auch die Kontrolle eigener Interessen und Bedürfnisse und eigener unbewußter Ziele.

Zur supervisorischen Haltung gehört in gleicher Weise Institutionskritik wie Mitarbeiterkritik und Eigenkritik sowie die ständige Suche nach der aktuellen Diagnose. Institutionen haben mehrere Gesichter, und Menschen auch. Jede Identifikation ist für die Einfühlung wichtig und macht die Supervisorin oder den Supervisor gleichzeitig verführbar. Jede einseitige Kritik als Haltung macht die Supervisorin bzw. den Supervisor abhängig und nimmt ihr und ihm die Freiheit der Wahrnehmung und der laufenden Entwicklung einer eigenen Diagnose. *Diagnoseorientierung als Haltung heißt somit, zugewandte Neugier und distanzierte Skepsis als zwei Seiten der gleichen Medaille in innerer und äußerer Spannung zu halten.*

In der Lehrsupervision geht es somit um die Vermittlung einer supervisorischen Haltung: nicht primär um die technische Anwendung von Regeln zum Finden „richtiger“ Lösungen, nicht primär um die Vertiefung der Fä-

higkeit, berufliche Beziehungen zu gestalten, sondern um die Entwicklung einer inneren Wahrnehmungseinstellung, um zu einer Diagnosefähigkeit und darauf basierend einer Handlungskompetenz zu gelangen. Professionelles Handeln in der Supervision und Lehrsupervision bedeutet die Anwendung sozialwissenschaftlicher Expertise, jedoch nicht schematisch/technisch geregelt wie bei Berufen, die nicht als Professionen anerkannt sind, sondern verbunden mit der Kompetenz hermeneutischen Verstehens des Einzelfalls. „Reflektierte Interventionen, also die Herstellung von Sinn und Struktur und damit die Steuerung von Handlungsabläufen (...) steht im Gegensatz zur technischen Routine der Alltagspraxis ...“ (Wittenberger 1996, S. 85). Lehrsupervision hat die Aufgabe, Ausbildungskandidatinnen und -kandidaten geduldig eine Spannungstoleranz zu vermitteln für die dialektische-widersprüchliche Einheit professionellen Handelns, pendelnd einerseits zwischen sozialwissenschaftlicher Expertise, die zu Generalisierungen und Institutionalisierungen führt und andererseits der Notwendigkeit, den Einzelfall spezifisch zu erfassen, um zu einer Indikation für das supervisorische Handeln zu kommen.

Anschrift der Verf.: Angelica Lehmenkühler-Leuschner und Gerhard Leuschner,
Emsstr. 58, 48145 Münster

Literatur

- Beck, W. (1996): Frankfurter Rundschau 29.10.96, S. 24.
 Erdheim, M. (1988, 2. Auflage): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit.
 Fürstenau, P. (1970): Institutionsberatung – ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft. In: Gruppendynamik 1970, Heft 3, S. 219–234.
 Kersting, H. J. und Lehmenkühler-Leuschner, A. (1988): Konfrontation in der Supervision. In: Kersting, H. J., Krapohl, L. und Leuschner, G., 1988, Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen.
 Kutter, P. u. a. (1993, 2. Auflage): Die psychoanalytische Haltung. Auf der Suche nach dem Selbstbild der Psychoanalyse.
 Lehmenkühler-Leuschner, A. (1993): Professionelles Handeln und Supervision. In: Forum Supervision 1993, Nr. 2, S. 8–34.
 Lehmenkühler-Leuschner, A. (1996): Die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit, Forum Supervision, Sonderheft 1, S. 18–46.
 Leuschner, G. (1977): Beratungsmodelle in der Gruppensupervision. In: Supervision – ein berufsbezogener Lernprozeß, S. 50–66. Verlag Haus Schwalbach.
 Leuschner, G. (1988): Fragen zum gesellschaftlichen Standort von Supervision. In: Kersting, H. J., Krapohl, L. u. Leuschner, G. 1988, S. 8–23.
 Leuschner, G. (1991): Leiter-Supervision. In: Sozialpädagogik 1991, Heft 3, S. 125–132.
 Parin, P. (1992): Der Widerspruch im Subjekt.
 Schüle, J. A. (1987): Theorie der Institution.
 Wittenberger, G. (1996): Über das Irrationale in Gruppen und die Schwierigkeit, als SupervisorIn eine Gruppenidentität zu entwickeln. In Forum Supervision, Sonderheft 1, S. 80–116.

Szenisches Verstehen in der Lehrsupervision

Zusammenfassung: Im Anschluß an die Darstellung von Lorenzers Konzept „szenischen Verstehens“ (Lorenzer 1983, 1970) wird anhand eines ausführlichen Beispiels die Anwendung dieses ursprünglich für die psychoanalytische Praxis entwickelten Ansatzes auf die Lehrsupervision untersucht. Der Autor beschreibt, wie jede „Szene“ auf einer „Bühne“, in adaptiven Kontexten, z. B. von Ausbildungen, spielt, die ihr die spezifische Bedeutung und Bezogenheit verleiht, die m. H. des szenischen Verstehens genauer erfaßt werden kann.

Der Begriff der Szene erlaubt theoretisch wie praktisch einen Blick auf drei Qualitäten, die das Zeiterleben wie auch jede soziale Situation charakterisieren: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Auf der Bühne des Theaters hat jede Szene vorangehende, die ihrer Form und ihrem Inhalt zugrundeliegen. Was die Szene zeigt, demonstriert ihre Gegenwart. Wozu sie sich ereignet und wohin sie führt, läßt Schlußfolgerungen auf die Zukunft der Ereignisse zu.

Bezogen auf die Lehrsupervision werden Szenen als bedeutsame Ausschnitte aus Interaktionen oder Situationen verstanden, so wie sie während des supervisorischen Prozesses stattfinden oder berichtet werden. Wenn wir eine Szene untersuchen, fragen wir nach den Entstehungsbedingungen, Anlässen und Auslösern, also der Vorgeschichte, wir fragen auch nach der Gestalt, Charakteristik und Ausprägung von Szenen, d. h. wir machen uns durch eine präzise Beschreibung ein genaues Bild und schließlich fragen, forschen, vermuten wir, inwieweit und welche Folgen sich daraus ergeben. Auf diese Weise wären szenische Darstellungen, z. B. ein Mißverständnis, eine Auseinandersetzung, ein Zuspätkommen, als ein Geschehen zu erfassen, das in einen Beziehungszusammenhang, in einen sozialen Kontext, eingebunden ist. Dieser soll aus drei Perspektiven heraus erhellt werden.

Die im folgenden beschriebenen Sichtweisen bilden gleichzeitig die theoretische und konzeptuelle Grundlage des hier vorgestellten Supervisionsverständnisses.

Eine erste Betrachtung der Szene bezieht sich auf die Beiträge der Einzelnen, ihrer Rolle, ihrer bewußten und unbewußten Motive und Absichten (psychoanalytische Perspektive). Wie auch im Theater ereignen sich Szenen der beruflichen und supervisorischen Praxis innerhalb von „Stücken“, d. h. größeren sozialen Zusammenhängen, die ein Zusammenspiel von Menschen und Umständen zur Voraussetzung haben. Diese Per-

spektive läßt die Wirkungen der jeweiligen Gruppendynamik auf die Szene erkennen (Sozialpsychologische/gruppendynamische Perspektive). So wie jede Szene in einem Schauspiel voraussetzt, daß es eine Bühne, einen Spielplan, die Organisation des Theaters gibt, können auch supervisorische Szenen in bezug auf die sie beeinflussende Umwelt betrachtet werden (institutionelle Perspektive).

Nach Lorenzer (1970) bedeutet das Verständnis einer Szene Aufklärung und Einsicht in die Beziehungssituation der Beteiligten. In seiner für die Supervision interessanten Abhandlung „Sprachzerstörung und Rekonstruktion“ werden „Szenen“ als Interaktionsausschnitte aufgefaßt, die sich auf eine für die Subjekte relevante Beziehungserfahrung mit ihrer Mitwelt und Umwelt beziehen. In Szenen können sich individuelle Konstanten niederschlagen, Besonderheiten der Situation, Reaktionen und Interaktionsmuster einer Gruppe sowie die Bedingungen einer Institution. Unter szenischem Verstehen begreift Lorenzer (1970, 1983) zweierlei:

- das logische Vorgehen als Verstehen des Gesprochenen, als Nachvollzug und Begreifen der Handlungssituation, z. B. einer symmetrischen Kommunikationsstruktur;
- das psychologische Vorgehen als Verstehen der Sprecher, beispielsweise die Einfühlung in deren Erlebnisrealität und Verwirklichung.

Wesentlich an diesem Ansatz ist die Wahrnehmung des Individuellen und Subjektiven in einer Interaktion, in einer Beziehungssituation, „in einem realen oder phantasierten Spiel mit dem Objekt“ (Lorenzer 1970, S. 108).

Für SupervisorInnen ist das szenische Verstehen unter mehreren Gesichtspunkten bedeutsam:

- SupervisandInnen kann man in ihrer jeweiligen Arbeitssituation als Beteiligte von Szenen verstehen.
- SupervisandInnen befinden sich mit ihren SupervisorInnen in einem Arbeitsprozeß, der sich ebenfalls in bestimmten Szenen ausdrückt und repräsentiert ist,
- Schwierigkeiten von SupervisandInnen in ihrem beruflichen Alltag oder in ihrer Beziehung zu ihren SupervisorInnen ergeben sich nicht nur, weil sie problematische Szenen erleben, sondern auch, weil sie solche phantasieren und durch die Vorstellung bedrohlicher Beziehungszusammenhänge ein Vermeidungsverhalten entwickeln.

Ein Beispiel für das bisher Gesagte: Die Supervisandin, eine Lehrerin, berichtet, daß sie den Eindruck habe, sie verunsichere einen Vater, der sich ratsuchend wegen Erziehungsschwierigkeiten immer mal wieder an sie wendet. Der Vater ist seit einiger Zeit von seiner Frau getrennt und die Tochter, um die es geht, lebt mit ihm im Haus. Er sagt, er sei zu nachsichtig mit der Tochter. Die Supervisandin beschreibt nun eine Szene, wie sie dem Vater, entgegen ihrer sonstigen Art, Vorhaltungen gemacht habe, ihm ganz streng

und moralisch gekommen sei, daß sie beispielsweise gemeint habe, er verzärtele und verweichliche das Kind ja völlig. Jetzt sei sie irritiert, so „von oben herab“ kenne sie sich gar nicht.

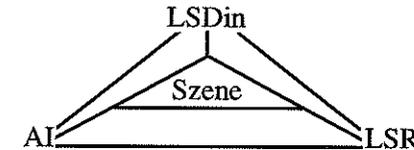
In der anschließenden Besprechung wird deutlich, daß die Supervisorin sich wie die – allerdings unfreiwillige – Mitspielerin in einem Stück erlebt, das sie nicht kennt und in einer Rolle, die sie befremdet. Sandler (1976) hat derartige Vorgänge in psychoanalytischen Therapien untersucht und als einen Kompromiß beschrieben, der sowohl von den eigenen blinden Flecken und Neigungen des Therapeuten bedingt ist wie auch von der Rollenbeziehung, die der Patient unbewußt herzustellen versucht. Worum ging es in diesem Fall? Die Supervisorin hatte unbewußt die Wünsche des Vaters aufgenommen, bei der Tochter weiter beliebt zu bleiben und den Part der Strengen und Begrenzenden ihr zu überlassen. Nach einiger Zeit kann die Supervisorin sagen, daß sie den Vater sehr nett finde, zu nett eigentlich, so daß sie sich sehr hüten mußte, ihm gegenüber nicht zu gewährend zu erscheinen und ihm dann zu nah zu kommen. Während der Vater Strenge nicht mit einer sonst wohlwollenden Erziehungshaltung verbinden konnte, gelang es der Supervisorin nicht, eine Portion Sympathie in ihrer professionellen Haltung bestehen zu lassen, sie mußte sich also besonders distanziert und „predigend“ geben.

Szenisches Verstehen bedeutet nun das Erfassen und Erleben dieser Beziehungssituation, die kognitive und emotionale Wahrnehmung der interaktiven Rollengestaltung. Supervisorin und Supervisor in unserem Beispiel befinden sich in einem ähnlichen Grundkonflikt, den man als Konflikt des Ichs mit dem Über-Ich bezeichnen könnte. Während der Vater fürchtet, Strenge sei Grausamkeit, fürchtet die Lehrerin, Einfühlung sei Verführung. Sind alle Anteile dieser Beziehungssituation erkannt (logisch), erfaßt (psychologisch) und nacherlebt, schließt das szenische Verstehen ab.

Szenisches Verstehen in der Lehrsupervision

Ziel der Lehrsupervision ist es, LehrsupervisorInnen einen gekonnten Umgang mit arbeitsbezogenen Konflikten, wie sie ihnen als angehende SupervisorInnen begegnen, zu ermöglichen. Dies setzt deren Wahrnehmung, Differenzierung und Bearbeitung voraus. An dieser Stelle soll der Vermutung nachgegangen werden, inwieweit sich in Szenen Konflikte niederschlagen, die nur vor dem Hintergrund persönlicher, situativer, konzeptueller, interaktiver und institutioneller Bedingungen umfassend verstanden werden können. LehrsupervisorInnen (LSVin), LehrsupervisorInnen (LSR) und das Ausbildungsinstitut (AI) bilden einen interdependenten

Zusammenhang, und die zu untersuchende Szene stellt dessen Bestandteil dar, ist Figur vor dem Hintergrund des unten dargestellten Dreiecks. Szenisches Verstehen versucht, die Wirkungen und unterschiedlichen Einflüsse von LSDin, LSR und AI aufeinander zu erfassen.



Im folgenden soll an einem Beispiel dieser Zusammenhang verdeutlicht werden.

Eine Lehrsupervisorin, Frau A, ist die Leiterin einer größeren Alten- und Pflegeeinrichtung, die aus mehreren Heimen besteht. Sie übt diese Tätigkeit seit über 10 Jahren aus und hat vielfältige Erfahrungen im Leiten von Teams, dem Aufbau und der Organisation ihrer Institution. Ihr Supervisor, Herr B, ist Lehrer an einer Grundschule, der wegen Arbeitsschwierigkeiten und Disziplinierungsproblemen zu ihr gekommen war. Herr B schilderte in der Supervision bei Frau A seine Schwierigkeiten, sich auf den Unterricht vorzubereiten und sich ausreichend mit inhaltlichen und didaktischen Fragen seines Fachs vertraut zu machen. Er sage immer wieder, er gehe unruhig und belastet in die Schule und gehe unruhig und belastet wieder weg. Er berichtet noch, daß er in einer Partei aktiv sei und ehrenamtlich in einem Verein.

Frau A kam zu den Lehrsupervisions-Sitzungen auf die Minute genau, wirkte angestrengt, aber sehr konzentriert. Sie bereitete zunächst umfangreiche Notizen und einen großen Terminkalender vor mir aus, was mich erstaunte und antrieb, zügig mit der Arbeit zu beginnen. Sie schlug dann vor, gleich mehrere Termine zu vereinbaren, weil sie lange im voraus planen müsse. Von ihrem Supervisor, Herrn B, berichtete sie dann strukturiert und detailliert, so daß ich ihr unmittelbar folgen konnte. Sie erzählte, daß Herr B sie sehr unter Druck gesetzt habe, mit dem Ausmaß seiner Arbeitsstörung, mit der Dringlichkeit, mit der er seine Beschwerden vortrug. Er wolle nicht arbeitsunfähig werden, seine Frau mache ihm schon Vorwürfe, wie das alles enden solle. Er habe auch schon mit seinem Vater gesprochen, den er ironisch als seinen Oberlehrer bezeichnete und der tatsächlich auch Lehrer ist. Aber der habe ihm auch nicht helfen können. Oft bekomme er kein Konzept für die Schulstunde zusammen, habe alles mögliche andere im Kopf. Er bewundere manche Leute im Verein oder in der Partei, die haben immer ihre Pläne und Programme im Koffer. Nebenbei erwähnte er noch, daß er letztes Wochenende an einem Kommunikationstraining teilgenommen habe.

Frau A berichtet nun, daß sie die Klagen des Supervisors mit den Worten kommentiert hätte, sie könne sich vorstellen, Herr B könne sich schwer von gewissen Omnipotenzvorstellungen lösen. Daraufhin sei Herr B in ein längeres Schweigen verfallen, das Frau A schließlich unterbrach, indem sie ihm vorschlug, mal seine Situation zu betrachten und sich 10 Minuten lang zu notieren, was ihm dazu in den Sinn käme. Frau A erwähnte noch, daß sie sich mit ihrem Stuhl etwas zurückgesetzt hätte, um Herrn B nicht nur Zeit, sondern auch Raum zu geben. Herr B schrieb dann auch etwas auf, aber in der nächsten Sitzung sei es mit den Klagen so weitergegangen wie zuvor.

Um diese Szene zu verstehen, versuchte ich zunächst, mir meine Eindrücke und Reaktionen zu vergegenwärtigen. Frau A hatte mit ihrer Schilderung auch in mir Druck und Anspannung ausgelöst und einen Impuls, schnell handeln zu wollen, angeregt. Der Supervisor hat Angst zu versagen, die Lehrsupervisorin fürchtet zu scheitern, und ich frage mich, wie wende ich das alles ab? Als Gegenübertragung aufgefaßt, entsprächen diese Reaktionen einer Erwartung und unbewußten Aufforderung, Überorganisiertheit, Druck und Anspannung zu reduzieren oder pädagogisch einzugreifen. Ich werfe die Frage auf, darf einer der Beteiligten sagen, es ist zuviel, es geht zu schnell? Herr B und Frau A haben beide eine Neigung zum Wirtschaftlichen, Planen und Organisieren, setzen beide hohe Maßstäbe an sich und andere. Dies führt dazu, daß Frau A in der beschriebenen Szene die Zügel in die Hand nimmt, Herrn B anleitet und ihm eine neue Struktur und Aufgabe anbietet. Wir untersuchen, inwieweit dieses Ineinandergreifen von Reaktionsbereitschaften individuell-biographische Ursachen hat. Frau A teilt hierzu mit, daß Herr B von sich sage, er habe sich schon immer wie ein Zehnkämpfer gefühlt, allerdings als einer, der nie das erreicht, was er sich vornimmt. Seine eigenen Maßstäbe, die mal die des Vaters waren, würden dazu führen, daß er die Latte immer zu hoch hängt. Frau A, die diese Haltung des Sich-Antreibens und Sich-Einspannens gut kennt, reagiert nun aus einer konkordanten Identifikation mit den hohen Leistungsmaßstäben heraus und beginnt, für Herrn B zu arbeiten, indem sie die Initiative übernimmt, ihm Anleitung und Struktur anbietet. Aus der Erforschung meiner Gegenübertragung konnte ich dann verstehen, daß die unbewußte Aufforderung, „die Ärmel hochzukrempeln“ und aktiv zu werden, wie der Wunsch nach einer starken Hand ist, die jedoch, wenn sie dann kommt, als Dominanzgeste beklagt wird. Vermutlich war der Supervisor aufgrund des Omnipotenzkommentars von Frau A verstimmt und schwieg deshalb. Er könnte diesen Kommentar auch als Vorwurf gehört haben, weil er dem eigenen Vater diese Kritik entgegenbringt („Oberlehrer“).

Die situative Struktur dieses Interaktionsmusters nahm die Form einer komplementären Rollenbeziehung an. Der Supervisor ließ sich leiten, die Lehrsupervisorin sprang in der Leitungsrolle ein und vermittelte auch mir die Bereitschaft zu handeln und einzugreifen.

Das szenische Verstehen muß neben der Klärung und Bearbeitung der individuellen Reaktionsweisen der Beteiligten auch die Bedingungen und Besonderheiten der spezifischen Situation, in der sie sich befinden, sowie die sich daraus ergebenden Interdependenzen erfassen. Diese Perspektive würde das Feld, den Lebensraum (Lewin 1953) einbeziehen und berücksichtigen, daß jede Szene Ereignis in einem Feld ist, das über Begrenzungen, Eigenheiten und Mitspieler verfügt. In unserem Beispiel betrachten

wir die dargestellte Szene im Kontext der Beziehung Supervisorin/Lehrsupervisor sowie im Zusammenhang des Verhältnisses der Supervisorin zu anderen AusbildungskandidatInnen.

Die Lehrsupervision als Beziehungsfeld hat eine äußere Struktur (u. a. Rahmenbedingungen wie die Zeitstruktur) und eine innere Struktur, die u. a. von professionellen Prinzipien wie Anonymität, Neutralität und Abstinenz begründet wird. Hinzu kommt, daß die Lehrsupervisoren meist älter als sind als die LehrsupervisorInnen und erfahrener, also über einen Kompetenzvorsprung verfügen.

Im Beispiel war es darum gegangen, daß Frau A einen Supervisor vorstellt, der in einer manisch anmutenden Weise zur Überlastung seiner selbst neigt und bis an die Grenzen der körperlichen Erschöpfung arbeitet. Frau A gerät in der Supervision selbst in eine Überforderungssituation, der sie meint entsprechen zu müssen, bis sie, wie in einem Befreiungsschlag, Herrn B eine Pause „verordnet“. Soweit die vorgestellte Szene. Im Laufe der Lehrsupervision ergab sich nun eine neue Szene zwischen ihr und mir, die als unbewußte Reinszenierung der vorgestellten verstanden werden kann. Ich spürte ebenfalls einen Handlungsdruck, Frau A aus der anstrengenden Beziehung zu ihren Supervisoren zu retten. So hatte ich schon Verhaltensvorschläge für sie parat, z. B. warum sie ihn nicht einfach gefragt hat, ob ihr Omnipotenz-Kommentar ihm die Sprache verschlagen hat. Wäre ich diesen (Gegenübertragungs-)Impulsen sofort gefolgt, erführe die Szene keine Bearbeitung, sondern eine ständige Fortsetzung, denn die selbstverständliche Erfüllung von unbewußten Abhängigkeitswünschen würde zur Stabilisierung einer unangemessenen Helfer/Leiter-Funktion auf Seiten des Lehrsupervisors führen. Darüber hinaus war es wichtig, die (Übertragungs-)Erwartung einer Über-Ich-Entlastung und einer Ich-Unterstützung, der ich als Lehrsupervisor und Autorität entsprechen sollte (vgl. Zimmer 1996), zu verstehen und nicht zu agieren. In der Lehrsupervision ging es an dieser Stelle darum zu klären, welche bewußten und unbewußten Normen Handlungsdruck und Überforderungsgefühle auslösen und was es behindert, sich aktiv damit auseinander zu setzen. Dies betrifft in gleicher Weise die Beziehung der Lehrsupervisorin zu ihren KollegInnen in der Ausbildung, die ihr, vermittelt über tatsächlichen oder projizierten Konkurrenzdruck, „im Nacken sitzen“. Eine zusätzliche Anspannung ergab sich für Frau A aus ihrer handwerklichen und konzeptionellen Unsicherheit, die sie zunächst durch einen Rückgriff auf die Kompetenz ihrer langjährigen Leitungstätigkeit zu bewältigen versuchte.

Ein dritter Beeinflussungspol, der die Szene gestaltet, ist die Institution, der die Lehrsupervisorin und der Lehrsupervisor, wenn auch in unterschiedlicher Weise, angehören. Das Ausbildungsinstitut stellt für die im vorausgehenden geschilderten individuellen, dyadischen und gruppen-

bezogenen Beiträge zur Dynamik und Gestalt der Szene eine relevante Umwelt dar (s. Leuschner 1993). Damit wird eine Betrachtungsweise der Szene möglich, die den Zusammenhang beleuchtet zwischen lehrsupervisorischer Kontrolle und Vertreten der Ausbildungsanforderungen auf der einen Seite sowie der Begleitung eines Arbeitsprozesses, der sich nach den Entwicklungsmöglichkeiten der LehrsupervisorInnen ausrichtet, auf der anderen Seite (vgl. Buchinger 1996).

In dem dargestellten Fall stellten die Ausbildungsanforderungen für Frau A, vor allem vor dem Hintergrund ihrer Leistungsbezogenheit und der Leitungserfahrung, die sie mitbrachte, eine ständigen Reiz dar, ihre Lernprozesse zu organisieren bzw. überzuorganisieren. Sie schien ständig damit beschäftigt, sich die Institutserwartungen vor Augen zu führen: Den SupervisorInnen müsse sie „in 15 Sitzungen fertig haben“, parallel dazu schon Vorgespräche mit einer Gruppe führen, die Akquisition für ein Team planen. Sie fühlte sich in der Ausbildungssituation eingeklemmt, und es entstand die Befürchtung, ihre Aufgaben und Anforderungen, ihr eigenes Lernen nur noch zu verwalten. Aus dieser Lage hatte sich dann die Szene und ihre forcierte Intervention ergeben. In den Sitzungen konnten wir dann besprechen, inwieweit ihre Wahrnehmung meiner Person als eines direkten Institutionsvertreters, der permanent überwacht, prüft und beurteilt, zu einer zunächst unbewußten Norm führte, sie müsse unmittelbar handeln, zügig intervenieren.

Die Aufarbeitung dieser Beziehungskonstellation ergab sich durch den Vergleich und die Differenzierung innerer und äußerer Bedingungen. Daß die Lehrsupervisorin objektive äußere, auch anstrengende und belastende Rahmenbedingungen der Ausbildung, als aggressive Forderungen erlebte, mit denen sie sich identifizierte, führte zu einer Verschiebung der Spannung zwischen Autonomie und Abhängigkeit (vgl. Lehmenkühler-Leuschner 1996). Die objektive Abhängigkeit, die die Ausbildungssituation konstituiert, war für Frau A aufgrund einer Identifikation mit einer als aggressiv erlebten Normverpflichtung in Widerspruch zu ihrer Autonomie geraten, es hatte sich also ein Anpassungsmechanismus hergestellt (Parin 1978). Sie konnte keine Vermittlung mehr herstellen mit eigenen Wünschen nach größerer Ruhe und Orientierung im Supervisionsprozeß.

Das Erfassen und der supervisorische Umgang mit Szenen soll einerseits deren situativen Sinn erfahrbar machen, andererseits deren Einbettung in einen größeren Kontext verdeutlichen. So ist die Rolle der Lehrsupervisorin als Lernende eng auf eine Situation (Lehrsupervision als Bestandteil der Ausbildung) bezogen, wobei die konkreten Einzelrollen aus dem situativen Zusammenhang ihren Sinn erhalten. Nach Lorenzer (1970) ist somit das Erleben der eigenen Rolle von der Wahrnehmung dieses situativen Zusammenhangs und das Erkennen der eigenen Rolle vom szenischen Verstehen abhängig. In unserem Beispiel war das Zustandekommen der Szene durch eine von Frau A und Herrn B gemeinsam hergestellte situative Interaktion bestimmt, die sowohl der Übertragung väterlich-eingreifen-

der Verhaltenserwartung als auch der agierten Gegenübertragung der Lehrsupervisorin mit einer kräftigen Intervention diene. So gesehen ergab sich die Bedeutung der Rollen des einen Beteiligten, der geleitet wird und der anderen, die leitet, aus der szenischen Kooperation, die beide unbewußt hergestellt hatten.

Dieser Umgang entspricht dem Wunsch, Komplexität mittels regressiver Rollenwahl zu reduzieren. So können zu diesem Zweck soziale und Berufsrollen durch bekanntere und einfachere Familienrollen ersetzt werden. Für die Lehrsupervisorin ergab sich ein Entwicklungsschritt, als sie die ihr gewohnten Verhaltensmuster des Leitens und Strukturierens aufschieben konnte und es ihr gelang, sich mit den Normen und Ansprüchen des Ausbildungsinstituts auseinander zu setzen. Dies war ihr besser möglich nachdem sie verstanden hatte, wie ungeprüft sie die Ausbildungsanforderungen übernommen und aggressiv aufgeladen hatte.

Das angeführte Beispiel sollte deutlich machen, daß das szenische Verstehen als Ausgangspunkt nicht das einzelne Individuum hat, sondern die Wahrnehmung des Prozesses und der Figuration, die die Individuen miteinander bilden. Diese Figuration, deren unbewußte Komponente eine spezifische Übertragungs/Gegenübertragungskonstellation bildete, wurde zum einen in bezug auf die Dynamik der Beziehung zwischen Lehrsupervisorin und ihrem SupervisorInnen, so wie sie sich in der von ihr berichteten Szene niederschlug, untersucht; zum anderen wurde die Interaktion zwischen Lehrsupervisorin und Lehrsupervisor als Szene aufgefaßt, die sowohl in der Zweiersituation der Lehrsupervision stattfindet als auch auf der Bühne der Ausbildung, also eines größeren institutionellen Zusammenhangs.

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

Literatur

- Buchinger, K. (1996): Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision, Materialien der DGSv, S. 9–25.
- Lehmenkühler-Leuschner, A. (1996): Professionalität zwischen Autonomie und Abhängigkeit, Forum Supervision, Sonderheft Nr. 1, S. 18–46.
- Leuschner, G. (1993): Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs-Aspekte angewandter Gruppendynamik in der SupervisorInnenausbildung, Forum Supervision 1. Jg., H. 1, S. 1–32.
- Lewin, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim.
- Lorenzer, A. (1970): Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt.
- Lorenzer, A. (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie, Psyche 37. Jg., H. 2, S. 97–116.
- Sandler, J. (1976): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme, Psyche 30, S. 297–305.
- Zimmer, I. (1996): Zum Umgang mit Autorität in der Supervision, Forum Supervision, Sonderheft Nr. 1, S. 117–136.

Kurt Buchinger

Zur Institutionsfeindlichkeit in der Lehrsupervision

Zusammenfassung: Überall dort, wo institutionell festgelegte Abläufe abgelöst werden durch deren professionelle Gestaltung, ist Supervision nachgefragt. Supervision ist daher in ihrem Wesen institutionsfeindlich. Lehrsupervision enthält dieses Charakteristikum zur Potenz, weil sie außerdem den unvermeidlichen Wünschen nach Institutionalisierung supervisorischer Abläufe entgegenwirken muß. Das kann zum Hindernis werden für die Erfüllung einer übergeordneten und immer wichtiger werdenden Aufgabe der Lehrsupervision. Sie besteht in der Reflexion des Widerspruchs zwischen Entinstitutionalisierung und dem Einfluß der bestehen bleibenden institutionellen Rahmenbedingungen.

1. Ich verwende den Begriff der Institutionsfeindlichkeit in der Folge für zwei heterogene, wenn auch zusammenhängende Sachverhalte. Ich verwende ihn einerseits für eine *Haltung*, die man bei Supervisoren und Lehrsupervisoren antrifft. Ich verwende ihn andererseits für einen *zentralen Aspekt* der Supervision als professioneller Tätigkeit. Es handelt sich um einen Aspekt, der in der Sache selbst mehrfach und unterschiedlich verankert ist: Wir finden ihn in einem wichtigen Strang der *Entstehungsgeschichte* der Supervision, ebenso wie in ihrem *Gegenstandsbereich*, ihrem *Arbeitsinhalt* und ihrer *Methode*.

Als psychologischer, oder wenn man will, psychologisierender Begriff bezeichnet Institutionsfeindlichkeit streng genommen nur jene Haltung der Supervisoren und Lehrsupervisoren, deren kritischer Reflexion meine Überlegungen in der Folge dienen wollen. Ich gehe allerdings davon aus, daß die Institutionsfeindlichkeit in der Supervision nicht eine Charaktereigenschaft der Personengruppe darstellt, die dann Supervisoren werden. Ich glaube vielmehr, daß diese Haltung eine Folge der berufsbedingten Sozialisation darstellt und daß ihre Gründe in der Dynamik der beruflichen Tätigkeit liegen, die wir Supervision nennen. Um die relative Personenunabhängigkeit dieser Haltung (sowohl was ihre Genese als auch was die Art ihres Einsatzes betrifft) hervorzuheben, bleibe ich bei dem Begriff der Institutionsfeindlichkeit auch dort, wo ich mit ihm versuche, die genannten sachlichen Gründe zu benennen.

2. Was die *Entstehungsgeschichte der Supervision* betrifft, so erscheint mir für unser Thema ihre Herkunft aus der sozialen Arbeit von Bedeutung. Zwar wurde Supervision immer schon in der Ausbildung der meisten

beratenden und therapeutischen Berufe eingesetzt, als eigenständige *professionelle Tätigkeit* entwickelt sie sich aber zuerst im Rahmen der Sozialarbeit. Und zwar hängt das wieder mit der *Professionalisierung der Sozialarbeit* als einer mehr beratenden denn amtlich kontrollierenden Tätigkeit zusammen.

2.1. Im Zentrum der Professionalisierung innerhalb der Sozialarbeit stand die methodische Gestaltung der Beziehung des Sozialarbeiters zu seinem Klienten. Diese bedurfte nicht nur aus denselben Gründen wie jede andere professionelle Beziehungsarbeit der Reflexion, also deshalb, weil die Person als Arbeitsinstrument immer Teil der Situation ist, die sie gleichzeitig steuern soll, und weil dabei z. B. Unbewußtes hinderliche Auswirkungen zeitigen kann; oder deshalb, weil beratende Arbeit als Prozeß stattfindet, der nur über Reflexion steuerbar ist.

Die professionelle Gestaltung der Beziehung des Sozialarbeiters zu seinem Klienten bedurfte auch deshalb einer ausgeprägten reflexiven Unterstützung, weil sie in einem Kontrast und Gegensatz steht zur traditionellen Aufgabe der Sozialarbeit, zur amtlichen Kontrolle des Klientels. Beide Tätigkeiten verfolgen einen anderen Schwerpunkt in der Sozialarbeit, beide Schwerpunkte widersprechen einander.

Es ist naheliegend, daß im Prozeß der Professionalisierung der Sozialarbeit, also der Etablierung ihres Beratungsschwerpunkts, dieser Gegensatz weniger als ein unvermeidlicher struktureller Widerspruch (der ja erst mit dem Auftreten des neuen professionellen, beratungsorientierten Schwerpunktes entsteht) verstanden wird, als vielmehr als ein Hindernis in der Verankerung der neuen Professionalität:

Die traditionelle institutionelle Vorgabe erschien als Feind der neuen Professionalität. Im ersten Prozeß der Professionalisierung konnte es daher nicht so sehr um eine methodische Reflexion und Bewältigung des eben erst entstandenen Widerspruchs zwischen Beratung und Kontrolle gehen, sondern um eine Stärkung der neuen, anspruchsvolleren Seite des Widerspruchs, also des Beratungsschwerpunkts. Denn dieser war aus mehreren Gründen gefährdet, sozusagen von innen und von außen. Von innen durch die heikle, störanfällige Reflexivität der Aufgabe; von außen durch die Störung, welche die ganz anders geartete Kontrollaufgabe darstellte, die von einer beratenden Haltung ablenkt und sie beim Klienten erschwert, wenn nicht überhaupt verunmöglicht. Die nötige Stärkung und Unterstützung des Beratungsschwerpunktes konnte durch Supervision geschehen.

Es ist daher ebenso naheliegend, daß die Supervision zunächst mehr dem Schutz der durch sie unterstützten neuen Professionalität gegen ihren „Widerpart“ diene, als der Arbeit an einem organisations- und institutionsbezogenen Verständnis des Gegensatzes; daß sie damit von Anfang an,

einfach durch die Erfüllung der an sie gestellten Aufgabe, eine institutionsfeindliche Tätigkeit ausübte:

Die neue Professionalität in der sozialen Arbeit und das neue, ebenso erst einer Professionalisierung unterliegende Instrument, das ihrer Etablierung und Festigung dient, die Supervision, können den Widerspruch, der durch sie in der Sozialarbeit entsteht, nur aus dem Blickwinkel dieser Professionalität und nicht aus einer übergeordneten Perspektive sehen. Dazu, also um professionell auf sich und ihren Gegensatz reflektieren und ihn bewältigen zu können, müßte die erst im Entstehen befindliche Professionalität sich selbst als bereits entstanden und gut etabliert voraussetzen.

Es ist daher verständlich, daß sich sowohl die professionell werdende Sozialarbeit, als auch die ihr dienende Supervision von der institutionellen Vorgabe und damit von dem Widerspruch weg hin zu den Interna der neuen Professionalität wendeten. Die Beschäftigung mit den internen Parametern der Professionalisierung der Beratungsbeziehung war mühsam genug. Ist sie überdies gestört von außen, so muß man sie um so mehr von innen stärken. So erschien es durchaus brauchbar, sie doppelt abgesichert zu sehen. Einmal war sie abgesichert durch den äußeren Feind, dem man ein Gegengewicht gegenüberstellen mußte, das andere mal war sie abgesichert durch die Beachtung, welche die beziehungsinternen Sachverhalte bedurften. Die Supervision beschäftigte sich also primär mit den in der Persönlichkeit der Sozialarbeiter liegenden Ressourcen für die Gestaltung einer beratenden Beziehung, sowie mit den in dieser Persönlichkeit liegenden Hindernissen und Widerständen gegen eine solche Gestaltung. Außerdem beschäftigte sie sich mit der Eigendynamik der Beziehung. Psychoanalytische Konzepte und Methode eigneten sich für derartige in der Supervision angestellte Reflexionen.

Dieser Fokus auf Persönlichkeit und Beziehung tat das seinige, um die Institution verstärkt als Feind und Hindernis zu erleben und ihr die Aufmerksamkeit zu entziehen; bzw. sie ihr, wenn überhaupt, so auch weiterhin nur in negativer Weise zu schenken: Als Sorge, die der Erhaltung der professionellen Arbeitsfähigkeit des Sozialarbeiters gegenüber der Institution galt.

2.2. Der soeben genannte Aspekt der Institutionsfeindlichkeit in der Supervision hat seinen Grund in der Bemühung um die neue Professionalität des Sozialarbeiters. Ihm ist noch ein anderer Aspekt hinzuzufügen, der die Institutionsfeindlichkeit verstärkt. Er liegt weniger in der Bemühung des Sozialarbeiters um seine eigene Professionalität, sondern vielmehr in der mit dieser entstandenen, oder zumindest verstärkt in Erscheinung tretenden *Bemühung um sein Klientel*:

Eines der Motive sozialer Arbeit liegt in der Unterstützung der Klienten gegenüber dem Zugriff der Institutionen. Es geht um die Beachtung und den Schutz von menschlichen Schicksalen im Verhältnis zu den Reglements der Institutionen. (Den Institutionen müssen die Einzelpersonen mehr oder weniger gleichgültig sein. Sie dienen der allgemeinen Gültigkeit von Regelungen.) Dieses grundlegende ideologische „Flair“ der sozialen Arbeit ist ein ganz allgemeiner, gar nicht in die Nähe irgendwelcher professioneller Reflexion gelangender, daher um so wirksamerer Nährboden der Institutionsfeindlichkeit, der die genannten spezifischen Gründe der Institutionsfeindlichkeit in der Supervision mit trägt und verstärkt.

2.3. Die hier genannten Aspekte der Institutionsfeindlichkeit der Supervision entfalten eine Dynamik, die zu einer weiteren Verstärkung eben dieser Feindlichkeit führt. Denn es ist klar, daß ein Zurückdrängen der institutionellen Vorgaben (also der Kontrolltätigkeit) bzw. des institutionellen Widerspruchs in der Sozialarbeit zugunsten der beratenden Tätigkeit nicht dazu angetan ist, diesen grundlegenden Widerspruch aufzulösen. Im Gegenteil, er wird vertieft. Denn die Institution, in der Erfüllung ihrer ursprünglichen Aufgabe angegriffen, wird sich wehren. Sie wird den zurückgedrängten Teil des Widerspruchs, die institutionell festgelegte traditionelle Kontrollaufgabe, um so mehr zur Geltung zu bringen versuchen, je mehr sie zurückgedrängt oder vernachlässigt wird. Damit wird die Institution verstärkt als Hindernis und Feind der (man kann nun sagen: einseitig persönlichkeits- und kommunikationspsychologisch betriebenen) Professionalisierung und Professionalität erlebt und von dieser wiederum in ihren Ansprüchen zurückgedrängt werden. Der Kreislauf ist geschlossen und erhält und festigt sich von selbst.

Anstelle der Etablierung eines neuen Fokus in der Supervision, der einiges zur weiteren Professionalisierung beitragen könnte, tritt die Verstärkung des bisherigen psychologischen Schwerpunkts. Supervision als professionelle Unterstützung der Professionalisierung in der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen bleibt beim gut etablierten Personen- und Beziehungsaspekt.

Die Reflexion institutioneller Widersprüche kann deshalb nicht integriert werden, weil mit dem psychologischen Fokus der Professionalisierung nicht in den Blick gerät, daß die beratende Tätigkeit im Rahmen einer Organisation durchgeführt wird, die legitime, institutionell festgelegte Aufgaben zu bewältigen hat – Aufgaben, die ihre Auswirkungen auf die interne Eigendynamik der Beratung haben.

Die Dynamik der Organisation, die sich in diese ihr fremde Dynamik der Beratungsbeziehung „einmischt“, bleibt unberücksichtigt. Im Rahmen der Beraterischen Tätigkeit kann die „Einmischung“ nicht als Grundlage

oder gar als eine der Bedingungen ihrer Möglichkeit gesehen werden. Sie muß sich solange bloß gestört und behindert fühlen, als der Schwerpunkt ihrer Reflexion nur auf den internen Verhältnissen ihrer Tätigkeit liegt, und nicht die Tatsache miteinbezieht, daß sie in einer Organisation mit institutionellen Regelungen durchgeführt wird.

Was für die Supervision gilt, gilt im Besonderen für die Lehrsupervision: Dient die Supervision der Professionalisierung und Erhaltung bzw. Wiederherstellung der Professionalität in der Beziehungsarbeit, so dient die Lehrsupervision der Professionalität in der Supervision. Ihr Fokus wird unter den gleichen Aspekten (der Persönlichkeit und Beziehung) auf die Gestaltung der professionellen Beziehung zwischen Supervisor und Supervisanden liegen, bzw. auf einer Vertiefung der Fähigkeit des Supervisors, die vorgelegte Arbeit des Supervisanden auf ihre Beziehungsgestaltung hin zu analysieren. Bestenfalls kommt in der Lehrsupervision eine Erhöhung der Aufmerksamkeit auf die aktuelle Beziehung zwischen Lehrsupervisor und Supervisand hinzu, etwa um auf die Spiegelung der Beziehung des Supervisanden zu seinem Klienten in der Beziehung des Lehrsupervisors zu seinem Supervisanden (der ein Supervisor ist) aufmerksam zu machen. Aber der Schwerpunkt bleibt auf der Beziehung.

Je „unbewußter“ der institutionelle Aspekt, je mehr seine Reflexion ausgespart bleibt, desto mehr steht die Supervision in einer heimlichen (nicht professionellen), in der gemeinsamen Arbeit nicht auflösbaren Koalition mit den Supervisanden in der Abwehr institutioneller „Störfaktoren“.

3. Es gilt noch einen anderen *Aspekt der Institutionsfeindlichkeit* in der Supervision zu beachten, der seine Verstärkung in der Lehrsupervision erfährt. Er ist unabhängig von der Herkunft der Supervision aus der sozialen Arbeit, er liegt vielmehr in der Sache selbst, *in Gegenstand und Methode der Supervision* begründet. Supervision ist ihrem Wesen nach eine institutionsfeindliche Tätigkeit.

3.1. Supervision ist Reflexion, die nicht der Gewinnung von Theorie oder Wahrheit über einen reflektierten Sachverhalt dient, der durch die Reflexion ansonsten unberührt bliebe. Supervision ist vielmehr Reflexion, die den reflektierten Sachverhalt praktisch berührt. Sie dient der Herstellung, Vertiefung oder Wiederherstellung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit des Supervisanden in dem Bereich, welcher der Supervision unterzogen wird. Ebenso dient die Lehrsupervision der Herstellung und Vertiefung der professionellen Handlungsfähigkeit des Supervisors durch Reflexion des vorgelegten Sachverhalts.

Handlungsrelevante Reflexion gewinnt dort an Bedeutung, wo die Selbstverständlichkeit des nunmehr reflektierten Sachverhalts verloren geht und es bewußter Bemühungen bedarf, ihn zu erhalten. Seine bewußte Ge-

staltung stellt allerdings immer eine gravierende Veränderung dieses Sachverhalts dar.

Für unser Thema heißt das, berufliche Abläufe werden überall dort zum Gegenstand der Reflexion, wo ihre institutionelle Reglementierung und Festlegung sich auflöst und es nötig wird, sie einer bewußten Steuerung zu unterziehen. Damit tritt an die Stelle ihrer eindeutigen, fraglosen, immer gleichen, „richtigen“ Gestalt, die gezielte Suche nach „fragwürdigen“ Möglichkeiten, sie zu gestalten. An die Stelle der Anwendung einer Wahrheit und der Kontrolle der Richtigkeit tritt die Einsicht in die Kontingenz, das Bewußtsein, daß jeder Ablauf auch anders aussehen könnte, und damit beginnt die qualifizierte Suche nach verschiedenen, möglichst gleich brauchbaren Handlungs- und Gestaltungsalternativen.

Je komplexer der in Frage stehende berufliche Ablauf und je entlastender daher seine bisherige institutionelle Festlegung war, desto mühsamer wird nun seine freiere Gestaltung, denn es gilt auf vieles zu achten, was bislang keiner Aufmerksamkeit bedurfte. Es erscheint daher naheliegend, daß komplexere berufliche Abläufe, wie z. B. die Beziehung zu Klienten, Mitarbeitern, Kunden usw. einer Bemühung um Professionalisierung unterzogen werden, in der sie über Reflexion gesteuert werden müssen. Das ist die Stunde der Supervision.

Als methodische Reflexion bestimmter Arbeitsprozesse ist sie überall dort nachgefragt, wird sie überall aktuell, wo fraglos festgelegte, institutionalisierte Abläufe abgelöst werden durch deren professionelle Gestaltung. Supervision ist ein Indiz für die Auflösung institutioneller Festlegungen in dem Arbeitsbereich, indem sie zum Einsatz gelangt. Und sie trägt durch den spezifischen Charakter ihrer Tätigkeit zur weiteren Entinstitutionalisierung bei.

3.2. Was bedeute dieser Sachverhalt für die Lehrsupervision?

Entinstitutionalisierung durch Professionalisierung der supervidierten Tätigkeiten und Abläufe geschieht in der Supervision durch die Auflösung einer vertrauten, tief verankerten Haltung und durch eine mühsame Umlenkung des Blicks: Es geht weg von der Sicherheit in der Anwendung von Regeln, durch die der Handelnde sich in Übereinstimmung mit der institutionellen Wahrheit befindet. An ihre Stelle tritt die Unsicherheit der in Eigenverantwortung zu treffenden Entscheidung, die immer auch anders hätte getroffen werden können, und die ihre Brauchbarkeit, genau genommen, erst in ihren Folgen zeigt. Die Bewältigung dieser Kontingenz der Tätigkeit macht einen wichtigen Aspekt der geforderten Professionalität aus.

Ginge es der Supervision einer beruflichen Interaktion darum, die wahre, richtige Handlungsweise zu finden, so diene sie der Institutionalisierung von Abläufen. Sie wäre nicht so sehr berufliche Selbstreflexion als

vielmehr Training und Kontrolle im Dienste festgelegter oder festzulegender Abläufe, zu deren Beherrschung und Einhaltung sie ihr Klientel anhalten sollte. Sie wäre das, was die älteste Verwendung dieses Begriffs im angelsächsischen Kulturraum nahelegt.

Manchen Vorstellung von *Kontrolle*, die im Zusammenhang mit dem Einsatz von Supervision verwendet werden, scheint eine Sehnsucht nach einer solchen Institutionalisierung – nach der Vermittlung der einen Wahrheit, nach dem Einüben richtiger Verhaltensweisen, nach dem Aufstellen von anwendbaren Regeln – zugrunde zu liegen. So z. B. wenn der obligatorische Einsatz von Supervision im Rahmen von verschiedenen Ausbildungen als Kontrolle bezeichnet wird (man spricht u. a. in der psychoanalytischen Ausbildung von Kontrollanalysen).

Da dieser Wunsch nach Institutionalisierung unabweisbar ist, erscheint es nicht weiter verwunderlich, wenn wir ihm auch in der Supervision selbst (also nicht in den von ihr supervidierten Tätigkeiten, sondern in ihr als professioneller Tätigkeit) begegnen. Das kommt uns nur deshalb etwas paradox vor, weil die Supervision der Entinstitutionalisierung durch Professionalisierung dient. In ihrer eigenen Professionalisierung ist sie aber derselben Unsicherheit und Kontingenz unterworfen wie die Tätigkeiten, die sich ihrer bedienen, dabei erwarten, von der Unsicherheit erlöst zu werden und professionell einer Enttäuschung dieses Wunsches zugeführt werden. Dort, wo Supervision sich der Supervision unterzieht, ist also mit einer ähnlichen Situation zu rechnen. Was mag es schließlich heißen, wenn in der Ausbildung zum Supervisor ebenso von Kontroll-SV gleichbedeutend mit Lehrsupervision gesprochen wird? (Auch wenn geübte Lehrsupervisoren in ihrer oft unverwundlich antiautoritären Ideologie auf die Idee kommen, daß der Begriff der Kontrollsupervision dem autonomen Lernwunsch der Kandidaten nach Überprüfung ihres Lernprozesses entsprungen ist, so scheint mir doch die traditionelle Vorstellung von übergeordneter Kontrolle einer untergeordneten Tätigkeit naheliegender.)

Die Unsicherheit, mit der diese Profession ihre Ausbildungskandidaten konfrontiert, weckt bei allem Verständnis für die strukturelle Offenheit dieser Tätigkeit dennoch – gerade in Ausbildungs- und Prüfungssituationen – den Wunsch und das Bedürfnis nach Sicherheit. Gemeint ist dabei meist Sicherheit im traditionellen Sinn: Orientierung an einer anwendbaren Wahrheit, Erlernen der richtigen Methode, Einübung gültiger Techniken, Aufzählen der einzelnen Fälle, in denen diese oder jene Technik anzuwenden ist, Richtlinien für Ausnahmen usw. D. h. es besteht ein Wunsch nach Institutionalisierung im genannten Sinn.

Eine hervorragende Aufgabe der Lehrsupervision besteht nun gerade darin, diesem Wunsch gegenzusteuern. Die Lehrsupervision enthält, sozu-

sagen, den institutionsfeindlichen Kern der Supervision in potenzierte Form, sie hilft, ihn in ihrem Arbeitsgegenstand, der Supervision von Supervisionen, zu verankern. Sie muß mit besonderer Aufmerksamkeit der „institutionsfeindlichen“ Tendenz der Supervision gegen den unvermeidlichen Wunsch ihrer Adepten nach Institutionalisierung Rechnung tragen. Sie muß den Kandidaten Unterstützung zur Verfügung stellen für den professionellen Umgang mit einer Steuerungsaufgabe, die nicht zu bewältigen ist durch die Anwendung einer Wahrheit oder durch das Aufstellen von unumstößlichen Regeln für alle auftretenden Situationen. Die Professionalität in der Supervision, wie in allen beratenden Berufen, die sich der Supervision in ihrem Professionalisierungsprozeß bedienen, liegt weniger in dem Erwerb einer *Expertise des Wissens*, als im Gegenteil vielmehr im Erwerb einer elaborierten *Expertise des Nichtwissens*:

Es geht darum, die Aufmerksamkeit auf das genaue Erfassen der vorliegenden Situation zu lenken, auf das Wahrnehmen der verschiedenen Parameter durch die sie charakterisiert ist, also auf Wahrnehmen statt Wahrheit. Es geht um die Entwicklung von möglichst gleichwertigen *Handlungsalternativen*, d. h. es muß die Fähigkeit entwickelt werden, gut begründete Entscheidungen zu treffen (anstatt Regeln anzuwenden). Es geht weiters um die Fundierung und Förderung der Fähigkeit, sich von den Antworten, die man auf seine Interventionen erhält, überraschen zu lassen und seinerseits aufgrund einer neu erstellten Diagnose der veränderten Situation wiederum verschiedene Handlungsalternativen zu entwickeln, aus denen man eine auswählt usw. Es geht um Prozeßkompetenz in der Steuerung nicht-trivialer Prozesse.

Supervision soll helfen, den Handlungsspielraum zu erweitern, indem sie den Blick schärft, die Phantasie fördert, Mut unterstützt beim Treffen einer Entscheidung, Offenheit für Antworten entwickeln hilft. Dabei geht es vielmehr um Haltungen als um anwendbare Techniken.

4. Sosehr die beschriebene institutionsfeindliche Tendenz der Supervision, potenziert in der Lehrsupervision, zur Professionalität gehört, sosehr besteht die Gefahr, daß sie die Weiterentwicklung der Professionalität in der Supervision auf einer anderen, immer wichtiger werdenden Ebene behindert. Vor allem behindert sie die professionelle handlungsorientierte und -erweiternde Reflexion des unvermeidlichen Widerspruchs zwischen Entinstitutionalisierung und immer vorhanden bleibenden institutionellen Rahmenbedingungen. Die Institutionsfeindlichkeit behindert aber auch die relativ junge, kaum noch wahrgenommene Aufgabe der Supervision, bei neuen Institutionalisierungsprozessen behilflich zu sein (dies natürlich nicht praktisch, sondern durch ihr genuines professionelles Instrument, die Reflexion).

4.1. Ich erinnere an das, was ich über die Herkunft der Supervision aus der Sozialen Arbeit angedeutet habe: Die Supervision konzentriert sich mehr auf die Eigendynamik menschlicher Kommunikation und der Persönlichkeitsstruktur von Individuen, als auf den Widerspruch zwischen dieser Eigendynamik und den institutionellen Vorgaben der Berufsausübung. Dieser Widerspruch ist aber eine zentrale Angelegenheit, seine reflektierte Handhabung eine unabdingbare Voraussetzung für professionelle Arbeit in diesem Beruf, und daher ist er auch ein wichtiger Gegenstand der Supervision.

Nun gilt das nicht nur für die Sozialarbeit (mit ihrem Widerspruch von Amtsautorität und professionellem Helfen): *Überall dort, wo anstelle institutionalisierter reglementierter Abläufe die professionelle Steuerung und Gestaltung von Arbeitsbeziehungen und Prozessen tritt, finden sich organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen, die der internen Eigendynamik dieser Tätigkeit widersprechen, sie durchkreuzen, sich in ihr niederschlagen. Auch diese Rahmenbedingungen gilt es in der Supervision zu sehen, zu verstehen, und vielmehr positiv managen zu helfen, anstatt sich um ihre Auflösung zugunsten der Eigendynamik professionell gestalteter Arbeitsbeziehungen zu bemühen. Diese Aufgabe steht in Widerspruch zu der Aufgabe, die Arbeitsbeziehung professionell gestalten zu helfen. Aber gerade dieser Widerspruch, in dem alles andere enthalten ist, stellt den eigentlichen Gegenstand der professionellen Arbeit dar – sowohl in der supervidierten Tätigkeit als auch in ihrer Supervision.*

Besondere Aktualität hat das soeben gesagte für Supervision in Organisationen.

In vielen Organisationen greift eine Tendenz der Entinstitutionalisierung um sich. In ihrem Verlauf tritt die professionelle Gestaltung von Prozessen an die Stelle festgelegter Abläufe. Aus diesem Grund nimmt die Nachfrage nach Supervision in Organisationen derart zu. Ihre Aufgabe besteht in der Unterstützung der Professionalisierung der entstehenden Steuerungsaufgaben, womit sie die Entinstitutionalisierung vorantreibt. Erstens entsteht durch diesen Prozeß Unsicherheit und damit der Wunsch nach institutioneller Absicherung, zweitens geht die Entinstitutionalisierung nicht so weit, daß sich die Organisationen in frei flottierende Prozeßketten auflösen. Daher wird der berechtigte Wunsch nach Institutionalisierung bestehen bleiben. Gleichzeitig entsteht der Bedarf nach Entwicklung neuer Formen der Institutionalisierung, die der veränderten Situation der Organisationen angemessen sind.

Es handelt sich bei den beiden einander widersprechenden Tendenzen um Aspekte, die immer gleichzeitig und in vollem Widerspruch anzutreffen sind. Wenn Supervision nur den einen dieser Aspekte des Wider-

spruchs gegenüber und auf Kosten des anderen unterstützt, schadet sie wahrscheinlich mehr, als sie nützt. Denn sie ruft mit ihren „professionellen“ Bemühungen die Sicherheitsinteressen der Organisation auf den Plan, die gegen eine auch noch so professionell veranstaltete Labilisierung und Flexibilisierung der internen Prozesse Maßnahmen ergreifen wird.

Aber nicht nur in Organisationen, auch bei den freieren, weniger institutionell gebundenen professionellen Tätigkeiten mit hoher Anfälligkeit für Supervision, wie z. B. derjenigen eines frei praktizierenden Therapeuten, finden sich als Teil seiner Professionalität neben der Beherrschung seines nicht-trivialen „Handwerkszeugs“ institutionelle Bindungen und Festlegungen, die meist nicht bewußt wahrgenommen, geschweige denn reflektiert werden. Dennoch haben sie ihre Auswirkungen auf die berufliche Tätigkeit. Man denke z. B. an die mit der jeweiligen Schulzugehörigkeit mitgelieferten Rahmenbedingungen, die sich meist erfolgreich gegen die Möglichkeit ihrer schulunabhängigen Reflexion zur Wehr setzen. Ist die Supervision nun bloß auf die – ohnehin ausreichend anspruchsvolle – Tätigkeit der Reflexion einer institutionsfrei erscheinenden Eigendynamik der beruflichen Interaktionen beschränkt, so bleibt sie ihrerseits unbewußt verbündet mit dem „institutionellen Unbewußten“ des Supervisanden und stößt damit an die Grenze ihrer Professionalität, ohne es zu merken.

4.2. Das soeben gesagte soll an einigen Beispielen illustriert werden.

Es kann sein, daß man in der Supervision das Arbeitsproblem eines Sozialarbeiters mit seinem Klienten durch Analyse und Reflexion der von ihm verwendeten Methoden der Interaktion zu bewältigen versucht und nicht merkt, daß man es damit eher verschärft. Letzteres deshalb, weil man über keine mentale Landkarte verfügt, in der der Widerspruch zwischen der beratenden und der amtlich kontrollierenden Rolle des Sozialarbeiters als ein Problemaspekt verzeichnet ist. Daher stehen auch keine Strategien zur Verfügung, mit diesem Widerspruch gezielt zu arbeiten. Alle Ergebnislosigkeit der Bemühungen des Sozialarbeiters wird dann in kurzschlüssiger Weise entweder der Unwilligkeit seines Klienten oder der mangelhaften Professionalität des Sozialarbeiters selbst, bestenfalls der Bösartigkeit oder Konterproduktivität amtlicher Regelungen zur Last gelegt.

Ebenso kann es sein, daß ein zur Supervision vorgelegtes Interaktionsproblem eines Vorgesetzten mit seinem Mitarbeiter auf dessen Charakterprobleme oder auf die Eigendynamik der Kommunikation zwischen beiden hin untersucht wird, wobei man auf der Ebene menschlicher Kommunikation endlos an einer Lösung arbeiten kann, ohne sie zu finden. Man kann nicht sehen, daß die Problematik begründet ist in Widersprüchen, die mit der Rollendifferenz zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter relativ personenunabhängig mitgeliefert werden. Gelangt die Dimension dieser in-

stitutionellen und organisatorischen Festlegungen nicht in den Blick, dann führen korrekte Wahrnehmungen der vorfindbaren Phänomene (z. B. der Mitarbeiter sei unwillig) zu falschen Diagnosen (man meint vielleicht, das Problem sei in Charakterproblemen des Mitarbeiters, oder des Vorgesetzten, oder der mangelnden Kommunikationsfähigkeit beider zu finden: und wenn man darauf aus ist, wird man sicher fündig.). Darauf basierend entwickelt man unbrauchbare, das Problem eher noch verschärfende Handlungsalternativen: Dies geschieht deshalb, weil man den Hebel z. B. am Verständnis für den Charakter des Mitarbeiters ansetzt – ein Verständnis, das *dann* zum Vorwurf an ihn wird und deshalb Widerstand auslöst, wenn das Problem nicht vorwiegend in seinem Charakter begründet ist, sondern in der Dynamik der Organisation.

Es kann auch geschehen, daß eine Lehrsupervision sich rein auf die Reflexion der vom Supervisanden zur Supervision vorgelegten Interaktion beschränkt, den institutionellen Rahmen, in dem die Lehrsupervision stattfindet, aber nicht systematisch mitreflektiert. Unter Umständen wird sie die Lernprozesse des Supervisanden mehr behindern als fördern. Denn die Dynamik der Prüfungssituation, in der der Supervisand Ausschau hält nach wirksamen Anpassungsritualen, bleibt unreflektiert und unerkannt im Vordergrund, die vorgelegte Interaktionsdynamik wird demgegenüber unwichtig und als Mittel eingesetzt, um die Prüfung zu bestehen, und ähnliches mehr.

5. Was heißt das für die Lehrsupervision?

Aufgabe der Lehrsupervision ist es nicht nur, den Institutionalisierungswünschen der Kandidaten, wie vorhin erwähnt, supervisorisch entgegen zu wirken. Aufgabe der Lehrsupervision ist es darüber hinaus, die widersprüchlichen Ebenen, auf denen zur Supervision vorgelegtes Material einer Betrachtung zugänglich gemacht werden kann, im Blick zu haben und in den Blick des Supervisanden zu stellen; Aufgabe ist es, die Widersprüche in ihrer Unvermeidlichkeit zu sehen und dem Supervisanden sichtbar zu machen. Besonderes Augenmerk verdient der Widerspruch zwischen Entinstitutionalisierung (durch Professionalisierung der supervidierten Prozesse) und institutionellen Vorgaben (die entweder bestehen bleiben oder sich verändern, jedoch nie verschwinden).

Professionalisierung durch Lehrsupervision findet mindestens auf zwei Ebenen statt. Sie findet statt durch methodische Reflexion des Beitrags der Psychodynamik und der Interaktionsdynamik zur Gestaltung der vorgelegten Arbeitssituation (1. Ebene). Sie findet statt, indem sie den Widerspruch dieser Ebene zur organisatorisch-institutionellen Dynamik wahrnehmbar und handhabbar macht (2. Ebene).

Zwar dient die Reflexion der überall vorhandenen und hochwirksamen institutionellen und organisatorischen Vorgaben dazu, diese zum Teil

aufzulösen und zu verflüssigen in professionell gestaltete Interaktionsdynamik. Doch das allein ist zu wenig. Es ist sogar dann zu wenig, wenn die Organisationen und Institutionen eine steigende Tendenz der Entinstitutionalisierung und Verflüssigung der in ihnen und durch sie festgelegten Abläufe aufweisen. Denn erstens bleiben institutionelle Vorgaben und Reglementierungen überall, wenn auch gelegentlich unauffällig, bestehen. Und zweitens entsteht bei ihrer zu radikalen Auflösung vielmehr die Notwendigkeit, neue flexible Formen der Institutionalisierung zu entwickeln (z. B. in Form der Erfindung von verbindlichen Settings für bestimmte berufliche Prozesse).

So paradox es angesichts der voranstehenden Ausführungen klingen mag, die Unterstützung in der Entwicklung flexibler Formen der Institutionalisierung beruflicher Abläufe wird, wie schon angedeutet, zunehmend zu einem Anliegen werden, das an die Supervision herangetragen wird.

Weil dies der natürlichen Institutionsfeindlichkeit der Supervision widerspricht, muß auf diesen Aspekt insbesondere in der Lehrsupervision gezielt und systematisch die Aufmerksamkeit gelenkt werden.

Lehrsupervision ist diesbezüglich eine in sich hoch widersprüchliche Tätigkeit und bedarf vorwiegend in bezug auf diesen Widerspruch von Entinstitutionalisierung und Reflexion (bzw. Unterstützung) von Institutionalisierungsprozessen laufender Selbstreflexion.

Anschrift des Verf.: Prof. Dr. Kurt Buchinger, Arnold-Bode-Str. 10, 34127 Kassel

FACHGESPRÄCH

Zum Verhältnis von Lehrsupervision und Ausbildung.
Gibt es eine Eigenständigkeit von LehrsupervisorInnen
in oder neben den Ausbildungsinstituten?

Ein Gespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Weigand, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V., Köln. Das Gespräch geführt haben für FORUM SUPERVISION Gerhard Leuschner und Werner Bohnert.

W. Bohnert: Wolfgang, du hast einmal geschrieben, Lehrsupervision sei das Herzstück der Supervisionsausbildung. Welche inhaltlichen Vorstellungen hast du damit verbunden? Das Bild legt ja nahe, dass das Herz den Blutkreislauf aufrecht erhält.

W. Weigand: Ich möchte gerne im Verlaufe des Gesprächs auf das Bild zurückkommen. Zunächst möchte ich etwas anderes hervorheben. Für mich ist die zentrale Frage von Lehrsupervision – woraus sich viele andere Fragen ableiten lassen – die Emanzipation der Lehrsupervisoren aus der Abhängigkeit der Ausbildungsinstitute.

G. Leuschner: Mich interessiert in diesem Zusammenhang zunächst einmal, was Emanzipation heißt. Sind Lehrsupervisoren in deiner Sichtweise eigene Rollenträger oder eine eigene Institution, die unabhängig von den Ausbildungsinstituten ihre Aufgabe wahrnehmen?

W.: Ein emanzipierter Lehrsupervisor ist für mich jemand, der ein identifizierbares Konzept hat. Er muss sagen können, was seine Ziele von Supervision sind, mit welchen Methoden er arbeitet und welche Probleme er sieht. Zum andern ist es jemand, der die Bedingungen seiner Kooperation den Ausbildungsinstituten gegenüber deutlich macht. Er kann mit Ausbildungsinstituten verhandeln, er kann die Kooperationsbedingungen mitdefinieren, er ist in der Lage, Meinungsverschiedenheiten oder Konflikte mit seinen Kontraktpartnern, den Ausbildungsinstituten, auszutragen. Er handelt aus und unterwirft sich nicht den Bedingungen der anderen Seite. Für mich ist Lehrsupervision eine eigenständige Funktion. Ich unterscheide mich hier von Kurt Buchinger, der sagt, Lehrsupervision sei eigentlich nichts anderes als Supervision. Lehrsupervision ist in der Supervisionsausbildung ein eigener Ausbildungsteil, der natürlich nur in Kooperation und in konzeptioneller Übereinstimmung mit dem Ausbildungskonzept des jeweiligen Instituts durchgeführt werden kann. Damit ist klar, dass ein Lehrsupervisor nicht an jedem Institut ausbildungsmäßig supervidieren kann.

L.: Ich kenne Lehrsupervisoren, die sagen, ich habe ein eklektizistisches Konzept und kann mich anpassen. Ich kann mit jedem Ausbildungsinstitut arbeiten. Mein Ansatz ist so breit, dass ich mal diesen oder jenen konzeptionellen Anteil mehr betonen kann, je nachdem, wie es in den unterschiedlichen Ausbildungen gefordert ist. Ich verhalte mich als Lehrsupervisor kundenorientiert. Die Institute sind meine Kunden und ich kann prinzipiell überall Lehrsupervisor sein.

W.: Das meine ich natürlich nicht.

L.: Wenn Lehrsupervisoren „Mitarbeiter“ von Ausbildungsinstituten sind, genauso wie Kursdozenten oder Kursleiter, dann klären sie die Bedingungen ihrer Mitarbeit mit dem Institut. Als freie Mitarbeiter können sie die Bedingungen ihrer Mitarbeit mitbestimmen, weil es ein beiderseitiges Interesse auf gelingende Zusammenarbeit im Sinne der Ausbildung gibt. Ein freier Mitarbeiter ist nur dann nicht frei, wenn er unbedingt einen Arbeitsauftrag benötigt oder wenn es mehr hochqualifizierte Lehrsupervisoren gibt als benötigt werden.

B.: Ich weiß nicht, ob dir im Grundsatz nicht doch eine fachliche Autonomie vorschwebt, die sich quer zu den unterschiedlichen Ausbildungskonzepten durchzieht. Man kann im übrigen eher verhandlungs- und konfliktfähig sein, wo es einen konzeptionell benenn- und begründbaren Unterschied gibt. Ich habe ein Beispiel dazu: Ich bin von einem Institut angefragt worden, bei dem die Lehrsupervision auf der Grundlage von schriftlichen Protokollen arbeitet. Der Ausbildungskandidat macht über den von ihm durchgeführten Supervisionsprozess schriftliche Protokolle, die die Grundlage der lehrsupervisorischen Begleitung ausmachen. In diesem Falle kann ich als Lehrsupervisor sagen, dies ist nicht meine Arbeitsweise. Ich möchte „erzählte Szenen“ aus dem Supervisionsprozess zur Grundlage meiner Arbeit machen. Ich möchte nicht in Papieren blättern, ich möchte Szenen verstehen, Bilder bekommen und das geschieht über's Erzählen. Das Schreiben von Protokollen zum Eigengebrauch bleibt davon unberührt. Die Erörterung und Überprüfung von methodischer und konzeptioneller Übereinstimmung bietet sich mir dann in der Begegnung mit einem partiell anderen Konzept.

L.: Es ist ja so, wenn jemand auch psychoanalytisch denkt, dann wird er solche Protokollarbeit nicht machen. Er wird sagen, die Assoziationen und die Erzählgeschichte enthält vieles, was man schriftlich nicht lesen kann, was man aber im Gespräch hört. Also wird ein Lehrsupervisor mit einem solchen Hintergrund die Protokollarbeit als eine Verkürzung erleben. Somit wäre eine solche Bedingung der Schriftlichkeit eine Einschränkung.

W.: Konzeptionell kann es natürlich auch zu Konflikten kommen, wenn der Lehrsupervisor unter dem Lernen des Ausbildungskandidaten etwas

anderes versteht als das Institut. Ich meine hier insbesondere die Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrsupervisor und Ausbildungsinstitut. Aufgrund der Tradition und der eigenen Entwicklungsgeschichte haben Ausbildungsinstitute nicht selten ein gewisses Selbstverständnis entwickelt, das das Institut als Arbeitgeber und den Lehrsupervisor als Arbeitnehmer definiert. Dieses gewachsene Verständnis halte ich für sehr problematisch. Ich bin als Lehrsupervisor ein Kooperationspartner, auch wenn das Ausbildungsinstitut mir Arbeit gibt. Einem Arbeitnehmer wird zugewiesen, was er zu tun und zu lassen hat. Wenn er es nicht tut, gibt es Sanktionen. Ich mache als Lehrsupervisor mit dem Ausbildungsinstitut einen Vertrag und wenn es während des Vertragsablaufs zu Konflikten kommt, dann erwarte ich, dass darüber geredet und verhandelt wird. So geht es beispielsweise aus meiner Sicht nicht, dass ein Institut einem Ausbildungskandidaten sagt, die Lehrsupervisionsauswertung sei nicht akzeptabel, ohne den Lehrsupervisor zu konsultieren. Ich halte es für notwendig, dass der Lehrsupervisor in diesem Fall einbezogen wird.

L.: Beim FIS bestehen diese Kooperationsbedingungen von Anfang an. Neben den formalen Bedingungen, nach denen jemand Lehrsupervisor wird, gibt es von vornherein eine Konzeptabstimmung. Der Kontrakt zwischen Lehrsupervisoren und dem Ausbildungsinstitut beinhaltet, dass Meinungsverschiedenheiten ausgehandelt werden. Ich weiß also gar nicht, was nun das emanzipatorisch Neue ist, was du anzielst?

W.: Gibt es beim FIS auch Lehrsupervisoren, die sich als Eklektiker verstehen? Es gibt doch sicher auch einige, die an verschiedenen Instituten mitarbeiten; auch an Instituten, die sich vom Konzept des FIS deutlich unterscheiden? Wie geht das denn mit denen?

L.: Jeder Lehrsupervisor ist frei und kann Arbeitsverträge machen, wo er will. Was er anderswo arbeitet und wie er dort arbeitet, geht mich nichts an, es sei denn, dass es als Beliebigkeit und Standpunktlosigkeit die Haltung unserer AusbildungskandidatenInnen beeinflusst. Dann muß darüber gesprochen werden. Für mich ist wichtig, dass er in unserer Ausbildung konzeptionell inhaltlich so kooperiert, dass es keine Irritationen für die Ausbildungskandidaten bei uns gibt.

B.: Ich möchte doch noch einmal auf die Ausgangsfrage zurückkommen. Was heißt Emanzipation der Lehrsupervisoren? Setzt das die Befürchtung voraus, dass Lehrsupervisoren in besonderer Abhängigkeit stehen? Mir ist noch nicht klar, an welchen Indikatoren sich diese Abhängigkeitsdiagnose festmacht.

W.: Eine wesentliche Abhängigkeit ist die der Lehrsupervisoren vom Auftrag des Instituts. Dies kann eine ökonomische Abhängigkeit sein, aber ebenso eine Abhängigkeit per Status und vom Marktwert des Instituts.

Solange die Lehrsupervisoren keine eigene organisatorische Einbindung haben, kein eigenes Forum, wo sie ihre fachlichen und beruflichen Vorstellungen diskutieren können, weist dies darauf hin, dass es die notwendige Eigenständigkeit nicht gibt. Lehrsupervisoren brauchen eine eigene Heimat. Für Lehrsupervisoren sind bisher die Ausbildungsinstitute fachliche Heimat. Ich kenne kein Ausbildungsinstitut, das überwiegend mit emanzipierten Lehrsupervisoren in meinem Sinne bestückt wäre.

L.: Ich vergleiche jetzt mal die Situation mit der der Lehranalytiker in der psychoanalytischen Ausbildung. Dort ist es meines Wissens undenkbar, dass jemand unabhängig von einem Ausbildungsinstitut Lehranalytiker ist. Und zum andern ist es so, dass „Lehranalytiker“ keine ökonomisch existenzsichernde Berufsrolle ist, sondern immer eine Lehr- und Ausbildungsrolle, die nur einen kleinen Teil der ökonomischen Existenz ausmacht. Wenn ich dazu eine Analogie wage, dann melde ich meine Bedenken an, wenn man tendenziell Lehrsupervisoren als eigenständige Rollenträger und eigenständige Berufsgruppe von den Instituten ablöst. Kein Lehrsupervisor verdient mehr als 5–10 % seines Einkommens durch Lehrsupervision. Lehrsupervisor sein ist keine existenzsichernde Rolle, sondern immer eine „nebenberufliche“. Da dies so ist, hat die Lehrsupervisorenrolle andere Schwerpunktmerkmale als die der ökonomischen Existenzsicherung.

W.: Dem stimme ich zu. Die ökonomische Abhängigkeit besteht allerdings darin, dass der Marktwert als Supervisor durch die Tätigkeit als Lehrsupervisor aufgewertet wird. Man kann für sich als Supervisor auch damit werben, dass man Lehrsupervisor an bestimmten Instituten ist.

L.: Aber nun zu dem ausbildungskonzeptionellen Aspekt. Ich sagte – um in der Analogie zu bleiben –, dass es für Psychoanalytiker undenkbar wäre, Lehranalytiker ohne Anbindung an ein Ausbildungsinstitut zu sein. Verstehe ich dich richtig, dass das für Lehrsupervisoren nicht gilt? Sollen Lehrsupervisoren sich abkoppeln von den Instituten oder geht es eher darum, die Kontrakte zwischen Lehrsupervisoren und Ausbildungsinstituten im Sinne der Regelung einer Interdependenz zu klären?

W.: Ich bringe mal ein eigenes Beispiel aus meiner Lehrsupervisionspraxis. Ich bin von einem Ausbildungsinstitut eingeladen, Lehrsupervisor in einem Ausbildungskurs zu sein. In diesem Institut arbeite ich als Lehrsupervisor schon längere Zeit. Der Lehrsupervisor kam zu mir, machte mit mir ein Kontraktgespräch und begann die Lehrsupervision. Ich wartete dann, dass das Ausbildungsinstitut – wie ich das bisher kannte – diesen Kontrakt bestätigt. Nun stellte sich heraus, dass das Institut Empfehlungen für Lehrsupervisoren vorgibt und diese Empfehlungen erst zu einem späteren Zeitpunkt im Ausbildungscurriculum erfolgen. Mein Lehrsupervisor war also im Fahrplan des Ausbildungsinstitutes voreilig, was ich nicht

wusste, und das Institut annullierte nun den Lehrsupervisionskontrakt. Mir war – wie gesagt – von dieser Zeitverschiebung nichts bekannt, für mich galt der Kontrakt, den ich mit dem Lehrsupervisanden geschlossen hatte. Ich verstehe, dass das Ausbildungsinstitut ein berechtigtes Interesse hat, die Lehrsupervision zu dem Zeitpunkt in der Ausbildung beginnen zu lassen, die dem Ausbildungsverlauf entspricht. Gleichzeitig gab es zwischen mir und dem Lehrsupervisanden einen Kontrakt, und das Institut fand diesen Kontrakt zeitlich unpassend und nicht auf einer Empfehlung beruhend. Wie wird dieser Konflikt nun geregelt? Wird dieser Konflikt einseitig von Seiten des Instituts gelöst oder wird er ausgehandelt, und zwar so, dass alle Seiten sich in ihrer Rolle ernstgenommen fühlen?

B.: Ich möchte diese Thematik gerne um den Diskussionsaspekt erweitern, ob dahinter auch die Frage steht, ob es legitim ist, dass ein Ausbildungsinstitut Empfehlungen ausspricht? Oder ob es vielmehr wünschenswert wäre, dass ein Ausbildungskandidat sich selber einen Lehrsupervisor sucht bzw. auf die Empfehlung des Ausbildungsinstitutes verzichtet?

W.: Das ist eine neue Frage.

L.: Vielleicht können wir diese Frage im Augenblick zurückstellen. Wolfgang möchte ja auf den Aspekt hinaus, wie löst man den Konflikt, dass es einen Vertrag zwischen Lehrsupervisor und Ausbildungskandidat gibt, der dem Institut zeitlich nicht passend war, sich gewissermaßen vor dem Zeitpunkt der Empfehlungspraxis vollzog. Dies war dem Lehrsupervisor nicht bekannt; der Ausbildungskandidat wusste es sehr wohl. Das Institut verfügt nun einseitig, dass der Kontrakt null und nichtig sei.

W.: Ich wünsche mir in einem solchen Fall, dass sich Lehrsupervisor und Institut zusammensetzen und eine Lösung suchen, die für beide Seiten akzeptabel ist. Eine einseitige Lösung muss ich ablehnen. In dem Beispielfall hat das Institut allein entschieden. Ich hatte einen Kompromissvorschlag vorgelegt, der ignoriert wurde. Ich habe meine Mitarbeit an diesem Institut daraufhin eingestellt, bis dieser Konflikt eine andere Lösung erfährt.

L.: Ich finde es auf der Ebene gleicher Fachleute nachvollziehbar. Rechtlich und politisch ist es nötig, dass man zwischen gleichen Fachleuten Regelungen für Konflikte hat. Gleichzeitig ergibt sich die Frage, was ein solches Regelungsinstrument, wenn es in der Dreiecksbeziehung der Form entsprechend angewandt wird, für psychodynamische Folgen im Hinblick auf den Ausbildungskandidaten hat? Hier kommt also neben der politischen und rechtlichen Seite die Frage auf, wie kann man verhindern, dass es eine Inszenierung wie bei getrennten Eltern gibt, die sich ja nicht mehr als gemeinsame Institution verstehen? In meinem Verständnis sind Kursleiter und Lehrsupervisoren Mitarbeiter in einer Institution mit verschiede-

nen Rollen. Es muss also bedacht werden, wenn verschiedene Lehrer einen Konflikt haben, ob und inwieweit der Ausbildungskandidat „dazwischen“ gerät oder wie weit er das nutzen kann oder muß, um zu agieren. In deinem Fall hat der Ausbildungskandidat gleichzeitig zwei verschiedene Kontrakte gemacht, einen mit dem Ausbildungsinstitut und einen anderen mit dem Lehrsupervisor.

W.: Die Lösung, die das Institut in meinem Beispiel gefunden hat, war auch psychodynamisch problematisch. Das Institut hat in diesem Fall die Lösung gefunden, die heißt, der eine Elternteil hat die „Erziehungsgewalt“ und ist der mächtigere, und der andere Elternteil hat sich zu unterwerfen.

L.: Wenn nun der Ausbildungskandidat in dem Beispielfall sich nicht an die Vereinbarungen im Kurs gehalten hat (auf die Empfehlung, zu warten und erst dann den Kontakt mit dem Lehrsupervisor aufzunehmen), dann wäre ja der Bedeutungsgehalt, warum dieser Ausbildungskandidat das so gemacht hat, im Kurs und vielleicht auch in der Lehrsupervision durchzuarbeiten. Es besteht ja keine Frage, dass es unfachlich ist, wenn eine Ausbildungsleitung ohne Berücksichtigung und Klärung des Bedeutungsgehaltes zu dem Schluss kommt, weil sich der Ausbildungskandidat an diese Vereinbarung nicht gehalten hat, darf er mit diesem Lehrsupervisor nicht zusammenarbeiten.

W.: Meiner Meinung tragen zu wenige Lehrsupervisoren bestehende Konflikte, wie den dargestellten, mit den Ausbildungsinstituten aus, sondern unterwerfen sich, um auch zukünftig als Lehrsupervisor weiter empfohlen zu werden. Ich wünsche mir aber mehr Lehrsupervisoren, die an einer solchen Stelle sagen, über diese Zusammenarbeitsbedingungen muss geredet werden, die bedürfen einer Klärung. Wenn das nicht möglich ist, stelle ich meine Mitarbeit als Lehrsupervisor an diesem Institut ein. Aufgrund der gegebenen Situation und der Strukturen können sich dies offenbar nur wenige Lehrsupervisoren leisten.

B.: In deinem Beispiel wird ja die fachliche Reflexion des Gesamtzusammenhangs ersetzt durch ein Annullierungsdiktat. Es ist keine Frage, dass das institutionell, aber auch fachlich hoch problematisch ist. Ich kann mir allerdings nicht vorstellen, dass sich die Unterwerfungsbefürchtung so generalisieren läßt; dies löst eher unrealistische Macht- und Ohnmachtsfantasien aus. Ich finde Ausbildungsinstitute nicht so mächtig. Ich muss nicht unbedingt eine Lehrsupervision machen.

W.: Man muss doch sehen, dass traditionell die Ausbildungsinstitute die „Institution Ausbildung“ aufgebaut haben.

B.: Ohne Zweifel haben Ausbildungsinstitute eine bestimmte Ausbildungsmacht. Aber ich habe als Lehrsupervisor doch nicht ausschließlich ökonomische oder Statusinteressen. Ich kann als Lehrsupervisor auch sagen, eine

Lehrsupervision ist für mich was Interessantes, nicht, weil ich da besonders viel Geld verdiene, sondern weil mich ein Lehrsupervisionsprozess methodisch und konzeptionell besonders fordert. Ich lerne selber was und habe andererseits mehr Arbeit damit. Eine Lehrsupervision ist für mich ein Ansporn, weil ich weiß, ich führe einen neuen Kollegen in den Beruf ein, und das finde ich reizvoll. Wenn nun ein Institut eine solche Unterwerfungspraxis ausübt, muss ich da ja nicht mitarbeiten.

W.: Ich möchte von den Lehrsupervisoren wissen, was gedenkt ihr in einem solchen Konfliktfall zu tun? Ich möchte von den Instituten geklärt wissen, was ist eure fachlich konzeptionelle Erwartung an Lehrsupervisoren? Und ich wünsche mir, dass solche Konflikte, wie geschildert, diskutiert werden können; das schafft fachliches und politisches Bewusstsein.

L.: Ich glaube, dass viele Lehrsupervisoren einen solchen Konflikt wie in deinem Beispiel vielleicht nur deswegen nicht austragen, weil es ihnen zuviel Aufwand bedeutet. Sie unterwerfen sich nicht, sie entziehen sich als freie Mitarbeiter, weil sie es nicht nötig haben, sich so etwas bieten zu lassen. Ich stimme natürlich zu, dass Lehrsupervisoren ein Forum brauchen, wo Macht- und Unterwerfungsbedingungen von seiten der Institute diskutiert werden können. Macht muss kontrolliert werden. Über die Art und Weise, wie die Machtkontrolle geschehen kann, muss man nachdenken. Ich habe im übrigen ein Problem mit der Definition der Autonomie von Lehrsupervisoren, genauso übrigens wie mit der Definition von Autonomie bezogen auf die Ausbildungsinstitute.

W.: Zur Frage der Interdependenz und der Form der Zusammenarbeit zwischen Lehrsupervisoren und Instituten kann man sagen: bei den meisten Instituten beschränkt sich diese auf Lehrsupervisionskonferenzen. Ich meine mit Autonomie nicht, dass es keine Abhängigkeit gibt. Ich wehre mich aber gegen einseitige Abhängigkeiten, nicht gegen wechselseitige Abhängigkeiten.

L.: Wolfgang, ich vermute, wir sind hier doch unterschiedlicher Meinung. Ich gehe davon aus, dass Kursdozenten und Lehrsupervisoren „Mitarbeiter“ des Ausbildungsinstituts sind, und ich höre dich immer sagen, Lehrsupervisoren sind freischaffende Kräfte in Eigeninstitution. Lehrsupervisor ist man m. E. bezogen auf das Institut; es ist keine eigenständige Position, sondern eine Rolle, die in Bezug steht. Lehrsupervisoren haben einen Mitarbeiterstatus, aber dieser Mitarbeiterstatus bedeutet doch nicht automatisch Unterwerfung.

W.: Ich denke berufspolitisch, und da ist es notwendig, den Akzent anders zu setzen. Mir ist der Begriff eigenständiger Kooperationspartner lieber als der Begriff Mitarbeiter. Der Begriff Mitarbeiter ist angebracht, wenn wir mal soweit sind, daß die Lehrsupervisoren wirklich eigenständige Mit-

arbeiter sind. Ich muss hier erst die Eigenständigkeit betonen, erst dann kann ich die Mitarbeiterschaft klären. Da muss sich berufspolitisch erst etwas entwickeln und auseinandergesetzt werden, damit es dann wieder zusammengefügt werden kann.

B.: Deutlich wird daran schon, dass es – wenn man es vom Ausbildungssystem her betrachtet – keine Autonomie der Lehrsupervisoren geben kann. Bei deiner nachvollziehbaren berufspolitischen Akzentuierung, Wolfgang, könnte allerdings noch ein populistischer Unterton dazukommen. Die alltagssprachliche Wertung von Autonomie (Freiheit) im Gegensatz zur Abhängigkeit (Unfreiheit). Wenn es ein fachliches Forum oder Gremium gibt, das die unvermeidbare Interdependenz zwischen Ausbildungssystem und Lehrsupervision diskutiert, finde ich das in Ordnung; aber die Tatsache der Verknüpfung im Sinne einer Bezogenheit ist m. E. nicht in Frage zu stellen.

W.: Bei der letzten FIS-Lehrsupervisorentagung zeigte sich das Problem doch, als es um die Frage ging, ob die Lehrsupervisoren ihre eigene Fortbildung selbst organisieren oder ob sie das vom FIS organisieren lassen. Das Bedürfnis nach Eigenorganisation der Fortbildung war ja eher dürftig. Es gab ein eindrucksvolles Schweigen, als es um die Frage ging, nach welchen Kriterien werden Lehrsupervisanden zu Lehrsupervisoren „geschickt“? Dabei ist das doch aufklärungsbedürftig. Hier gibt es bei den Lehrsupervisoren eine Scheu, zu fragen und dies genau aufzuklären.

L.: Es gab bei den Lehrsupervisoren in der Diskussion offenbar Zweifel, ob es sich für diesen Rollenteil lohnt, für die Eigenständigkeit so zu ringen, als sei es eine eigene, umfassende Berufsrolle. Die anwesenden LehrsupervisorenInnen empfanden Lehrsupervision als eine zusätzliche Tätigkeit, die sie ausüben möchten und bei der es ausreicht, die Eigenständigkeit soweit zu bewahren, dass man jederzeit nein sagen kann, wenn das Institut Bedingungen setzt. Man kann sich dann abgrenzen, wenn das Institut nicht bereit wäre, diese Bedingungen jeweils zu diskutieren. Andererseits gibt es ja auch eine Abhängigkeit des Ausbildungsinstituts von den Lehrsupervisoren, weil ein Institut darauf angewiesen ist, möglichst viele gute Lehrsupervisoren zu haben. Dies darf man meines Erachtens auch nicht vergessen. Vielleicht ist Lehrsupervisor sein eine so schmale Teilrolle in der gesamten beruflichen Existenz eines Supervisors, dass er es scheut, einen so umfänglichen Aufwand an Selbstorganisation zu betreiben.

W.: Es hängen aber sehr viele Prestigefragen dran.

B.: Es hängen aber auch viele Fantasien dran, die den Rollen- und Bedeutungsumfang vergrößern.

L.: Wenn jemand Lehrsupervisor ist, dann ist er erst einmal Ausbilder. Wenn er Ausbilder ist, hat er symbolisch einen Meisterstatus. Wer Lehrsu-

pervisor ist, dem wird symbolisch das Bewußtsein verliehen, dass er ausgelernt hat, soweit es das überhaupt geben kann. Er hat damit einen relativ hohen Stand des beruflichen Könnens erreicht, weil er in die Lage versetzt wird, andere auszubilden. Oder wenn wir das mit anderen Bereichen vergleichen: Ausbilder können nur die sein, die in ihrem Fach selber sehr gut und weitreichend ausgebildet sind.

W.: Dem stimme ich zu, und insofern sind die Kriterien der DGSv für Lehrsupervisoren fachlich die untere Kante und es ist verständlich, dass sich Ausbildungsinstitute mit diesen Standards nicht zufrieden geben können. Ich erwarte aber von einem Lehrsupervisor, dass er sich zu seinem Verständnis und seinem Konzept von Lehrsupervision auch einmal öffentlich äußert, dass er z. B. etwas dazu schreibt oder sagt. Ich will damit deutlich machen: er muss sich präsentieren können in seiner Fachlichkeit. Betonen möchte ich aber auch: ich will keine Berufsrolle Lehrsupervisor, aber ich will eine eigenständige, fachlich begründete Rolle in der Ausbildung.

B.: Ich finde diese Diskussion sehr spannend, und zugleich beschleicht mich ein zunehmend ungutes Gefühl. Was hier diskutiert wird, ist eine Zuspitzung auf Qualität der Ausbildung. Ich finde dies völlig gerechtfertigt. Dem steht jedoch das Massenphänomen in der DGSv entgegen. Dort sammelt man möglichst viele Institute unter einem Dach und betreibt damit quantitative Ausweitung und Integration. Das gibt doch ein enormes Spannungsverhältnis. Über die Nadelspitze „Qualität“ stellt sich die Frage, wohin soll die Reise gehen? Ist die DGSv eine qualitative oder quantitative „Professionalisierungsvereinigung“? Zugleich kriegt man nicht mit, welche Länge diese Nadel inzwischen hat. Man besichtigt die Nadelspitze, aber bekommt nicht mehr richtig in den Blick, wie lang die Nadel inzwischen ist und wie sie hinten aussieht.

W.: Die DGSv ist Berufsverband und Fachverband gleichzeitig. Ich setze auf Integration in einer Phase der Konstituierung, in der wir uns immer noch befinden. Die Ausbildungsinstitute müssen in dieser Phase noch DGSv-Mitglieder bleiben, weil sie die Fachlichkeit garantieren, sie repräsentieren und immer wieder zur Sprache bringen. Die Anforderungen an neue Institute werden höher gelegt, aber wir müssen weiter integrieren. Gleichzeitig ist diese Integration ein Problem, denn je großzügiger man Ausbildungsinstitute aufnimmt, um so mehr verwässert man auch. Ich erlebe das als einen schwierigen Grenzgang.

L.: Ich glaube, die Schwierigkeit dessen, was Werner sagt, ist auch, dass die Kriterien der Aufnahme im wesentlichen formale und keine fachlichen sind.

W.: Vielleicht können wir das etwas mildern. Ich würde sagen, es sind schon fachliche, aber sie sind zuwenig ausdrucksstark. Es ist schon fachlich, wenn ein gemeinsames Supervisionsverständnis vorausgesetzt wird.

L.: Ich erlebe es aber so, dass die fachlichen Formulierungen auf einer hohen Abstraktionsebene gehalten werden; so dass man sich einordnen kann, ohne dass es viel bedeutet.

W.: Der Aufnahmeausschuss nimmt seit zwei Jahren nicht mehr nur auf, wenn nur die formalen Standards erfüllt sind, sondern das aufzunehmende Institut muss seine supervisorische Identität nachweisen.

L.: Ich möchte jetzt noch auf etwas zu sprechen kommen, was wir vorhin zurückgestellt haben, nämlich die Empfehlungspraxis. Wir im FIS machen das so, dass wir am Ende des ersten Kursabschnittes in der Supervisionsausbildung Empfehlungen aussprechen. Wir empfehlen den einzelnen Ausbildungskandidaten bestimmte LehrsupervisorenInnen und begründen das. Wir machen es deshalb, weil sich in der ersten Kurswoche im Laufe der Entwicklung des Arbeitsbündnisses zwischen Ausbildungskandidaten und Dozenten die Frage ergibt, welchen „personengebundenen Lernort“ Lehrsupervision wir den jeweiligen Ausbildungskandidaten empfehlen möchten. Wir meinen als Kursdozenten, zu diesem Zeitpunkt etwas sagen zu können, was aus unserer Kenntnis eine gute Lernmöglichkeit für den jeweiligen Ausbildungskandidaten sein kann, weil wir sowohl die Lehrsupervisoren kennen als auch den Ausbildungskandidaten. Auf dieser Kenntnisbasis geben wir eine Empfehlung. Wir sind also als Dozenten Vermittler und Beziehungstifter für die Lehrsupervision. Empfehlungen kann man annehmen oder ablehnen. Empfehlungen werden begründet. Die Ablehnung von Empfehlungen ist auch begründungspflichtig. Dies ist der Empfehlungsvertrag zwischen Ausbildungskandidat und den ausbildenden Dozenten. Diese Empfehlungspraxis ist eine Kontraktbasis, die aussagt, wir Ausbilder – sprich Kursdozenten – sind bemüht, für euch eine gute Ausbildung zu entwickeln und zu organisieren.

W.: Das macht mich skeptisch. Ich möchte als Lehrsupervisor nicht die Amme sein, aber vielleicht höre ich dies anders als du es meinst. Grundsätzlich finde ich diese Empfehlungspraxis gut begründet. Soweit mir bekannt ist, ist diese Empfehlungspraxis aber selten mit den Lehrsupervisoren generell abgesprochen. Ich erinnere mich in keinem Fall an ein Institut, wo man sich zusammengesetzt hat (Ausbilder und Lehrsupervisoren), um diese Empfehlungspraxis grundsätzlich zu besprechen und zu vereinbaren. Dies ist ein weiterer Beleg für meine These, dass die Ausbildungsinstitute immer, wenn sie was „Gutes“ entdeckt haben, das einfach machen und dies nicht mit den Lehrsupervisoren abstimmen. Ich möchte nochmals betonen, ich finde die Empfehlungspraxis fachlich einsichtig, aber ich wünsche mir auf jeden Fall bei der Empfehlungspraxis das Einbeziehen der jeweiligen Lehrsupervisoren, und zwar dergestalt, dass der Lehrsupervisor erfährt, warum ein Ausbildungskandidat zu ihm geschickt wird. Ich

möchte als Lehrsupervisor eine Kooperationsform finden, die garantiert, dass ich rechtzeitig erfahre, wann bestimmte Ausbildungskandidaten aus guten Gründen auf mich zukommen werden. Aber im Grundsätzlichen möchte ich natürlich wissen, ob die Ausbildungsinstitute inzwischen zur Kenntnis genommen haben, dass die Empfehlungen für die Ausbildungskandidaten oft eine viel größere und bindendere Bedeutung haben, als dies mit dem Wort Empfehlung zum Ausdruck kommt. Zum Beispiel kann es ein Ausbildungskandidat als Belohnung oder als Bewährungsprobe empfinden, wenn er zu einem bestimmten Lehrsupervisor geschickt wird. Durch die Vorgabe der Empfehlung wird die Entwicklung eines eigenständigen Arbeitsbündnisses zwischen Ausbildungskandidat und Lehrsupervisor vorbestimmt und belegt. Ist bei der Empfehlungspraxis also mitbedacht, was dies für den Lehrsupervisor und damit auch für den Lehrsupervisor an Konsequenzen hat?

L.: Es trifft zu, dass die Beziehungsstiftung einen starken Einfluss auf den Beginn der Beziehung zwischen Ausbildungskandidat und Lehrsupervisor hat. Das kann für den Lehrsupervisor ein Startproblem sein, und das kann natürlich auch vom Ausbildungskandidaten auf unterschiedliche Weise verstanden werden. Es trifft also zu, die Empfehlungspraxis ist ein Eingriff in den Beginn der Lehrsupervisionsbeziehung; die Lehrsupervisionsbeziehung fängt nicht mehr bei Null an. Diese vorbereitende Einflussnahme auf die Lehrsupervisionsbeziehung entspricht der Integration von Lehrsupervision in die Ausbildung. Aber es stimmt, dass sie bearbeitet werden muss. Ich nehme es in Kauf, weil mir die Beziehungsstiftung wichtiger ist. Zum Stichwort „Lehrsupervisor als Amme“: Ich kann verstehen, dass das in der Anfangssituation Lehrsupervision oftmals so verstanden wird. Ich weiß aber ebenso, dass im Laufe der Lehrsupervisionsbeziehung sich die Bedeutung der Lehrsupervision viel weiter entwickelt. Es ist der intimste und oft auch intensivste Prozess des Rollenlernens und der berufsbezogenen Selbsterfahrung, und damit auch ein bedeutsamer Lern- und Beziehungsort der supervisorischen Identitätsentwicklung.

W.: Ich möchte noch eine Diskrepanz ansprechen, die mir wichtig ist. In den Äußerungen von vielen Ausbildungsinstituten finde ich viel generelle Zustimmung, zu dem was ich gerade gesagt habe, aber in der konkreten Situation beweist sich häufig gerade nicht, dass das Verhältnis zwischen Ausbildungsinstitut und Lehrsupervisor kooperativ gestaltet wird.

B.: Die Einsicht in die Interdependenz geht in der Praxis verloren, nicht in der Programmatik. Aber ich möchte nochmals auf die Frage der Empfehlungspraxis zurückkommen. Ich bejahe die Empfehlungspraxis, und dennoch ist für mich eine Restfrage geblieben. Lehrsupervisoren fragen häufig nicht, warum ihnen ein bestimmter Kandidat geschickt wird, und Aus-

bildungskandidaten fragen das häufig auch nicht. Aber, wenn sie es fragen würden, könnte man denn in diesem frühen Stadium des Kennenlernens eine halbwegs gesicherte Begründung, sprich „Lerndiagnose“, geben? Oder entfacht das nicht eine eigene, neue Dynamik?

L.: Ich stimme zu, dass das ein Problem ist, weil die Nachfrage eine neue Dynamik bei den Ausbildungskandidaten entfacht und gleichzeitig auch eine neue differenzierte Beziehungsentwicklung zu den Lehrsupervisoren. Es bedeutet ja nichts anderes, als dass es einen ausführlichen Feedback-Prozess geben müsste. Dies ist und wäre eine hochkomplexe Sache. Nach meiner Erfahrung passiert es im Einzelfall, aber nicht generell. Dies ist nicht weiter schlimm. Ich finde nur, dass es prinzipiell möglich sein muss, d. h. wenn die Begründung von mir als Ausbildungsleiter gefordert wird, dann muss ich sie geben.

B.: Mir geht es als Lehrsupervisor auch so, dass ich mir die Frage stelle, will ich die Empfehlungsbegründung in jedem Einzelfall und zu Beginn wissen oder nicht. Ich glaube, eine ähnliche Fragestellung gibt es oftmals auch für Kandidaten. Spätestens allerdings, wenn es auch für den Lehrsupervisor eine „nachgehende“ Frage ist, ist sie natürlich thematisch dran.

W.: Es ist gegenwärtig von berufspolitischer Bedeutung, wenn das Ausbildungsinstitut dem Kandidaten sagt, das ist dein Lehrsupervisor.

L.: Das sagt das Ausbildungsinstitut nicht, es empfiehlt, das ist der feine Unterschied.

W.: Du hast recht, sofern der Charakter der Empfehlung dem Ausbildungskandidaten wirklich klar ist und wenn allen Beteiligten deutlich wird, dass die Empfehlung nicht heißt, sie muss auf Gedeih und Verderb oder aus Konformität durchgeführt werden. Bedeutsam wäre auch, dass zwischen Lehrsupervisor und Ausbildungsinstitution vor Einführung einer solchen Regelung ein fachlicher Diskurs stattgefunden hat.

L.: Ich denke, wir sind uns einig darüber, dass man die Bedeutung der Empfehlung deutlich machen muss und dass dies trotzdem der ständigen Bearbeitung bedarf, weil der Begriff der Empfehlung immer unterschiedlich gefüllt wird. Der Begriff der Empfehlung ist eine dynamische Vokabel, die jeweils neu bearbeitet werden muss.

B.: Wenn Lehrsupervision nur Methodenlernen wäre, bräuhete man keine Empfehlungen auszusprechen. Da Lehrsupervision aber eine besondere Art von Rollenlernen ist, macht die Empfehlungspraxis Sinn und gleichzeitig ist es ein Balanceakt.

L.: Ich finde die Empfehlungspraxis die bestmögliche Lösung, die aber gleichzeitig ständig immer wieder problematisiert werden muss. Wir werden bei der nächsten Lehrsupervisionstagung des FIS dies ausdrücklich zum Thema machen.

W.: Um etwas Ähnliches geht es m. E. auch bei dem Kooperationsverhältnis zwischen Ausbildungsinstitut und Lehrsupervisor, weil die Einflussfaktoren in diesem Verhältnis noch zu sehr unter der Decke bleiben. Man weiß eigentlich nicht genau, warum ein bestimmter Lehrsupervisor in diesem Institut Lehrsupervision macht und ein anderer nicht. Aber ich möchte noch auf eine andere Frage eingehen, die Kurt Buchinger aufgeworfen hat, nämlich ob Lehrsupervision nicht das Gleiche sei wie eine normale Supervision. Ich sehe hinter dieser Fachfrage eine berufspolitische Intention. Ich vermute eine Tendenz, Supervision zu relativieren. Wenn man Lehrsupervision kleinschreibt und relativiert, relativiert man auch die Bedeutung von Supervisionsausbildung.

L.: Und dann kann jeder Supervisor auch Lehrsupervisor sein. Dann wird die Bedeutung von Ausbildung und Ausbildern relativiert. Es könnte sein, dass dies ein Interesse einer Universität ist, nämlich eine Supervisionsausbildung konform zu machen mit anderen Studiengängen, die in der Tendenz weniger eine Berufsausbildung betreiben, als vielmehr ein Studium mit einem Abschluss.

W.: Vielleicht gibt es aber auch das Interesse, den Berufsstand des Supervisors aufgehen zu lassen in dem des Organisationsberaters. Man könnte dann sagen, dass das, was Supervisoren machen, das machen sie überwiegend in Organisationen. Und eigentlich können sie das ja gar nicht, denn dazu benötigt man eine eigene Qualifikation. Ob bewusstes Interesse oder unreflektierte Folge: man relativiert die Professionalität und die berufliche Identität des Supervisors. Möglicherweise steckt also die Relativierung der beruflichen Identität des Supervisors als Interesse hinter dieser Formulierung.

L.: Das Besondere in der Lehrsupervision – so kann man doch sagen – besteht darin, dass ein Ausbildungskandidat eingeführt wird darin, was er methodisch lernen muss, um Supervisionsprozesse begleiten zu können. Und zum anderen muss er in der Lehrsupervision als werdender Supervisor die eigene Person in sein Handeln integrieren. Wenn wir sagen, Introspektion ist ein wesentlicher Diagnosezugang, dann muss sich der Ausbildungskandidat in der Lehrsupervision üben, introspektive Wahrnehmung zu entwickeln. Er muss lernen, sich einzufühlen und gleichzeitig zu distanzieren vom Supervisanden. Es geht darum, das „oszillierende Verstehen“ zu lernen, und das ist – wenn es gelingt – keine Technik, sondern eine ichsynchronische Haltung.

B.: Dies sind eigentlich andere Qualitäten als die, die man normalerweise in einem Universitätsstudium lernt und lehrt.

W.: Es geht in der Lehrsupervision als „Herzstück der Ausbildung“ – und jetzt möchte ich auf die eingangs gestellte Frage zurückkommen – um

Verschiedenes. Es geht erstens darum, dass der Lehrsupervisand in der Reflexion der eigenen Supervisionstätigkeit seine Wahrnehmung schult, seine Diagnosefähigkeit entwickelt und seine Interventionen überprüft, das heißt, sein Handwerk lernt. Zweitens geht es darum, dass der Lehrsupervisor dem Lehrsupervisanden als Modell zur Verfügung steht zur Identifikation mit Rollenverständnis, fachlichem Können und zur Auseinandersetzung. Und drittens geht es schließlich darum, dass sich dadurch eine supervisorische Haltung oder Identität zu entwickeln beginnt, die unterscheidbar und identifizierbar ist und an der sich andere – wenn sie es wollen – lernend orientieren können.

Für mich ist es ein ganz wichtiges Moment eines Konzepts von Lehrsupervision, dass der Kandidat die Themen und Probleme findet, die für ihn in der Entwicklung seiner Supervisorenidentität bedeutsam sind. Nicht alles lässt sich in der Lehrsupervision durcharbeiten, aber aufspüren lässt es sich. Und es gibt auch die Möglichkeit, mit dem Kandidaten gemeinsam zu überlegen, wo er bestimmte Defizite oder Probleme anderswo weiter bearbeiten kann.

Lehrsupervision hat als Ausbildungssupervision auch die Verantwortlichkeit zu bescheinigen, wann jemand Supervisor ist. Die untere Grenze liegt darin zu sagen, ich verweigere dir die Unterschrift zur Anerkennung nicht, es sei denn, ich habe den Eindruck, du würdest mit der Supervision oder als Supervisor anderen Menschen oder beruflichen Situationen Schaden zufügen.

B.: Wenn sich beim Abschluss des Lehrsupervisionsprozesses der Eindruck einstellt, dass der Lehrsupervisand dies oder jenes bei sich noch zu bearbeiten und zu entwickeln hat, um ein guter Supervisor werden, ist dies etwas, was du als Lehrsupervisor nur denkst oder sagst du es auch?

W.: Da habe ich den Ehrgeiz, dass man es früher und anders sagt und dass man es in Übereinstimmung sagt. Am liebsten ist es mir, wenn der Ausbildungskandidat selber erkennt, was er weiter noch zu bearbeiten hat. Ich will kein oberinstanzliches Urteil sprechen, sondern einen Erkenntnisprozess begleiten und entwickeln. Ich erinnere mich an einen Lehrsupervisanden, mit dem ich eine Unterbrechung der Lehrsupervision vereinbart habe und er zwischendurch bestimmte Probleme therapeutisch bearbeitet hat, und ein Jahr später ging die Lehrsupervision weiter. Dies ist zwar manchmal problematisch in bezug auf den Ausbildungsablauf, aber im speziellen Fall für den Kandidaten sehr wichtig.

L.: Wir haben im FIS einen generalisierten Lehrplan und Ausbildungsablauf und wir haben gleichzeitig einen individualisierten. Es ist notwendig, einen generalisierten Lehrplan zu haben, weil sonst die Lernorganisation des Ausbildungskurses nicht gewährleistet ist, und es ist gleichzeitig

notwendig, einen individualisierten zu haben, um die individuellen Lernprozesse eventuell in zeitlicher Abweichung zum generalisierten Lehrplan ermöglichen zu können. Der generalisierte Lehrplan und der individuelle Lehrplan stimmen häufig nicht überein. Die Identitätsentwicklung zum Supervisor dauert nach meiner Erfahrung drei bis acht Jahre; insofern ist der generalisierte Lehrplan und der Ausbildungsprozess zu kurz. Die Tatsache, dass die individuellen Lernprozesse länger dauern können oder häufig auch länger dauern, ist keine Diskriminierung wie ein Sitzenbleiben oder Nachsitzen in der Schule, sondern ergibt sich aus der Berücksichtigung der individuellen Lerndynamik. Wir versuchen dies immer wieder unseren Ausbildungskandidaten deutlich zu machen, weil sie schulische Vergleichsmaßstäbe mitbringen. Es ist schwierig, den Ausbildungskandidaten zu vermitteln, dass es ein Gewinn ist, die supervisorische Identität in Ruhe zu entwickeln, was sehr viel länger dauern kann als der organisierte Ausbildungsprozess vorsieht.

W.: Ich stimme dem zu, möchte aber noch einmal betonen, dass hier in der individuellen Lernentwicklung eine besondere Bedeutung der Lehrsupervision besteht und dies nur gelingen kann, wenn auch das kooperative Verhältnis zwischen Lehrsupervisor und Ausbildungsinstitut stimmt.

L.: Reicht denn der Kooperationskontrakt nicht aus, wenn man sagt, immer wenn es eine individuelle Abweichung der Lernentwicklung von der institutionellen Lehrplanvorgabe gibt, nehmen Lehrsupervisor und Kursdozenten mit Wissen des Ausbildungskandidaten miteinander Kontakt auf, um das Ziel (der Ausbildungskandidat soll Supervisor werden) in Abstimmung weiterentwickeln zu können?

W.: Eigentlich müsste das reichen, dennoch bin ich mir nicht ganz sicher. Der institutionelle Lehr- und Lernablauf liegt fest. Wenn der individuelle abweicht – wodurch auch immer –, nehmen Lehrsupervisor und Ausbildungsinstitut Kontakt auf. Es ist egal, wer die Kontaktinitiative übernimmt, es ist von beiden Seiten Kontaktaufnahme nötig. Ich denke, das müsste reichen.

B.: Ich überlege gerade, was hinter diesem Kooperationsvergewisserungsversuch steckt. Wenn jemand als Ausbildungskandidat die Unterbrechung der Lehrsupervision beschließt, um etwas anderes zu machen, um sie später fortzusetzen, kann die „beurteilende Begleitung“ dieser Entscheidung etwas beziehungsmaßig „liebevolles“ umfassen. Wenn ich es dagegen „schulisch“ betrachte, hat die Unterbrechung den Unterton von „nicht versetzt werden“. Diskutieren wir hier eine hohe qualitative und berufsethische Vorstellung, wie sie sein sollte, und vergessen wir dabei die viel pragmatischere Anerkennungs- und Ausbildungspraxis?

W.: Vielleicht unterscheiden sich hier die Ausbildungsinstitute. Natürlich geht es in der Lehrsupervision auch um Beurteilungen. Wenn der Lehrsu-

ervisor zu einer bewertenden Auffassung kommt und der Ausbildungskandidat kann diese Bewertung nicht teilen, dann stimmt etwas nicht. Ich bleibe somit bei meiner Auffassung, dass dieser Bewertungsprozess nur in Übereinstimmung erfolgen kann.

L.: Ich würde das einschränken. Ich denke nicht, dass in jedem Fall der Ausbildungskandidat sein Problem sieht oder dass es immer gelingt, eine solche Übereinstimmung herbeizuführen. Es kann genau das Problem sein, dass er sich anders bewerten muss. Zwei zentrale Essentials supervisorischer Haltung sind: introspektive Wahrnehmungsfähigkeit und gruppendynamische Verhandlungsfähigkeit, die du, Wolfgang, als Konfliktfähigkeit bezeichnen würdest. Ich glaube, dass diese beiden Essentials nicht alle Ausbildungskandidaten lernen können, zumindest nicht im zeitlichen und inhaltlichen Rahmen dessen, was wir in der Supervisionsausbildung anbieten können. Für manchen bedarf dies eines viel längeren und intensiveren Lernprozesses. Ein Teil der Ausbildungskandidaten erreicht zumindest in der Ausbildungszeit diese Fähigkeiten nicht.

W.: Ich wünsche mir als Lehrsupervisor, dass ich meine ehemaligen Lehrsupervisanden „wiedererkenne“. Wenn ich jemanden nach zehn Jahren treffe und wir unterhalten uns, wünsche ich mir, dass ich in dem Gespräch einiges von dem fachlich wiedererkenne, was wir miteinander bearbeitet haben. Nicht im Sinne der Imitation, sondern der Entwicklung eines eigenständigen Profils. Und ich muss sagen, dass ich da viel Positives in meiner bisherigen Arbeit mit Ausbildungskandidaten erfahren habe und im Laufe der Zeit viel „zurückbekommen“ habe. Und deshalb bin ich auch mit viel Freude Lehr- und Kontrollsupervisor.

NEUE PROJEKTE

Max Bartel

Beratung in einer Autowerkstatt

Der folgende Fall wurde für das Kasuistikseminar des ersten Kurses „Supervision in Organisationen“ 1994/96 des FIS beschrieben. Ich danke der Leitung und den TeilnehmerInnen und besonders den Mitgliedern meiner Studiengruppe, Rita Stockmann, Gotthard Schmidt und Siegfried Sommer, für ihre kritischen und unterstützenden Anregungen, die in die Fussnoten eingegangen sind.

Telefonisch meldet sich Herr Lose, der Besitzer einer Autowerkstatt mit Tankstelle: Er möchte Supervision. Hilflös und ärgerlich berichtet er, er könne sich seinen Mitarbeitern gegenüber nicht durchsetzen. Am schlimmsten ist es mit dem, der schon am längsten dabei ist. Die Mitarbeiter wissen noch nichts von der Supervision, aber: „Sie müssen teilnehmen.“ Im Hintergrund hört man seine Frau mit unverständlichen Stellungnahmen. Wir machen einen ersten Termin in der Autowerkstatt ab, wo auch alle späteren Gespräche stattfinden.

Das ist ein ungewöhnliches Feld für Supervision. Ich stelle mich auf die Begegnung mit einer fremden Kultur ein. Werde ich mich zurechtfinden? Wahrscheinlich brauche ich mehr Zeit dazu. Schon kommt die Sorge, dass das einem Handwerker schnell zu teuer werden könnte. Aber eine sorgfältige Diagnose ist notwendig. Auf jeden Fall ist es eine „Supervision in einer Organisation“. Aber wird es eine Teamsupervision, wie es die Anfrage nahelegt, oder eine Leitungssupervision? An eine Organisationsberatung denke ich im Moment noch nicht. Auf jeden Fall will ich mich nicht auf ein Setting festlegen, bevor ich das Problem besser verstanden habe (vgl. Edding, 1985, Weigand 1996).

Andererseits spüre ich schon bei diesem ersten Kontakt den Druck, dass schnell etwas passieren soll und dass es nicht zu teuer werden darf.

Also muss ich mir zunächst etwas einfallen lassen, um soviel von dem Druck wegzunehmen, dass ich Raum für eine sorgfältige Diagnose bekomme. Mir fällt die Möglichkeit einer Pauschale ein, eine im Handwerk übliche Praxis: Drei Termine für pauschal 450 DM als Diagnosephase, unabhängig von der Länge der Sitzungen. Ergeben hat sich dann eine Dauer von je 1 1/2 Std. Nach diesen drei Sitzungen, die ich zu Beginn des ersten Treffens vereinbare, schliessen sich noch einmal drei weitere zu den gleichen Bedingungen an.

Zur *ersten Sitzung* (7.12.) komme ich zu Fuss die 10 Min. vom Bahnhof des Dorfes zur Tankstelle an der Hauptstrasse. Ich hatte mir Lose als kräftigen, energischen, etwas ungehobelten Mann vorgestellt, etwa so wie die Maurer in meiner Kindheit. Jetzt begrüsst mich ein weicher, freundlicher, eher unsicherer Mann. Wir betreten das hinter der Werkstatt am Hang gelegene Wohnhaus durch den Keller, der als Materiallager dient. Über Kellertreppe und durch die Haustür kommen wir direkt in eine kleine Essküche, wo mich Lose seiner hageren, etwas verhärmten, aber energischen Frau vorstellt. Wir zwängen uns in die Eckbank.

Der Betrieb

Ich möchte mich zunächst über die Probleme und deren Hintergrund, den Betrieb und seine Geschichte informieren. Loses Bericht ist durchtränkt von seinem Ärger und seiner Verzweiflung. Zusammengefasst ergibt sich in den *ersten beiden Sitzungen* folgendes Bild.

Vor 24 Jahren hat Lose allein angefangen. Hartmann, der im Telefonat schon erwähnte langjährige Mitarbeiter, ist wenige Jahre nach Gründung des Betriebes dazu gekommen.

Anfangs waren die Arbeitsbedingungen sehr hart, sie mussten viel draussen arbeiten, aber Hartmann machte das nichts. Bei Wind und Wetter hat er mit ihm zusammen die Autos repariert. Es entsteht das Bild einer in schwierigen Zeiten zusammengeschweissten Gemeinschaft.

Hartmann war damals schon begeisterter Motorrad-Rennfahrer und anfangs hat Lose diese Begeisterung geteilt und hat Hartmanns Hobby auch gesponsort. Sie hatten viel gemeinsamen Spass. Trotz alledem blieb es bei der asymmetrischen Anrede: Hartmann siezt den Chef, der ihn seinerseits duzt.

Seitdem wuchs der Betrieb kontinuierlich und verwandelte sich von einem Familienbetrieb, in dem anfangs noch Loses Bruder, seine Frau und gelegentlich auch Hartmanns Frau mitarbeiteten, in einen Kleinbetrieb mit Angestellten: Um 1980 kam ein weiterer Mechaniker dazu und ein Auszubildender. Als weitere Hilfe wurden mehrfach Mitarbeiter eingestellt, die sich nicht bewährten und wieder entlassen wurden. Ein Verleih mit fünf Mietwagen wurde aufgemacht.

1990 wagte Lose einen grossen Sprung: zusätzlich zur Opel-übernahme er noch die Mercedes-Vertretung. Hartmann war für Lose wie ein Pfeiler, von Anfang an, deshalb hat er diesen Schritt gewagt. Hartmann hat sich zum Mercedes-Spezialisten ausgebildet. Damit hat er für den Betrieb eine zentrale, schwer ersetzbare Funktion und ist sich dessen bewusst.

Anfang 1992 hatte Hartmann einen schweren Unfall und war ein halbes Jahr krank. Im Betrieb wurde der Ausfall des Mercedes-Fachmannes schmerzlich spürbar: Durch einen Reparaturfehler ging ein Getriebe kaputt. Vor allem war es aber ein Einschnitt in der persönlichen Beziehung: Lose war gekränkt, dass Hartmann sich nicht gleich vom Spital aus gemeldet hat. Erst als die Grossmutter von Hartmann ihn informierte, hat er ihn im Krankenhaus besucht. Die Kränkung, der Ärger ist noch sehr lebendig. Er ist ganz von dem Gedanken eingenommen, was dieser Ausfall für seinen Betrieb bedeutet hat. – Dass umgekehrt Hartmann gekränkt gewesen sein könnte, weil er ihn nicht spontan besucht hat, ist für Lose ein unbegreiflicher Gedanke. Er bleibt auf seine Perspektive fixiert.

Als Krankheitsvertretung stellte er über ein Vermittlungsbüro Jünger ein, von dem er ganz begeistert ist: ein „flotter Mann“, der die Meisterprüfung vorbereitet hat und mit dem es „wunderbar“ gegangen ist. Auch mit den Kunden sei er gut umgegangen.

Als Hartmann wieder zurückkam, hat Lose beide abwechselnd als Werkstattchef eingesetzt. Zwei, drei Monate ging das, dann aber versuchte Hartmann immer mehr zu dominieren, und nach einem Jahr ging Jünger weg und übernahm bei VW, wo er auch gelernt hatte, eine Werkstatteitung. Das war eine grosse Enttäuschung für Lose.

Wirtschaftlich steht der Betrieb nicht so schlecht da, wie ich nach ersten Andeutungen über momentan zurückgehende Aufträge vermute. Zwar hat die Konkurrenz zugenommen, in den letzten Jahren haben in dem kleinen Ort mehrere Werkstätten neu aufgemacht. Aber Lose hat einen grossen Stammkundenkreis. Durch die Übernahme der Mercedes-Vertretung vor zwei Jahren sind noch neue Kunden dazugekommen, übrigens „feine Leute“, die aber auch anspruchsvoller sind. Die Mercedes-Fahrzeuge sind teuer, so dass er oft keine liquiden Mittel mehr auf der Bank hat. Der Gebrauchtwagenhandel läuft aufgrund der wirtschaftlichen Krisensituation im Moment nicht so gut. Früher wurden sie erst instand gesetzt, wenn sie verkauft waren. Heute stehen sie da, auf Vorrat überholt, z. T. schon vier Jahre und binden zusätzliches Kapital. Offenbar bestehen aber gute Rücklagen. Neben dem Haus, das sie bewohnen, haben sie noch ein weiteres erworben. – Insgesamt erleichtert mich diese Situationsbeschreibung, obwohl Lose eher die bedrohlichen Aspekte betont.

Die Belegschaft

Ferber (21) ist vor einem Dreivierteljahr direkt aus der Opel-Lehre übernommen worden. Er deckt fachlich den Opel-Bereich ab. Lose ist etwas

enttäuscht von seinen Leistungen. Er sei still und scheu und lasse sich zu sehr von Hartmann beeinflussen. Er sollte mehr Interessen haben.

Butz (40) ist seit zwei Jahren dabei, er ist „Allrounder“, hat vor allem die Aufgabe, die Gebrauchtfahrzeuge zu überholen. Lose stört seine Vergesslichkeit, und mit kritischem Unterton vermerkt er, dass er nach der Arbeit in die Wirtschaft geht.

Pohl (59) war vor seiner Anstellung vor einem Jahr arbeitslos. Er erledigt Hilfsarbeiten wie Autos waschen und sie beim TÜV vorführen. Er arbeitet gut, ist pünktlich, aber etwas ängstlich.

Sascha, der Auszubildende, hat hier eine 3jährige Lehre als Automonteur absolviert, macht jetzt die 2jährige Zusatzausbildung zum Automechaniker. Schulisch geht's, in der praktischen Arbeit muss er aber immer angestossen werden. Er wird wohl keine Stelle finden. Er ist zurückgezogen, grüsst nicht, kann keine Telefongespräche annehmen, hat keine Initiative.

Frau Kaufmann (35) erledigt als Halbtagskraft Büroarbeiten. Sie arbeitet zwar im Prinzip gut, ist aber im Moment psychisch krank und deshalb nicht so belastbar.

Im Moment praktiziert Lose eine Arbeitsteilung, nach der jeder der Arbeiter abwechselnd eine Woche lang „Platzchef“ ist, d. h. abends die Verantwortung hat, dass alles in Ordnung ist. Das klappt natürlich nicht. Ich versuche, Lose deutlich zu machen, dass das nicht gehen kann, weil doch so ein Unerfahrener zeitweise eine Art Vorgesetzter für einen Erfahreneren wird.

Während ich Lose zühöre, entsteht in mir das Bild einer Mannschaft von Gehandicaptten. An allen hat er etwas auszusetzen. Er muss sich ziemlich allein und verlassen vorkommen. Er hat offenbar hohe Ansprüche an seine Mitarbeiter, unrealistisch hohe, wie mir scheint. Mich ärgert auch, wie er seine Kritik in den Privatbereich der Mitarbeiter hinein ausweitet, als gehörten sie zu seiner Familie. Er scheint den Übergang von einem Familienbetrieb zu einem Betrieb mit angestelltem Personal innerlich nicht vollzogen zu haben.

Die aktuellen Probleme

Wortreich, ausufernd und mit einem verzweifelten Unterton schildert Lose die Probleme in der letzten Zeit: Ein wichtiger Punkt ist die Frage der Pünktlichkeit. Die Arbeiter bekommen Monatslohn. Lose erwartet, dass die Arbeiter zum vereinbarten Arbeitsbeginn um 7.30 Uhr umgezogen sind und die Arbeitsverteilung beginnen kann. Er erregt sich immer

wieder darüber, dass zu spät begonnen wird (ich selber erlebe das oft als pingelig).

Ausserdem werden Verantwortlichkeiten nicht richtig wahrgenommen: z. B. ist immer einer für das abendliche Abschliessen der Fahrzeuge zuständig, und jetzt brennt in einem trotzdem noch das Licht! Meterweise wird sauberes Papier von der Papierrolle abgerissen und unbenutzt weggeschmissen. Das Licht wird nicht gelöscht. Das Werkzeug wird vernachlässigt, ist z. T. kaputt, liegt rum, wird von Kunden im Auto gefunden. Material wird aus dem Lager entnommen, aber nicht entsprechend aufgeschrieben. Es wird langsamer gearbeitet, längere Zeiten als üblich aufgeschrieben. Tatsächlich gibt es im Moment – im Zusammenhang mit der Rezession – weniger zu tun, aber er kann doch deswegen den Kunden nicht höhere Arbeitskosten in Rechnung stellen. Wenn er dann etwas sagt, schliessen sich alle gegen ihn zusammen. Monatlich findet eine halbstündige Besprechung statt, Positives kann er dort nicht sagen, es gibt ja nichts Anerkennenswertes.

Am gravierendsten ist der Konflikt mit Hartmann: Er kennt die Kunden gut, aber er ist grob und deshalb schwierig im Umgang mit ihnen. Ausserdem ist er – wie schon erwähnt – leidenschaftlicher Motorradfahrer und leitet in seiner Freizeit eine Gruppe von Rennfahrern. Dort arbeitet er oft bis in die Nacht an den Maschinen und ist ganze Wochenenden unterwegs. Lose hat den Eindruck, dass er dadurch überfordert ist, nicht nur seine Frau vernachlässigt, sondern auch übermüdet zur Arbeit kommt. Obwohl er ein ausgezeichneter Fachmann ist, ist Lose deshalb mit seiner Arbeitsleistung oft nicht zufrieden. Er arbeitet z. T. unsorgfältig. Es gab deswegen schon Reklamationen. Er hält nicht genug Ordnung und räumt schlecht auf. Auch er nimmt es mit der Arbeitszeit nicht so genau, kommt oft drei, vier Minuten zu spät, was wegen der Kunden peinlich ist. Während der Arbeitszeit telefoniert und faxt er privat auf Betriebskosten. Auch kommen oft Besucher zu ihm, mit denen er während der Arbeitszeit Kaffee trinkt. Schliesslich ist er sehr eigenwillig und akzeptiert niemand über sich, ausser Lose.

Nach Besprechungen geht es jeweils nur kurze Zeit gut. Allerdings hat Lose auch das Gefühl, dass er selbst den Konflikt nicht durchstehen kann, und meist am Schluss „alle Schuld auf sich nimmt“.

Von Lose selbst bekomme ich folgendes Bild: Er ist sehr arbeitsam, sparsam und zielstrebig sowie freundlich und gewinnend im Umgang mit Kunden. So hat er aus dem Nichts einen respektablen Handwerksbetrieb aufgebaut. Seine Schwächen liegen in der mangelnden Wahrnehmung der Leitungsrolle, dem Anleiten, Konfrontieren und Kontrollieren von Angestellten, aber auch in der selbstbewussten Wahrnehmung seiner Interessen gegenüber Geschäftskunden. Er fühlt sich jetzt zunehmend überlastet und

möchte sich durch Delegation der Verantwortung im Werkstattbereich entlasten. Seine bisherigen Versuche, zeitweise und wechselnd Verantwortlichkeiten zu übertragen, sind gescheitert.

Von daher scheint es mir zunächst notwendig, ihn in der Leitungsrolle zu stärken und ihn zu befähigen, den Konflikt mit Hartmann auszutragen. Ich schlage deshalb vor, mit ihm allein weiter zu arbeiten. Während seine Frau diesen Vorschlag sofort unterstützt, ist es schwierig, ihn von seiner ursprünglichen Idee abzubringen, dass ich als nächstes mit seinen Arbeitern reden soll. Es kommt mir so vor, als suche er verzweifelt einen Retter aus der Not, der für ihn die Konflikte klärt.

Drei Problembereiche zeichnen sich ab:

Am stärksten beschäftigt mich die mangelnde Leitungskompetenz von Lose, sein Haften am Familienbetriebsmodell. Notwendig wäre, realistische, nicht überhöhte Anforderungen an seine Beschäftigten zu entwickeln und konfliktfähiger zu werden. Insgesamt geht es wohl um eine Professionalisierung in der Leitung. – Hierfür wäre eine längerfristige Leitungsupervision angemessen.¹

Dann bedrängen Lose die Konflikte mit den Mitarbeitern. Die hängen natürlich mit den Leitungsproblemen zusammen, fordern gleichwohl aufgrund ihres aktuellen Gewichts Lösungen auf einer konkreten Ebene. Dabei steht der Konflikt mit Hartmann im Vordergrund. Dieses Problem wurzelt in der gemeinsamen Geschichte, der inzwischen entstandenen Differenz um den Rennsport und den Kränkungen im Zusammenhang mit Hartmanns Unfall. Konkret geht es um Arbeitsverhalten, d. h. der aktuelle Konflikt liegt auf der Handlungsebene und könnte mit einem Konfliktgespräch und Vereinbarungen auf der Handlungsebene angegangen werden. Unter den Mitarbeitern scheint Hartmann zu dominieren. Die Konflikte mit den anderen Mitarbeitern können deshalb zunächst als nachrangig behandelt werden.

Schliesslich gibt es die Überlastung von Lose und seinen Wunsch, sich zu entlasten. Dies ist in erster Linie ein organisatorisches Problem und erfordert wahrscheinlich eine Änderung der Betriebsstruktur, die Schaffung der Position eines Werkstattleiters. Dann müsste geklärt werden, wie diese Stelle zu besetzen ist. Von den jetzigen Mitarbeitern scheint eigentlich keiner dafür geeignet zu sein. – Alternativ könnte auch an eine Verkleinerung des Betriebs zur Entlastung gedacht werden.

Klärung des weiteren Vorgehens mit Lose (3. Sitzung, 21.12.)

Lose will den Betrieb nicht reduzieren.

Ich akzeptiere das im Sinne einer Entscheidung zur Kontraktklärung über den Beratungsauftrag, ohne sie weiter zu hinterfragen.

So liegt es nahe, die Position eines Werkstattleiters zu schaffen. Wir beginnen, die Rollen von Gesamtleiter und Werkstattleiter gegeneinander abzugrenzen.

Am einfachsten wäre es, sie mit Hartmann zu besetzen. Wenn er dies nicht will oder kann, gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder er geht; dann kann ein neuer Mitarbeiter für diese Position gesucht werden. Oder er geht nicht, dann müsste Ferber als nächst geeigneter die Position übernehmen.

Dann formuliert Lose auf meinen Vorschlag seine Erwartungen an Hartmann: Pünktlichkeit, Ordnung und Aufräumen, sorgfältigeres Arbeiten (Reklamationen von Kunden, müde bei der Arbeit), Telefonieren und Faxen während der Arbeitszeit einstellen, Gespräche mit privaten Besuchern während der Arbeitszeit unterlassen.²

Für die Rolle des Werkstattleiters müsste Hartmann Anleitungsfähigkeit entwickeln. Er neigt zu grobem Ausdruck, ist oft verbittert, aggressiv, ungeduldig, empfindsam. (Für mich ist fraglich, ob er überhaupt dazu bereit ist, hier etwas zu lernen und ob er es kann.)

Anbieten könnte Lose ihm dafür finanzielle Gratifikationen: z. B. Prämien in Abhängigkeit davon, dass keine Flüchtigkeitsfehler mehr auftreten. Weiter sind regelmässige Auswertungsgespräche zu vereinbaren sowie eine Probezeit.

Abschliessend kommt es mit Lose zu einem Konflikt über das weitere Vorgehen: Ich schlage als nächstes ein gemeinsames Gespräch mit Hartmann vor. Lose kommt jedoch auf seinen alten Wunsch zurück, wonach ich erst mit allen Mitarbeitern sprechen soll, um selbst einen Eindruck von der Stimmung im Betrieb zu bekommen. – Sinnvoll erscheint mir ein Gespräch mit Hartmann, um ihn und seine Sicht kennenzulernen und so die Sinnhaftigkeit des geplanten Vorgehens überprüfen zu können. Wir einigen uns, dass ich zunächst dieses Gespräch führe und dann – wenn sich daraus keine anderen Schritte ergeben – ein gemeinsames Gespräch zwischen Lose und Hartmann folgt.³

Weil noch Zeit bleibt, bereiten wir dieses Treffen noch vor:

Zunächst soll über die Geschichte ihres Konflikts gesprochen werden, dann über die Situation des Betriebes und Loses Wunsch, sich durch einen Werkstattleiter Entlastung zu schaffen und mit welchen Anforderungen an Hartmann das verbunden wäre. Es sollen auch die Alternativen erläutert werden, wenn er dies nicht will oder kann. Das Hauptproblem für Lose ist, bei seiner Kritik, seinen Anforderungen zu bleiben, wenn Hartmann etwas dagegen sagt.

Gespräch mit Hartmann (4. Sitzung, 25.1.)

Hartmann ist so, wie ich mir Lose anfangs vorgestellt habe: Gross und stark, mit klobigen Händen, rauh und unbeholfen im Umgang, im Ton wird er schnell fordernd, aggressiv.

Er bestätigt und ergänzt Loses Konfliktbeschreibung: Das Hauptproblem sei die schlechte Stimmung, das ständig miese Gesicht von Lose, die Probleme zwischen ihnen. Angefangen habe das wohl mit dem Unfall. Er wirft Lose vor, dass er nicht ins Krankenhaus gekommen ist. Ausserdem spielt wohl auch dessen veränderte Einstellung zu seinem sportlichen Engagement eine Rolle: Er vermutet, dass Lose meint, mit 40 solle man damit aufhören.

Neu ist die Kritik an Loses Leitungsverhalten aus Sicht des Mitarbeiters: Gewissermassen komplementär zu Loses Unmut über das Zuspätkommen der Mitarbeiter beklagt Hartmann zeitliche Überforderungen, vor allem bezüglich Arbeitseinteilung und pünktlichem Arbeitsende: Oft würde Lose kurzfristig Arbeiten annehmen und die müssten dann in der Pause oder nach Feierabend gemacht werden. Lose bestellt Kunden, auch wenn er den Arbeitsaufwand nicht übersehen kann. Stattdessen sollte er von ihm, Hartmann, eine realistische Einschätzung des Arbeitsaufwandes erfragen und an den Kunden weitergeben.

In den letzten Wochen sei er einmal freitags 1 1/4 Std., einmal eine halbe Stunde später weggekommen. In einem Fall habe er 3–4 Stunden in die Nacht hinein gearbeitet, habe sogar das Abendbrot selbst zahlen müssen! Für Notfälle sei er natürlich bereit, zu helfen. – Überstunden müssten aber eingeplant und abgesprochen werden. Und dann müsste es auch durch freie Tage ausgeglichen werden.

Auch sonst wünscht er sich mehr „miteinander arbeiten“: Die Arbeitskarten werden morgens nur hingelegt, er wünschte sich eine persönliche Übergabe.

Schikanös empfindet er die Kontrolle der Zeiteintragen in den Arbeitsblättern durch Lose. Wenn er die eingetragenen Zeiten zur Gesamtarbeitszeit aufaddiert, gäbe es natürlich Abweichungen, da kleine Arbeiten, wie z. B. eine Birne wechseln, nicht aufgeführt werden. – Teils kann ich Kritik an Loses Kleinlichkeit nachvollziehen, aber Hartmann scheint auch grundsätzlich Probleme mit Kontrolle zu haben.

Zusammenfassend sieht er schon die Notwendigkeit, dass beide sich ändern müssten, er selbst hätte einen harten Schädel, aber Lose auch. Mir scheint das aber eher so dahin gesagt. – Ob er sich wirklich ändern will und kann?

Er kann im Moment nicht die Stelle wechseln, das würde zu hohe Lohnneibussen bedeuten.

Hartmann ist grundsätzlich bereit, die Rolle des Werkstattchefs zu übernehmen und will dafür auch morgens zur Arbeitsbesprechung früher kommen. Umgekehrt erwartet er vor allem Absprachen, z. B. bei Reparaturannahme Rücksprache über den vermutlichen Zeitaufwand und bis wann sie durchgeführt werden können.

Hartmann beschreibt den Konflikthintergrund ähnlich wie Lose, eine tiefgreifende Konfliktlösung auf der Beziehungsebene erscheint bei der hohen emotionalen Spannung und der relativ geringen wechselseitigen Einfühlungsfähigkeit und -bereitschaft im Moment kaum möglich. Die bevorstehende gemeinsame Sitzung kann so ablaufen, wie ich sie mit Lose vorstrukturiert habe, erweitert um die Sicht von Hartmann auf die Leitungsprobleme von Lose. Auch die Anforderungen von Hartmann an Lose erscheinen verhandelbar.

Fünf gemeinsame Sitzungen mit Lose und Hartmann

5. Sitzung (1.2.): Die Stimmung ist hoch gespannt, explosiv. Beide sind eher skeptisch, kritisch. Hartmann wagt gar keinen direkten Augenkontakt. Es herrschen die gegenseitigen Vorwürfe vor, ich versuche, zu vermitteln, wechselseitiges Verständnis durch Übersetzung zu entwickeln. Grundsätzlich habe ich in Bezug auf die Konflikte der Vergangenheit betont, dass das Ziel nicht so sehr Einigung sein könnte, als ein gewisses Verständnis für den Standpunkt des anderen.

Hartmann beginnt eigentlich versöhnlich: letzte Woche sei eine bessere Stimmung gewesen. Gleich kontert Lose: weil er geschwiegen habe, zu vielen kleinen Punkten.

Das Zeltdach sei gerade zu Arbeitsschluss weggefliegen. Hartmann ist – ganz selbstverständlich – dageblieben und hat zugepackt. Butz hat sich dagegen pünktlich zu Arbeitsende aus dem Staub gemacht. Deswegen hat Lose mit ihm geschimpft, Hartmanns Engagement hingegen hat er ohne Dank hingenommen.

Dann kommt Lose mit dem schon erwähnten Vorwurf, der Rennsport sei für Hartmann nicht „altersgerecht“, ausserdem habe es negative Auswirkungen auf den Betrieb. Hartmann hält dem entgegen, dass es nun mal sein Hobby sei.

Ich versuche, es für Lose verständlicher zu machen und vergleiche die Bedeutung des Rennsports für Hartmann mit der, die der Betrieb für ihn selbst hat. Umgekehrt versuche ich bei Hartmann Verständnis für Loses

Sorgen zu entwickeln: Er habe den Betrieb von Null aufgebaut, war sehr sparsam, und jetzt hat er das Gefühl, dass alles vergeudet wird.

Ich verzichte auf die weitere Konfliktklärung, weil ich zunehmende Angst spüre, dass alles auseinanderfliegt, wenn ich darauf insistiere. Der Wechsel zum sachlichen Thema Arbeitsteilung bringt Entspannung.

Hartmann möchte am liebsten alles beim alten lassen, auf jeden Fall scheut er sich vor zu viel Verantwortung, was meine Zweifel verstärkt. Er lässt sich dann aber doch auf eine Beschreibung der Rollen von Werkstattchef und Chef ein, die wir allerdings in dieser Sitzung nicht abschliessen können.

6. Sitzung (8.2.): Jetzt, eine Woche später, heisst es, die Stimmung sei besser, aber noch nicht stabil. Auch in dieser Sitzung ist die Kooperation immer wieder durch Ausbrüche gefährdet.

Wir stellen die Rollenbeschreibungen fertig und formulieren die gegenseitigen Anforderungen für die Kooperation: Lose ist für den gesamten Kundenkontakt zuständig und bereitet morgens die Arbeitskarten vor. Der Werkstattchef verteilt dann die Arbeit an die Mitarbeiter, ist ihnen gegenüber weisungsbefugt, kontrolliert ihre Arbeit und ist verantwortlich für termingerechte und korrekte Ausführung der Arbeiten sowie für Ordnung und Sauberkeit von Werkstatt und Handwerkszeug. Lose behält natürlich Kontroll- und Weisungsbefugnis gegenüber dem Werkstattleiter.

Lose erwartet von Hartmann, dass er pünktlich kommt, Gespräche mit privaten Besuchern auf ein Minimum beschränkt und eingehende Telefongespräche nur in den Pausen annimmt. Umgekehrt erwartet Hartmann eine Verbesserung des Arbeitsklimas und mehr Austausch. Probleme, insbesondere unterschiedliche Vorstellungen über den Arbeitsablauf, sollen besprochen werden: mindestens einmal pro Woche zu einem festen Termin. Ungeklärt bleibt im Moment die Lohnfrage.

Diese Ergebnisse fasse ich zum folgenden Mal schriftlich zusammen.

Diese Sitzung bildet den Abschluss der zweimal drei diagnostischen Sitzungen. Der Kontrakt wird weitergeschrieben: Ich schlage vor, 10 mal 1½ Std. Supervision, nun zum normalen Honorar, um die Einführung der neuen Rollen zu begleiten. Zunächst 14tägig und nach fünf Sitzungen eine Zwischenbilanz. Das wird ohne Diskussion akzeptiert.

7. Sitzung (22.2.): Es ist eine mühselige Sitzung: sie verläuft ungeordnet (vielleicht wie in der Werkstatt). Ich spüre eine starke Spannung zwischen Lose, der drängelt, dem es nicht schnell genug voran gehen kann und Hartmann, der trotzig wirkt und nicht so recht will. Auch ich selber gerate unter Druck, dazu beizutragen, dass sich schnell etwas ändert.

Die Stimmung im Betrieb ist etwas entspannt. Hartmann hat die neue Rolle übernommen, aber die Einführung läuft nicht problemlos: Die

Mitarbeiter waren nicht so begeistert, es bleibt aber unklar, was sie stört. Die Kontrolle ist das zentrale Problem für Hartmann, er kann sie nur schlecht ausüben, je nach Mitarbeiter noch einmal unterschiedlich. Auch die Anleitung der Mitarbeiter und eine Korrektur ihrer Schwächen ist für ihn nur schwer vorstellbar. Dabei wäre das nötig:

Ferber ist zwar immer engagiert an der Arbeit, aber zu langsam. Butz kann nur nach Schema F arbeiten, unerwartete Probleme werfen ihn völlig aus dem Geleise.

Ich versuche Hartmann zu bewegen, Situationen und Schwierigkeiten konkreter zu beschreiben, aber das gelingt nicht. Meine Zweifel, ob er der Aufgabe gewachsen ist, verdichten sich.

Festgelegt wird: Morgens bei der Arbeitsverteilung muss eine genauere Zeitplanung gemacht werden. Mit jedem Mitarbeiter wird geklärt, ob sie realistisch ist. Mittags erfolgt eine Zwischenkontrolle über den Stand, einschliesslich Anerkennung bzw. Kritik und Problembesprechung.

Als Modell dafür nehme ich mir vor, auch unsere Sitzungen klarer zu strukturieren, die Festlegungen zu überprüfen und Rückmeldungen zu geben.

8. *Sitzung (8.3.)*: Die Stimmung ist besser, Lose kann feststellen: „Es läuft!“ Der Ablauf der Sitzung ist gut strukturiert. Ich halte das Ergebnis im Protokoll fest.

Die gegenseitigen Wünsche sind überwiegend erfüllt worden. Die Arbeitszeiten werden eingehalten. An einigen Punkten werden die Festlegungen ergänzt und konkretisiert:

Hartmann wird zukünftig über private Telefonate, die während der Arbeitszeit eingehen, informiert.

Lose ist für die Rechnungstellung auf eine genaue Ausfüllung der Arbeitskarten angewiesen. Es gehört zu den Aufgaben von Hartmann, zu kontrollieren, dass die Mitarbeiter geleistete Arbeiten und die Zeiten notieren. Bei Butz geht das gut. Aber bei Ferber gibt es Probleme: Er ist ein engagierter Mitarbeiter, gerät aber leicht unter Zeitdruck und arbeitet dann nicht effektiv. Hartmann wird das untersuchen. Wahrscheinlich ist ein längerer Klärungs- und Anleitungprozess nötig.

Die definitive Entscheidung über die neue Struktur wird sechs Monate nach Einführung getroffen. Dann wird auch über eine Lohnerhöhung entschieden.

9. *Sitzung (22.3.)*: Auch diese Sitzung ist gut strukturiert. Beim Durchgehen der Arbeitsbeschreibungen von Werkstatteleiter und Chef und der Liste der gegenseitigen Wünsche wird festgestellt, dass praktisch alle Vereinbarungen zufriedenstellend eingehalten werden.

Bei dem Gespräch, das Hartmann mit Ferber geführt hat, hat sich allerdings nichts wesentlich Neues ergeben. Ferber verbeisst sich leicht in

Probleme, braucht dann unverhältnismässig viel Zeit, holt sich aber keine Unterstützung. Sein Arbeitsstil müsste also verbessert werden, dafür möchte Hartmann jedoch nicht zuständig sein. Es wird deshalb Folgendes vereinbart: Hartmann überprüft abends die Arbeitskarte von Ferber. Bei Überschreitung der Vorgabezeiten erfragt er die Begründung und gibt sie an Lose weiter. Lose übernimmt es, gegebenenfalls mit Ferber darüber zu sprechen, wenn die Begründung nicht ausreichend ist.

Im Gegensatz zu Ferber kann Butz seine Zeit gut einteilen und gerät nicht in Hektik. Sein Fehler sei, dass er sich zu sehr nach seinen individuellen Interessen richtet: Wenn er frühzeitig fertig ist, hilft er anderen nicht von sich aus, und bei Notfällen springt er nur widerwillig ein. Ausserdem poltert und schimpft er in Gegenwart von Kunden oft unangemessen. Gegenüber Kritik ist er abweisend, allerdings scheint er auf die Dauer doch langsam sein Verhalten zu ändern. Hier ist also eine beharrliche Auseinandersetzung nötig. Auch hier wären Anleitung und Korrektur durch den Werkstatteleiter erforderlich. Hartmann wird jedoch nicht auf die Wahrnehmung dieser Aufgabe verpflichtet.

In dieser Sitzung werden die Anforderungen an Hartmanns Leitungsrolle konkreter, z. T. weist er sie zurück und Lose muss Aufgaben übernehmen. Aber selbst bei den Teilen, die er behält, habe ich den Eindruck, dass er innerlich nicht mit den Festlegungen übereinstimmt. Ich hinterfrage das aber nicht weiter, sondern entscheide mich, es sich praktisch weiter entwickeln zu lassen, damit auf der Handlungsebene Klarheit entsteht.

Da anschliessend wegen Ostern eine sechswöchige Pause entsteht, schicke ich Lose das Protokoll dieser Sitzung und schlage ihm vor, nach zwei Wochen eine Besprechung mit Hartmann anzusetzen.

Abschliessende Sitzungen mit Lose allein

10. *Sitzung (10.5.)*: Zu meiner Überraschung kommt Lose allein. Er ist völlig verzweifelt: Mit seiner Belegschaft scheint er heillos verstritten. Hartmann sei überfordert, er hat ihm diese Einschätzung aber noch nicht mitgeteilt. Angefallene Garantie-Arbeiten (d. h. Arbeiten, die unentgeltlich gemacht werden müssen) mussten kurzfristig am Freitag abend und Samstag gemacht werden. Er hat das seinen Arbeitern nicht zusätzlich bezahlt.

Dann hat er sich an einer Verkaufsausstellung beteiligt. Seine Beschäftigten hatte um Unterstützung gebeten, ohne das anzuordnen, aber auch ohne über die Bezahlung zu sprechen. Weder Butz noch Ferber kamen, so dass die anderen sehr viel zu tun hatten. – Und um das Malheur voll-

ständig zu machen, war der Erfolg gleich Null, kein einziges Fahrzeug wurde verkauft.

Direkt darauf folgte ein Tag, der im Betrieb von Lose traditionell zur Hälfte frei ist. Jetzt gab er nur denen frei, die bei der Ausstellung waren.

Dann – und wohl auch daraufhin – hat Butz gekündigt.

Lose steckt tief in einer Krise, ist traurig, verzweifelt, befürchtet, in der Psychiatrie zu landen. Fragen der Lebensperspektive, der Lebensplanung tauchen auf: Will er so weiter rackern wie bisher, nur zwei Wochen Urlaub, samstags immer arbeiten – aber was sollte er denn sonst am Samstag machen?

Die Frage einer Verkleinerung des Betriebs taucht wieder auf: Soll er Butz' Stelle nicht wiederbesetzen, die Mietwagen liquidieren, Kundschaft reduzieren? Er ruft nach Autoritäten, die die Frage für ihn entscheiden. Wenn ein Betriebswirt sagen würde, er müsse reduzieren, dann „müsste“ er.

Nachdem er seiner Verzweiflung Luft verschafft hat, kann er ruhiger über die Vorgeschichte der Verkaufsausstellung berichten. Sie wurde hauptsächlich von einer grossen Opel-Vertretung in der Nachbarstadt getragen. Diese Werkstatt hat auch die ganze Werbung und Gestaltung der Ausstellung übernommen. Dabei wurde in der Anzeigenwerbung die Beteiligung von Loses Betrieb, der immerhin ein Drittel der Kosten trug, so unauffällig dargestellt, dass sie praktisch nicht wahrnehmbar war. Die Ausstellung selbst wurde ebenfalls so gestaltet, dass man gar nicht merkte, dass es neben dem grossen Betrieb noch einen zweiten Veranstalter gab. Das hatte zur Folge, dass ein Kunde, der mit Lose das Verkaufsgespräch hatte, dann – versehentlich – den Kauf beim anderen, grossen abgeschlossen hat.

Lose hat dem anderen Leiter einen Brief geschrieben, der mir aber zu zurückhaltend schien. Ich drücke – in Identifikation mit ihm – meine Empörung aus, um ihm den Zugang zu diesem Affekt zu erleichtern und spreche seine finanzielle Beteiligung an: ob er die nicht reduzieren will? Dieser Gedanke gefällt ihm, er will seinen zugesagten Beitrag halbieren.

Drei Wochen später komme ich vergebens, Lose hat unseren Termin (die 11. Sitzung) vergessen. Er ist zur Verhandlung beim anderen Werkstattleiter. Ich telefoniere kurz mit ihm. Es ist ihm peinlich und er erklärt, dass er den Termin selbstverständlich zahlt. Er fügt noch hinzu, dass mit Butz etwas in Entwicklung sei, es klingt zuversichtlich.

12. Sitzung (14.6.): In der Verhandlung mit der anderen Werkstatt hat er sich glänzend durchgesetzt. Er zahlt nichts!

Hartmann hat sein Arbeitsverhalten wie vereinbart korrigiert (Pünktlichkeit, Besucher, Telefonate), aber die Anforderungen als Werkstattchef erfüllt er nicht. Lose ist auch enttäuscht, dass er sich keine Gedanken wegen der Kündigung von Butz gemacht hat.

Es ist offenbar unmöglich, ihn in die Rolle einzuarbeiten, schon gar nicht angesichts der Ungeduld und des Drucks von Lose.

Dieser hat jetzt auch schon begonnen, jemand ausserhalb zu suchen. Er hat verschiedene Stellen, die den Markt kennen, unterrichtet, dass er einen Werkstattchef einstellen möchte.

Mit Hartmann hat er darüber noch nicht gesprochen. Wir vereinbaren, dies Gespräch gut vorzubereiten, damit er es selbst gelassen führen kann. Ich nehme mir vor, das nächste Mal Loses Gefühle im Zusammenhang mit Hartmann in Ruhe anzuschauen – die Angst, dass alles zusammenbricht, wenn er geht, die Einsamkeit des Leiters, vielleicht auch Trauer bei einem möglichen Abschied? Dies Gespräch muss auf jeden Fall vor dem vereinbarten Ende der Probezeit geführt werden: Dort muss Hartmann mitgeteilt werden, dass es mit ihm als Werkstattchef nicht geht und dass jemand anders gesucht wird. – Was wird das für Hartmann bedeuten? Enttäuschung oder vielleicht auch Erleichterung?

Ausserdem möchte ich gern mit Lose bearbeiten, wie er sich von all dem anderen Druck entlasten kann, wie er gelassener mit Reklamationen der Kunden, mit „Fehlern“ der Mitarbeiter umgehen kann. Ganz erregt berichtet er z. B. jetzt wieder darüber, wie unmöglich seine Mitarbeiter Schrauben anziehen. Er hat früher gelernt, die Muttern mit der Hand, und das heisst mit Gefühl für das Material festzuziehen. Seine Arbeiter, auch Hartmann, nehmen jetzt die Maschine, die Schrauben werden mit Pressluft sehr stark, oft zu stark angezogen. Er ärgert sich immer darüber. Dabei wäre wichtig zu verstehen, warum sie das machen. Ich vermute ein Generationsproblem. Auf jeden Fall müsste er sich dann entscheiden, ob er eine andere Arbeitsweise durchsetzen will (und kann), und es tun, oder aber akzeptieren, dass sie es eben so machen.

13. Sitzung (21.6.): Nach der letzten Sitzung war Lose – so berichtet er – ruhiger, er hat's lieber laufen lassen, als etwas zu sagen.

Die Annonce ist veröffentlicht. Ich kriege einen Schreck, finde es unmöglich! – Lose hat wieder die sozialen Folgen nicht bedacht: Was bedeutet es für Hartmann und die Beziehung zu ihm, wenn er seine Ablösung auf diesem Wege und nicht von Lose persönlich erfährt. Kunden kommen schon, die ihn auf die Annonce ansprechen.

Es ist also dringend nötig, das Gespräch mit Hartmann vorzubereiten, und ich entscheide mich, unsere Arbeit darauf zu konzentrieren.

Lose hat panikartige Angst, dass der Betrieb zusammenbricht, wenn Hartmann geht. Und er ist ärgerlich auf Hartmann, dass er nicht will! Dem halte ich entgegen, dass Hartmann die Werkstattleiter-Rolle nicht ausfüllen kann und dass er das ja auch ausgedrückt hat. Ich weise ihn darauf hin, dass er (Lose) kompetenter ist als Hartmann. Er kann von ihm nicht das

Gleiche verlangen und voraussetzen wie von sich. Dieser Gedanke scheint ihn zu überraschen, aber auch zu überzeugen und zu freuen. Ich mache ihm auch klar, dass er in der stärkeren Position ist und Hartmanns heftige Reaktionen eher als Ausdruck seiner Schwäche zu verstehen sind.

Seine Sorge um den Betrieb erscheint mir zwar in gewissem Masse berechtigt. Falls Hartmann gehen sollte, wird es zwar einen Engpass und eine schwierige Übergangszeit, aber sicher keinen Zusammenbruch geben.

Konkret arbeiten wir für das Gespräch heraus: Lose will seine Zufriedenheit ausdrücken, dass Hartmann seine Wünsche bezüglich Pünktlichkeit, sorgfältigem Arbeiten und privaten Gesprächen korrekt eingehalten hat. Dann will er ihm sagen, dass er als Werkstatteleiter nicht geeignet ist. Dabei ist wichtig, dies nicht als Vorwurf zu formulieren, sondern zu berücksichtigen, dass er diese Aufgabe ja eigentlich selbst nicht übernehmen wollte. Schliesslich möchte er ihm sagen, dass er gern weiterhin gut mit ihm zusammenarbeiten will. Lose muss sich darauf einstellen, dass diese Mitteilungen Hartmann sehr erregen werden und dass er wahrscheinlich in der bei ihm bekannten Art etwas toben wird. Er sollte dies möglichst gelassen ertragen.

Dann beschäftigen wir uns noch mit der Frage, wie man den anderen Mitarbeitern gegenüber diese Entscheidung begründen kann, damit Hartmann vor ihnen das Gesicht wahrt. Dies ist relativ einfach, da Lose jetzt jemand mit Meisterprüfung sucht, damit der Betrieb Lehrlinge ausbilden kann. Hartmann ist nur Geselle.

Wir proben das Gespräch mit Hartmann im Rollenspiel. Das ist Lose natürlich ganz ungewohnt und beim ersten Mal fällt es ihm schwer. Aber dann kann er sich mehr und mehr in die Situation hineinversetzen und langsam mehr Ruhe entwickeln.

Lose ist wirklich gelassener und flexibler geworden. Die Unterstützung seines Selbstwertgefühls zu Beginn unseres Gesprächs scheint ihm gut getan zu haben, und auch die realistischere Einschätzung des mit Hartmanns Ausscheiden verbundenen Risikos. Ausserdem gelingt es ihm auch besser, eine Selbstwahrnehmung ermöglichende Distanz zu sich selbst einzunehmen: „Ah ja, jetzt werde ich wieder nervös.“

14. Sitzung (28.6.): Das Gespräch mit Hartmann ist gut verlaufen. Er ist wirklich aufgebraust, aber Lose konnte ruhig bleiben. Auf Hartmanns Angst, gekündigt zu werden, hat er ihm gesagt, dass er seine Arbeit schätzt und gar nicht daran denkt, sich von ihm zu trennen. Sollte er aber selbst gehen wollen, so befürchte Lose zwar, dass sein Weggang ein Loch reissen würde. Er sei aber sicher, dass er auch dafür eine Lösung finden würde. Dass ein Meister gesucht wird, hat Hartmann sehr betroffen gemacht. Plötzlich hat er realisiert, was für ein Fehler es war, sich selbst

nicht weiter zu qualifizieren. Lose hat ihm daraufhin angeboten, eine Diagnostiker-Ausbildung zu machen. Das hat Hartmann offenbar beruhigt und wieder Vertrauen fassen lassen, so dass er anschliessend noch persönliche Sorgen wegen einer bevorstehenden Operation seiner Frau angesprochen hat.

Auch gegenüber seinen Kunden ist Lose konfliktfähiger geworden: Eine Frau hatte für drei Monate einen Mietwagen geliehen. Bei der Rückgabe wollte sie den Preis von dem vereinbarten Kilometerpreis um 10 Pf herunterhandeln und auch noch erreichen, dass sie die Summe in drei Raten zahlen kann. Früher hätte er schnell nachgegeben, weil ihm der Streit zu viel gewesen wäre. Jetzt blieb er fest bei den vereinbarten Bedingungen, fügt aber mit einem Schmunzeln hinzu: Ja, wenn sie ein Auto bei ihm gekauft hätte ... – Ich freue mich über diese neue, mit Humor verbundene Festigkeit.

Aber nicht nur das hat sich verändert, er ist auch in seiner Wahrnehmung realitätsgerechter: Zufällig kam er mit einem gemeinsamen Freund von Hartmann und ihm ins Gespräch. Der erzählte ihm, dass Hartmann auch bei der Leitung des Rennteams gravierende Probleme hätte. Er hat z. B. einmal den Anmeldetermin verpasst, so dass das Team nicht starten konnte und unverrichteter Dinge wieder zurückreisen musste. Es wird ihm deutlich, dass Hartmann wirklich Schwierigkeiten hat, Leitungsaufgaben auszufüllen und sie nicht nur vorgibt, um ihn zu ärgern.

Auch ein Kunde, leitender Bankangestellter, hat mit ihm über Hartmann geredet. Er hat die Probleme mit ihm schon seit längerem beobachtet. Im Gegensatz zur Befürchtung Loses, dass andere sich über ihn wegen seiner schwierigen Mitarbeiter lustig machen, erlebt er nun, dass der Kunde ganz wohlwollend ihm gegenüber ist und ihn in seiner schwierigen Situation versteht.

Abschliessend berichtet er noch über die Schwierigkeiten, einen passenden Meister als Werkstattechef zu finden. Aber er ist zufrieden mit unserer Arbeit, er hat einen Weg aus der Krise gefunden und neuen Mut geschöpft: „Wir sind am Ziel.“ Er will zwei Wochen Urlaub machen und wird sich wieder melden, wenn es nötig ist.

Kommentierende Anmerkungen

- 1 Hier wird nur Loses Leitungsfunktion gesehen, nicht aber, dass in diesem Betrieb Leiter und Betriebsinhaber identisch sind. Das ist verständlich, weil diese Konstellation in den üblicherweise supervidierten Institutionen nicht auftritt. Hier fehlt die für die Leiterrolle konstitutive Distanz zum Eigentümer (vgl. Leuschner, 1991). Der Leiter im Sinne von Leuschner ist Angestellter des Betriebes, d. h., dass er in seiner materiellen Existenz-

absicherung nur als Angestellter abhängig ist vom Betrieb, der Betrieb aber nicht sein Kapital ausmacht. Dies gibt ihm mehr Freiheit, sich in das Spannungsfeld des Leiters zwischen Träger, Mitarbeitern, Klienten und den eigenen professionellen und berufsethischen Ansprüchen zu stellen.

Es ist anzunehmen, dass Herr Lose sich als Eigentümer relativ leicht in die Bedürfnisse und Interessen seiner Kunden hineinversetzen kann. Von ihnen ist er unmittelbar abhängig. Wenn sie nicht mit der Dienstleistung seines Betriebes zufrieden sind, gehen sie zur Konkurrenz und gefährden damit seine materielle Existenz. Bei den Interessen und Bedürfnissen der Mitarbeiter besteht für den Eigentümer die Gefahr, dass sie Geld kosten, was in seinem Fall seinen persönlichen Gewinn schmälert. Die Interessen der Mitarbeiter stehen seinen eigenen materiellen Interessen tendenziell entgegen. Ein angestellter Leiter kann in einem solchen Konflikt sehr viel freier empfinden und handeln, die verschiedenen Interessen aus einer distanzierteren Perspektive wahrnehmen, vermitteln und verhandeln.

Dieser Betrieb ist zu Beginn der Supervision ohne Leiter im Sinne von Leuschner. Herr Lose möchte zwar gern die Rolle eines Werkstattleiters besetzen, er betrachtet ihn aber nur als seinen verlängerten Arm, an den er einen Teil Arbeit und Kontrolle delegieren kann. Er sieht nicht, dass der Werkstattleiter eine eigenständige Funktion hat im Spannungsfeld zwischen Eigentümer, Kunden, Klienten und eigenen Ansprüchen, Vorstellungen und Interessen.

Geht man davon aus, dass der Supervisor die vernachlässigten Aspekte ins Bewusstsein heben muss, so ist deutlich, dass er hier besonders auf die fehlende Leitungsposition hätte eingehen müssen. D. h. er hätte zunächst einmal deutlich machen müssen, dass diese Position nicht besetzt ist und welche Auswirkungen dies hat. Des Weiteren hätte er die Situation der Mitarbeiter in diesem Spannungsfeld besonders berücksichtigen müssen, weil sie in der Wahrnehmung des Eigentümers zu kurz kommen. Ein solches Vorgehen wäre Herrn Lose zunächst einmal sicher bedrohlich erschienen. Letztendlich hätte es ihn aber entlasten können, weil so hätte deutlich werden können, dass er als Eigentümer spezielle Interessen haben und vertreten darf. Der nächste Lernschritt für alle Beteiligten wäre dann gewesen, die unterschiedlichen Interessen deutlich zu machen und miteinander zu verhandeln.

Eine Rollenklärung in diesem Sinne wäre auch für Herrn Hartmann als potentiellen zukünftigen Werkstattleiter entlastend gewesen. Es wäre klar geworden, dass es nicht seine Aufgabe ist, der verlängerte Arm von Herrn Lose zu werden, sondern dass die eigenen Interessen und die der Mitarbeiter sein dürfen und vertreten werden müssen.

In Zusammenhang mit der Beschäftigung mit den unterschiedlichen Rollen von Leiter und Eigentümer wurde ich bei der morgendlichen Zeitungslektüre auf die lebhaft diskutierte Diskussion aufmerksam, die gegenwärtig in der Betriebswirtschaft über die Beziehung des Managers zu den Eigentümerinteressen geführt wird: Soll er sich ausschließlich an den Gewinninteressen der Kapitaleigner orientieren, oder muss er bei betrieblichen Entscheidungen auch die Interessen der Mitarbeiter und der Gesellschaft berücksichtigen? (Vgl. Sondak, 1996, sowie eine Reihe weiterer kontroverser Artikel in der Neuen Zürcher Zeitung zum Thema „Shareholder value“.)

- 2 Die hier aufgeführten Privilegien können auch als Insignien von Leitung angesehen werden. Wenn Lose Hartmann diese nimmt, hat das sehr wahrscheinlich negative Auswirkungen: sowohl auf Hartmanns Motivation, die Leitungsrolle zu übernehmen, wie auf die Bereitschaft der anderen, ihn in dieser Rolle zu akzeptieren.
- 3 Zurecht gehe ich nicht auf Loses Wunsch ein, den Konflikt für ihn zu lösen, aber es wäre an dieser Stelle notwendig gewesen, über die unterschiedlichen Vorstellungen von Hilfe bekommen und geben zu verhandeln. Dass dies nicht geschehen ist, kann aus der

Unsicherheit im fremden Umfeld verstanden werden, die zu einem starren Widerstand führt und flexibles Verhandeln verhindert.

Mit Abstand betrachtet wäre eine Befragung der Mitarbeiter im Sinne einer Organisationsdiagnose sinnvoll gewesen. Das hätte aber bedeutet, zunächst mehr von der realen Komplexität zuzulassen, was mir wahrscheinlich ebenfalls aus der genannten Unsicherheit eher unheimlich war.

Fachlich stützte ich mich bei meinem Vorgehen auf die Überlegungen von Harrison (1971). Er bietet mit seiner Maxime, „auf keiner tieferen Ebene zu arbeiten als nötig ist, um dauerhafte Lösungen für vorhandene Probleme zu gewinnen“ (a. a. O., S. 311) die Rechtfertigung für eine Reduktion von Komplexität. Wie sich zeigt, birgt das allerdings auch die Verführung zu vorschneller Reduktion der Diagnose, verbunden mit der Gefahr einer sozialtechnologischen Verkürzung in der Beratung:

Einmal wurden so die strukturellen, dynamischen und sozialpsychologischen Aspekte des Geschehens ausgeklammert. Die Verhaltensprobleme der Mitarbeiter wie die Leistungsprobleme von Hartmann erscheinen nur als jeweils individuelle, die durch Verhaltensvorschriften zu ändern sind – oder eben nicht, was dann leicht zur Lösung durch Ausschluss tendiert. Zu vermuten ist aber, dass es sich beim Mitarbeiterverhalten um eine Regression auf das Niveau einer Kampf- und Fluchtgruppe im Bionischen Sinne handelt, die mit der ungenügenden Besetzung der Leitungsposition zusammenhängt. (Kernberg, 1988, S. 241 ff.)

Erschwert wurde dadurch zum anderen eine vollständige, auf eigene Untersuchung gestützte Diagnose der Situation und der verschiedenen Interessen. Gerade in einer fremden Umgebung wächst dann die Gefahr der „Kundenorientierung“, d. h. der Übernahme der Diagnose und damit der Interessen des Auftraggebers.

Anschrift des Verf.: Dr. Max Bartel, Bürenstr. 93, CH-2504 Biel

Literatur

- Edding, C. (1985): Supervision, Teambesprechung, Organisationsentwicklung. Supervision, H. 7.
- Harrison, R. (1971): Das Tiefenniveau in der Organisationsintervention. Gruppendynamik, 3, 296–312.
- Kernberg, O. F. (1988): Innere Welt und äußere Realität. Stuttgart.
- Leuschner, G. (1991): Leiter-Supervision. Zeitschrift Sozialpädagogik, 125–132.
- Sondak, H. (1996): Unternehmensführung als moralische Herausforderung. Neue Zürcher Zeitung, 28./29. 9. 1996, S. 91.
- Weigand, W. (1996): Teamarbeit und ihre Supervision. Supervision, H. 29.

BRIEFWECHSEL

Lieber Gregor,

kennst Du die Geschichte von den beiden Robinsonen, die der amerikanische Nobelpreisträger Buchanan geschrieben hat? Vermutlich nicht, ich erzähl sie Dir:

Zwei Robinsone leben auf einer Insel und beide setzen ihre begrenzten Möglichkeiten für drei Dinge ein: Sie bauen Kartoffeln an, stehlen dem anderen die Früchte seiner Arbeit und verteidigen sich gegen Übergriffe. Eines Tages entdecken sie beide, daß es effektiver wäre, die Anstrengungen für ihre Raubzüge und deren Verteidigung zu sparen und die dadurch freiwerdenden Kräfte ebenfalls in den Kartoffelanbau zu stecken. Also schließen die beiden einen Frieden, den sie per Vertrag besiegeln. Damit sei, so der Ökonom Buchanan, der Keim für den freien Rechtsstaat gesetzt.

Nehmen wir an, der eine Robinson ist ein Hüne, der andere ein schwächlicher Mann, der sich viele Gedanken macht, wie er denn seine körperliche Schwäche kompensieren kann.

Nehmen wir an, die beiden Robinsone wollten vor ihrer Vertragsunterschrift Supervision. Diese Phantasie ignoriert natürlich die Tatsache, daß die Robinsone allein auf der Insel leben, sonst wären sie ja keine Robinsone. Trotzdem spiele ich meine Supervisionsphantasie weiter: Der Hüne betont in einem Erstgespräch seine guten Absichten und seine Zweifel an dem Schwächtigen, von dem er nicht sicher ist, ob dieser hinterhältig sei, evtl. Waffen verstecke und somit einen Scheinvertrag wolle, nur um ihn, den Hünen anschließend zu unterwerfen. Der Schwächliche will auch Beratung. Er mißtraut dem Hünen, daß dieser trotz eines Vertrages ihn, den Schwächtigen, überwältigen und unterwerfen werde, sobald er zu seiner Sicherheit keine Waffen mehr besitze.

Würdest Du lieber den Hünen oder lieber den Schwächtigen beraten? Oder würdest Du mit beiden einen Kontrakt vereinbaren? Wie würde der Kontrakt aussehen, was würde er beinhalten?

Nehmen wir an, Du würdest mit einem von beiden einen Kontrakt vereinbaren und dem anderen mich als Supervisorin empfehlen, weil Du befürchtest, in Gefühls- und Interessensverwicklungen zu kommen, wenn Du beide Supervisionen übernähmest. Oder Du vermutest, beide würden Dich der Parteilichkeit verdächtigen, wenn Du beide berätst. Vernünftig wäre es vielleicht, ein gemeinsames Setting mit beiden zu vereinbaren. Jeder könnte dort seine Wünsche, seine Interessen und seine Befürchtungen sagen und man hätte die innere und die äußere Realität der Vertragsgestaltung auf dem Tisch. Aber würden denn beide ihre geheimen

Befürchtungen in Gegenwart des anderen überhaupt aussprechen, wo es sich dabei doch um Verdächtigungen und Unterstellungen handelt, die sich jeweils auf den anderen beziehen? Würde das nicht genau das Gegenteil von dem bewirken, was man anzielt? Jeder könnte dann denken: wer von mir Derartiges denkt, der plant selbst heimlich anderes, als er verhandelt, und die Sache würde schwieriger als ohnehin. Die Frage der Wahl des Settings ist somit eine schwierige diagnostische Fachfrage, der nur die enthoben sind, die die „Kunden“ über das Setting entscheiden lassen.

Kurzum, es kommt bei allen unaufgelösten Bedenken dazu, daß Du mit dem Hünen arbeitest und ich mit dem Schwächtigen. Oder wäre es umgekehrt besser, weil wir beide so distanziert, so überparteilich nicht sein könnten, daß es beliebig ist, wer unser Supervisand wird?

In der Supervision bedrängt beide Supervisanden auf unterschiedliche Weise der Gedanke, wie sie denn bei ihrer unterschiedlichen Körperstärke und dem unterschiedlichen Ideenreichtum bei einem Vertragsabschluß auch die Sicherheit erhalten könnten, daß der jeweils andere seine Stärke, seine Macht, nicht mißbrauche? Jeder betont die eigene Redlichkeit und verdächtigt in seiner Besorgnis den anderen. Die eigenen Ängste beflügeln die Phantasien, zu welchen Taten der andere fähig sei. Wie kann man einen Vertrag schließen, wenn man an der Vertragstreue des anderen zweifelt und es keine Instanz oder dritte Kraft gibt, die diese Vertragstreue kontrolliert und ggf. garantiert?

Der Wirtschaftswissenschaftler Buchanan meinte, mit dem Vertragschluß sei die Grundlage für den Rechtsstaat geschaffen. Seine Kritiker bezweifeln das. Was ist der Vertrag wert, wenn dessen Einhaltung niemand kontrolliert und ggf. auch Vertragsverletzungen nicht sanktioniert?

Soweit sind wir vermutlich mit Buchanan einig, daß es relativ leicht ist, die äußeren Vertragsbedingungen in eine gemeinsame Sprache zu bringen und so einen Vertragstext zu entwickeln, der das Verhandlungsergebnis, die Vereinbarung zwischen zwei Gleichen darstellt. In ihren Befürchtungen, in ihrer äußeren und inneren Moral, in ihren Größenphantasien und ihren Schamgefühlen, in ihren Ansprüchen und Selbstwertzweifeln, in ihren Fähigkeiten sind die beiden Robinsone aber nicht gleich. Ihre Selbst- und Fremdeinschätzungen unterscheiden sich. Und hier beginnt ein weites Feld für supervisorisches Suchen und Klären.

Was würdest Du mit dem Hünen und ich mit dem Schwächtigen besprechen? Würden wir beide uns über die Entwicklung der Prozesse austauschen, oder dürften wir das nicht? Würden wir zu einem bestimmten Zeitpunkt die jeweilige dyadische Situation zugunsten eines Setting zu viert verändern und was wäre die Indikation dazu?

Und wenn es dann schließlich zu einem Vertrag zwischen den beiden unter Einschluß aller Befürchtungen und Bedenken kommen sollte, wäre damit der Supervisionsprozeß beendet?

Oder könnte Supervision als Institution Vertragskontrolle bzw. Vertragsüberprüfung anbieten und garantieren? Wie siehst Du das? Zur Vertragsgarantie braucht man die Macht, dies durchzusetzen, auch wenn eine Partei das irgendwann nicht mehr will. Können Supervisoren einen solchen Machtanspruch bekommen oder sich nehmen? Ich glaube das nicht. Aber wieviel ist ein goodwill-Kontrollangebot als Zeichen wert, das im Konfliktfall von jeder Partei außer Kraft gesetzt werden kann? Vielleicht haben wir als SupervisorInnen bereits unsere Grenze überschritten, wenn wir uns als Begleiter von Vertragskontrolle anbieten, weil dies mißverstanden werden kann im Sinne einer verlässlichen Vertragsgarantie? Oder ist Vertragskontrolle durch Supervision doch möglich, weil die Institution Supervision Öffentlichkeitskontrolle vergleichbar der Presse garantieren kann durch ihre Überparteilichkeit in Konflikten?

Wenn wir auf diese Weise zur menschlichen Integrität beitragen könnten, würde das gut zu meinem ethischen Selbstverständnis als Supervisorin passen. Eine solche Wertbezogenheit sehe ich als Grundlage der verschiedenen Techniken des Managens von Konflikten: der Wert des Einhaltens von Verträgen bzw. der Vertragsänderung durch Verhandlung und nicht durch Setzung ist wichtiger Bestandteil meines professionellen Selbstverständnisses. Das heißt, daß ich mich als Supervisorin in Organisationen nicht damit zufrieden gebe, Konfliktmanagerin zu sein, ich muß mich auch mit den Regelungen soweit identifizieren können, daß ich sie mit meinem Rechtsgefühl in Verbindung halte, und dazu gehört die Einhaltung und die Verhandlung von Verträgen und Vertragsänderungen.

Sei für heute herzlich begrüßt
von Deiner Kollegin Constanze

REZENSIONEN

Richard Sennett: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a. M. 1983, 427 Seiten, DM 24,90, S. Fischer

Sennett beschäftigt sich in seinem Buch mit den Veränderungen des öffentlichen Lebens, seinem Niedergang und seinem Absterben von der Mitte des 18. Jahrhunderts an bis in unsere Tage. Dabei orientiert er sich an den verschiedensten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens: der Stadtarchitektur, der Gestalt und Funktion des Theaters und ihren Wandlungen, den Formen öffentlichen Ausdrucks in Kleidung und Sprache und der öffentlichen Geselligkeit in Gast- und Caféhäusern, Clubs, städtischen Parks, auf Promenaden. So verfolgt er am eindrucklichen Beispiel der Architektur wie Plätze, öffentliche Gebäude und Räume von Orten der Geselligkeit und des gesellschaftlichen Austauschs zu Stätten der Isolation, des Durchgangs oder zu reinen Funktionen der Fortbewegung geworden sind. Sennett beschreibt, wie einerseits mit solchen äußeren Formen die Möglichkeit, sich im kulturellen, sozialen und politischen Bereich zu begegnen, Fremdes kennenzulernen, mit Fremden umzugehen, systematisch eingeschränkt wurde, wie es andererseits während der letzten drei Jahrhunderte auch zu einem grundlegenden Wandel in den Erwartungen und Einstellungen gegenüber der Öffentlichkeit, dem öffentlichen Ausdruck und Auftreten gekommen ist. Dieses erscheint zunehmend nicht mehr als attraktiv, sondern als bedrohlich und ist von einer vorherrschenden Tendenz zur Introspektion, einem alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens beherrschenden Kult des Persönlichen und Intimen abgelöst worden. Das heute herrschende Desinteresse an Fragen des öffentlichen, d. h. des politischen und sozialen Lebens sieht Sennett in direktem Zusammenhang mit dieser Entwicklung, als Problem einer Umwelt, die das gesellschaftliche Wollen der Menschen korrumpiert und den Intimitätskult in eben dem Maße fördert, in dem die öffentliche Sphäre aufgegeben wird und leer zurückbleibt.

Den Anfang dieser Entwicklung siedelt Sennett um die Mitte des 18. Jahrhunderts an, als sich die klar gegliederte Gesellschaftsstruktur des Ancien Régime mit der zunehmenden Dominanz des Bürgertums als Träger der neuen Produktions-, Handels- und Vermögensverhältnisse auflöste, was eine grundlegende Umstrukturierung aller Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens mit sich brachte. Diese Umstrukturierungen betrafen besonders die großen Städte, die sich von Residenzen zu bürgertumsdominierten Handels- und Verwaltungsmetropolen und damit zu

Drehscheiben internationaler Begegnungen, Beziehungen und neuer Klassengegensätze wandelten. Besonders in den Metropolen Paris und London, in denen während der beginnenden Industrialisierung die Bevölkerung vor allem durch Zuwanderung sprunghaft anwuchs, was ein Zusammenleben einander fremder Menschen heterogenster Herkunft auf engstem Raum erforderlich machte, gehörten tragfähige Formen für den Umgang mit Fremden geradezu zur Lebensnotwendigkeit. Die materiellen Bedingungen des städtischen Lebens zerstörten das sichere Gefühl, man könne die anderen auf herkömmliche Weise nach Herkunft, Familienhintergrund etc. einordnen. Als eine Antwort auf diese Unsicherheit trennte man im sozialen Leben den vertrauten privaten und intimen Bereich auf der einen vom Bereich der Öffentlichkeit auf der anderen Seite ab. Im ersten lebte man in „natürlicher“ Weise, im zweiten „schuf“ man sich als gesellschaftliches Wesen. Dabei waren die Menschen vor ganz ähnliche Anforderungen gestellt, wie sie dem Schauspieler auf der Theaterbühne begegnen. Dieser muß in der Lage sein, Emotionen zu vermitteln, die an sich bedeutsam sind und von den Zuschauern verstanden und nachvollzogen werden können, und zwar ganz unabhängig von seiner persönlichen Beschaffenheit oder seiner momentanen Befindlichkeit. Dabei bedarf seine Mitteilung eines ihm und dem Publikum gemeinsamen Glaubhaftigkeitskodes als allgemeiner Grundlage der Kommunikation. Mit Mitteln, die mit dem Geschehen auf der damaligen Theaterbühne so gut wie identisch waren, wurde um die Mitte des 18. Jahrhunderts dem Leben auf der Straße eine Form verliehen. Auf der Straße war der Mensch Schauspieler und Publikum, nahm eine Rolle ein, mittels derer er mit anderen „Rollen“ kommunizieren konnte. Begaben sich so eine Angehörige der Elite oder ein wohlhabender Bürger um 1750 auf die Straße, rieben sie sich Nase, Stirn und Kinnpartien mit weißer oder roter Schminke ein, trugen Perücke, die Damen bisweilen von so erheblichen Ausmaßen, daß ganze Schiffsmodelle, Fruchtkörbe oder Nachbildungen historischer Szenen in der Haarpracht Platz fanden. Die Kleidung war nicht nur sehr aufwendig, sondern enthielt auch deutliche Hinweise auf die gesellschaftliche Stellung des- oder derjenigen, die sie trugen. Die Kleidersprache war eine allgemein anerkannte Konvention, die den Umgang mit Unbekannten strukturierte, eines der „Rituale“, die die Bewohner der expandierenden Städte und unübersichtlich werdenden Lebensbereiche entwickelten, um ein kommunikatives soziales Leben aufrechtzuerhalten.

Dieses öffentliche Leben war im Verlauf der folgenden 150 Jahre einem grundlegenden Wandel unterworfen. Zum einen fand eine Verschiebung der Orte des öffentlichen Lebens statt, von den mehr und mehr verschwindenden mittelalterlichen Plätzen, die man durch Denkmal- oder funktionelle Verkehrsplätze ersetzte, in die Theater und die Gast- und Caféhäuser,

dann in die zunehmend exklusiven Clubs sowie in die städtischen Parks und Promenaden, die im 19. Jahrhundert in Mode kamen. Zugleich zog die Aufteilung der sozialen Klassen auf unterschiedliche Viertel und die durch die Industrialisierung bedingte Verlagerung der Arbeitsfelder in vom Wohnort entfernte Zonen, die zeitaufwendige, mühsame Wege mit sich brachten, die städtischen Lebensformen zunehmend in Mitleidenschaft. Die neue Kapital- und Geldwirtschaft, deren Gesetzmäßigkeiten man noch kaum durchschaute und die zu bis dahin ungekannten Spekulationen und Bankrotten führte, verursachte gerade in der neuen, noch nicht definierten Klasse des Bürgertums ein grundlegend unsicheres Lebensgefühl. Hinzu kam der grundlegende Wandel des Weltbildes hin zum Säkularismus, der sich im Aufschwung der materialistischen und positivistischen Wissenschaft niederschlug und der im Verlauf des 19. Jahrhunderts die transzendente Ordnung ablöste, welche die Grundlage des Ancien Régime gebildet hatte. Konnte der Mensch in der Öffentlichkeit des Ancien Régime seinen Körper als „Kleiderpuppe“ einsetzen, so wurde mit dem Immanenzprinzip der Körper selbst bedeutsam, und zwar als unwillkürliche, unkontrollierbare Offenbarung der Persönlichkeit. Das zeigt sich in Darwins anatomischer Psychologie und findet seinen Höhepunkt in den Schädelmessungen Bertillons, der kriminelle Veranlagung aus der Schädelform meinte ablesen zu können. Der Körper und sein Ausdruck wurden zu belastenden Indizien, teilweise mit wirklicher Angst besetzt. Expressivität verwandelt sich so in Voyeurismus. Die Verschiebung des zwanglosen öffentlichen Lebens von Platz und Gasthaus auf die Promenade, auf der man schweigend und betrachtend aneinander vorbeiflüchtete, trägt diesem veränderten Bedürfnis konsequent Rechnung.

Im Zuge dieser Entwicklung wird nicht allein die öffentliche Kommunikation problematisch, es erhalten zugleich diejenigen Personen, die weiterhin expressiv auftreten können, Politiker, Künstler, Personen des öffentlichen Lebens, eine andere Stellung. Indem sie über das verfügen, was der „Menge“ fehlt, sind sie über diese erhaben; indem gleichzeitig ihr Vermögen als Ausdruck ihrer Persönlichkeit gedeutet wird, sind sie einzigartig und uneinholbar. Expressivität wird zum Privileg herausgehobener, „besonderer“ Persönlichkeiten. Für diese gilt dann das Problem der Ikonisierung: Indem sie „anders“ sind als ihr Publikum, animieren sie nicht zur Kommunikation, sondern erzeugen Passivität und Abhängigkeit. Umgekehrt sind sie nur dann erfolgreich, wenn sie die Forderung nach der überzeugenden Persönlichkeit erfüllen, ein Mechanismus, der heute die gesamte politische Kultur dominiert.

Im letzten Teil seines Buches zeichnet Sennett das Bild unserer heutigen „intimen Gesellschaft“. Unter dem alles beherrschenden Vorzeichen der Persönlichkeit und der in jeglichem Lebensbereich erhobenen Forderung

persönlicher Befriedigung und Gratifikation scheinen soziale, institutionelle und politische Vorgänge lediglich Bedeutung zu gewinnen, wenn sie etwas über das Selbst aussagen, der Selbstfindung oder der Entfaltung des Selbst dienlich sind. Auf diese Weise werden politische Konflikte in Konflikte zwischen politischen Personen umgedeutet, aktives und effektives Handeln wird an der persönlichen „Glaubwürdigkeit“, „Echtheit“ und „Natürlichkeit“ des Politikers gemessen, der eigene gesellschaftliche Standort erscheint als Ausdruck individueller Eigenschaften und nicht als Konsequenz gesellschaftlicher Determinierung. Aber aus der Verschiebung der Urteilkriterien resultieren die Unkenntnis sozialer Zusammenhänge und die Unfähigkeit, gesellschaftliche Strukturen realistisch einzuschätzen. Auf den Erwartungshorizont einer potentiellen Wählerschaft, ob ein Politiker sie „ansprach“, sie persönlich „berührte“, verstand beispielsweise Richard Nixon vor der Fernsehkamera mit allgemein menschlichen Gefühlen und Tränen „echter“ Betroffenheit „überzeugend“ zu reagieren und so Millionen von Fernsehzuschauern von seiner Spendenaffäre abzulenken. Die Verformung institutioneller, ideologischer, politischer Fragen zu psychologischen, die aus dem Mißtrauen gegenüber der öffentlichen Sphäre, dem Wunsch nach Innigkeit und Gemeinschaftserleben in dem Bereich, der als kalt und anonym erlebt wird, resultiert, hat die Angst und Orientierungslosigkeit gegenüber den Anforderungen des öffentlichen Lebens nicht vermindert, sondern verstärkt. Indem die Menschen in unpersönlichen Situationen und Zusammenhängen Nähe, Wärme, Intimität suchen, vernachlässigen sie das Instrument öffentlichen Umgangs, die als kalt und falsch empfundenen Verkehrsformen, Regeln und Konventionen. Gerade diese aber würden ihnen, wie einst den Menschen in den Umbrüchen der Stadtkultur des Ancien Régime, erlauben, sich ungefährdeter aufeinander zu beziehen. Wenn in jeder Äußerung gleich die ganze Persönlichkeit, innere Werte, Wünsche und intime Motive auf dem Spiel stehen, geht die Möglichkeit des expressiven Umgangs, der spielerischen Initiative verloren. Ist stets das eigene Selbst in Mitleidenschaft gezogen, so können Meinungen nur äußerst zögernd geäußert, vertieft, verändert oder gar zur Diskussion gestellt werden.

Im Zusammenhang mit der Supervision erscheint Sennetts Untersuchung besonders aufschlußreich und anregend, weil ihr Arbeitsbereich ebenfalls im Bereich der Öffentlichkeit angesiedelt und sie mit eben den hier verfolgten Problemen, mit sozialer Passivität, mit der Psychologisierung und Personalisierung institutioneller Strukturen beständig konfrontiert ist.

Maximiliane Jäger, Marburg

Jörg Gogoll, Marburg

Wolfgang Schmidbauer: Die Kentaurin. Die Geschichte einer ungewöhnlichen Frau. Reinbek 1996, 335 Seiten, DM 42,-, Rowohlt

Wolfgang Schmidbauer erzählt: Er nimmt die Leser und Leserinnen mit in die „Wiederkehr von Erfahrungen“ einer 70-jährigen Frau, sie heißt Elisabeth.

Ein jäher Schmerz, ausgelöst durch den Bruch der Hüfte, läßt sie stürzen, fallen. Die so selbständig für sich lebende Frau ist plötzlich fast bewegungslos, festgehalten. Sie wird operiert, doch die neue Hüfte trägt nicht. Elisabeth wird sich mehr und mehr bewußt, daß der qualvolle Schmerz sie begleiten wird, die Wunde nicht mehr verheilt.

In diesen Wochen und Monaten versucht sie zunächst ihr Leiden zu bewältigen, wie sie es bislang geübt hatte, mit fast eiserner Disziplin sich auf sich selbst rückzubeziehen, „Rückzüge waren die Quelle ihrer Kraft gewesen“. Sie konnte sich sammeln und Hindernisse überwinden, die sie sonst nie und nimmer bewältigt hätte. So versucht sie zu lesen, vor allem aber versucht sie, sich zu erinnern.

Was sie zunächst erinnert, ist das kleine Mädchen, das gerne auf Bäume kletterte, wegen zerrissener Kleider und Schrammen geschimpft wurde und sich wünschte, ein Tier zu sein, ein Eichhörnchen vielleicht, das ungehindert springen durfte, das sein Fell, sein Kleid bei sich trug. Die Erwachsenen waren sehr mit sich beschäftigt, und so suchte die kleine Elisabeth ihre „eigene Welt“ sobald sie lesen konnte in Büchern, in den Mythen der Griechen. Mit acht Jahren schon fand sie die Geschichten von Herakles, die sie beschäftigten. Bei diesen Geschichten stößt sie auf unbekannte Worte, z. B. Poesie. Sie möchte diese von den Erwachsenen erklärt haben und wird ausgelacht. Das bringt sie weiter in ihre eigene „Höhle“. Als Kind im Garten, auch als Erwachsene baute sie kleine Höhlen, winzige Kapellen. So legte sie z. B. in Bäumen kleine Heiligtümer an. „Sie schnitt in die dicke Borke einer alten Kiefer ein spitzbogiges Loch bis zum Holz, trieb ein Spänchen in die Rückwand und hängte daran eine Muttergottes-Medaille, wie sie zu den Marienfesten in der Schule verteilt wurde. Vorne war gerade noch Platz für ein Schneckenhaus, einen kleinen Bergkristall oder einen Tropfen klaren, bernsteingelben, duftenden Harzes, die sie als Opfergabe niederlegte. Die Baumkapelle verschloß sie mit einem genau passenden Stück Rinde, so daß sie später oft Mühe hatte, sie wiederzufinden.“

Der gewöhnliche Lebenslauf der ungewöhnlichen Frau:

Die Kentaurin gehört zu den Frauen, die im Ersten Weltkrieg geboren, in den 20er Jahren zur Schule gingen und als Privilegierte unter Jungen oder auf neu geschaffenen Mädchenschulen lernen konnten. Sie erlebten,

daß sie mitreden, mitdenken, argumentieren, sich die Welt des Wissens erschließen konnten, eine Welt, die ihren Müttern verschlossen war. Elisabeth war hochbegabt. Sie lernte für sich selbst Griechisch. Als einziges Mädchen im Jungengymnasium schloß sie mit einem Einser-Abitur ab, aber dann kam der Faschismus. Es gab keine Stipendien für Frauen, die Altphilologie studieren wollten. So wurde sie Lehrerin, und als sie heiratete und ihre Söhne geboren wurden, blieb sie selbstverständlich zu Hause. Im letzten Kriegsjahr fiel ihr Mann. Sie zog zurück zu den Eltern, versuchte aber den eigenen Herd zu behalten. Mit eiserner Energie baute sie ein kleines Haus für sich und ihre zwei Buben. Nachdem sie von diesen nicht mehr so gebraucht wurde, ging sie auf Reisen.

Auf diese Reisen nimmt uns der Erzähler mit – sie führt in den Mittelmeerraum – zu den Ursprungsstätten der Religionen, der Philosophen, in den Lebensraum der Kyniker.

Über der Sinnfrage ihres Leides und ihrer Krankheit geht sie den Wegen und Fragen nach, die durch ihr Leben führten. Ihre kindlichen Phantasien über die so schwer verständlichen Dogmen, wie die von Maria Empfängnis, versuchte sie schon früh mit ihrer Phantasie auszugestalten. „Ohne einen Grund dafür zu wissen, hatte sie zuerst von einem himmlischen Wesen gehört, einer Frau, die Gott vor aller Zeit und Welt erschaffen hatte, seinem Lieblingskind, seiner Wonne, die vor ihm auf der jungfräulichen Erde spielte. Sie dachte, dieses Wesen sei, da an einem Marienort beschrieben, die Himmelskönigin als Kind, ein kleines Mädchen schon im azurnen Mantel und mit dem Kopftuch, die da auf der Wüsten-erde kniete und die Donau schuf, indem sie mit dem Finger eine Rinne zog. Riesig über ihr in den Wolken schwimmend, die Gestalt des Schöpfervaters. Die Kleine blickte manchmal zu ihm auf und lächelte.“

Sie wird ernüchtert und verschreckt durch die Erklärung und das Wissen von Theologen. Ihre Fragen bleiben unbeantwortet. Sie begleiten sie weiter zu den verdeckten Ursprüngen der christlichen Religion, zurück zu den Mythen und Vorstellungen der Mittelmeervölker.

Nachdem es ihr möglich war, ihre zwei Söhne alleine zu lassen, reiste sie jedes Jahr nach Griechenland, wo sie die Ursprünge bis hin zu den Steinen sucht, mit denen sie spricht.

Wolfgang Schmidbauer kennt diese Mythen, er kennt die, die sie erzählt haben, wie auch die Orte, denen sie zugeschrieben werden. Er beschreibt sie gerne. Die Mythen lassen sich ja auch in so vielen Varianten schildern.

Mit diesen Mythen-Reiseberichten werden Ereignisse erinnert. In kunstvoller Verbindung fügen sich unverständliche Seiten im Wesen dieser Frau in den Ablauf eines reichen Lebens.

Eine Seite bleibt im Dunkel.

Was bedeutete ihr das Muttersein? Wir begegnen der jungen Frau, der trauernden, tapferen Witwe, von ihrer Beziehung zu den beiden Buben gibt es kaum Hinweise – sie werden versorgt, sie werden freigelassen, sie ist da, wenn sie gebraucht wird – sie wird von den Söhnen geliebt, es ist keine einfache Liebe.

Die Schmerzen von Elisabeth werden stärker. Die Gedanken kreisen. Die Augen vermögen die Buchstaben nicht mehr zu halten. Das Sprechen fällt schwer. Die Kentauren möchte, daß diesem Leben ein Ende gemacht wird. Diese Hilfe wird ihr von den Söhnen verweigert, auch vom Arzt. Aber sie bekommt schmerzlindernde Mittel, die den Schmerz betäuben. Jetzt zieht sie sich endgültig zurück auf sich selbst. Sie nimmt kaum mehr Speisen zu sich und sie trinkt wenig. So geht sie auf die letzte Reise.

Wolfgang Schmidbauer beschließt liebevoll ihre Geschichte. Sie liegt unter einem blühenden Lindenbaum, wird geweckt von einem Kentaur, dem Menschen in Pferdegestalt, der sie mitnimmt über die Berge. Dort wird sie aufgenommen. Eine Frage muß sie vorher beantworten, ob sie an Zeus glaubt. Sie kann diese Frage leicht verneinen. Sie geht zurück zu denen, die vor Zeus waren. Sie fühlt sich geborgen. Sie fühlt sich leicht und sie kann wieder gehen.

Ich habe dieses Buch sehr gerne gelesen. Es ist detailliert in der Beschreibung, behutsam im Verstehen – es gibt keine herkömmlichen Deutungen – ein ungewöhnliches Schmidbauer-Buch!

Marianne Hege, München

TAGUNGSBERICHT

Jahrestagung: Psychoanalyse in Supervision und Organisation. Anstöße zur Konzeptentwicklung – Kolping-Bildungsstätte Coesfeld 21./22. 9. 96

„Es geht uns darum, Supervision und Psychoanalyse stärker in Kontakt zu bringen. Die Ideen sind sich nicht fremd, aber gibt es schon eine wirkliche Begegnung?“ So markierte Ulrich Beumer, Leiter der Kolping-Bildungsstätte und Kursleiter der dortigen psychoanalytisch orientierten Supervisionsausbildung, in seinen Eröffnungsworten, worum es bei der 1. Jahrestagung „Psychoanalyse in Supervision und Organisation“ gehen sollte. Über 50 TeilnehmerInnen waren der Einladung in die Kolping-Bildungsstätte Coesfeld gefolgt, SupervisorInnen, AnalytikerInnen sowie Leitungs- und Beratungskräfte verschiedener Organisationen: Das Tagungsthema war also auch repräsentiert in den TeilnehmerInnen. Ich nahm als Supervisor teil, und meine Motivation speiste sich aus meinen ambivalenten Erfahrungen mit psychoanalytisch orientierter Supervision: Auf der einen Seite erfahre ich die Psychoanalyse als höchst relevante Tiefenebene zum Verstehen und auch zur Lösung sozialer Probleme von SupervisorInnen. Auf der anderen Seite begegnet mir in Akquisition und Kontraktgespräch fast durchgängig eine Skepsis gegenüber der psychoanalytischen Arbeitsweise: Nicht kontraktierte therapeutische Übergriffe werden phantasiert, aber auch die Frage, ‚ob der das denn kann‘ taucht häufig auf und kratzt dann beizeiten an meiner eigenen supervisorischen Identität. Darüber hinaus zeigte mir die jüngere Geschichte von Dialog und Skepsis zwischen den verschiedenen Berufsverbänden der SupervisorInnen und PsychologInnen, wie groß der Klärungsbedarf auf (berufs-)politischer Ebene ist, wenn von ‚psychoanalytischer Supervision‘ die Rede ist.

Die „unschuldigste“ Ebene war auch auf dieser Tagung der fachlich-methodische Diskurs. Wichtige und qualifizierende Elemente einer psychoanalytisch orientierten Supervision waren Thema, vor allem in den Reflexionsgruppen. Hier ging es um eine Fülle verschiedener Aspekte: die Relevanz von Übertragungsgeschehen, Abwehr, Widerstand, Spiegelungsphänomene zwischen SupervisorInnen-Alltag und Supervisions-Situation, die sensible Wahrnehmung offizieller und latenter Elemente im Supervisionsauftrag, die Frage der Anwendung analytischer Fokaltherapie auf die Konzeptentwicklung psychoanalytischer Supervision, die Wahrnehmung und Bearbeitung von Reaktionsbildungen in der Berufsmotivation, wenn etwa die versorgende Dimension des Berufes auch als Aggressionsabwehr

fungiert, – diese Punkte markieren die Themenpalette. Das war zum großen Teil spannend und könnte ein eigenes Themenheft füllen.

Aber wie könnte es bei einem psychoanalytisch gefärbten Thema anders sein: Neben dem offiziellen Tagungsmotto „Anstöße zur Konzeptentwicklung“ zeigten sich auch latente „anstößige“ Themen: Vor allem in den Gesprächen der Reflexionsgruppen und im Abschlußpodium am Sonntag spielten auch Vereinnahmungsängste (Wer frißt hier wen?) und andere basale Ängste (Gibt es Krieg oder Heirat? Das sind die geschichtlich häufigsten Wege, sich eine ‚Heimat‘ zu schaffen ...) und auch die Ebene berufspolitischer Interessen (Wer darf was? Wer nimmt welchen Auftrag? Welche Strategien verfolgen die verschiedenen Berufs- und Interessenverbände?) eine entscheidende Rolle.

Die drei Tagungsreferate schufen sehr unterschiedliche Zugänge zum Tagungsthema und prägten den weiteren Verlauf nicht nur über die manifesten Inhalte, sondern auch assoziativ über Bilder, Phantasien und Atmosphäre.

Prof. Dr. Dieter Ohlmeier, Professor für Psychotherapie und Psychoanalyse an der Gesamthochschule Kassel, steckte in seinem Beitrag „Psychoanalyse in nichttherapeutischen Arbeitsfeldern“ gewissermaßen den Rahmen ab, indem er die – freilich schon bei Freud zu findende, aber oft vergessene – 3fache Dimension der Psychoanalyse auf seine Weise definierte:

1. Die Psychoanalyse ist als Lehre vom Unbewußten und seinen Abkömmlingen und Dynamiken eine Basiswissenschaft.
2. In Diagnostik und Therapie psychischer Krankheiten im weitesten Sinne ist sie eine klinisch angewandte Wissenschaft.
3. Die Psychoanalyse ist darüber hinaus kritische Kultur- und Gesellschaftswissenschaft, nicht nur im Umfeld der 68er-Bewegung, und hat eine nichtklinische Relevanz in Feldern wie der Pädagogik, Sozialarbeit, Mythologie, Musik bis hin zur Literaturwissenschaft.

Ohlmeier bezog sich hier auf Freuds Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse aus dem Jahr 1932: „Die Psychoanalyse begann erst als eine Therapie, aber nicht als Therapie wollte ich sie Ihrem Interesse empfehlen, sondern wegen ihres Wahrheitsgehaltes, wegen der Aufschlüsse, die sie uns gibt über das, was dem Menschen am nächsten geht, sein eigenes Wesen, und wegen der Zusammenhänge, die sie zwischen den verschiedensten seiner Betätigungen aufdeckt.“

Im Tagungsverlauf wirkte Ohlmeiers Referat vor allem in der Frage weiter, wem denn nun die Psychoanalyse „gehöre“; und es gab breiten Konsens, sie nicht allein den klinischen Analytikern zu überlassen, sondern selber Kompetenz in Sachen Psychoanalyse in nichtklinischen und nichttherapeutischen Zusammenhängen zu zeigen und zu entwickeln.

Dr. Bernd Oberhoff, Diplom-Psychologe und Supervisor (DGSv), Kursleiter in der SupervisorInnenausbildung der Kolpingbildungsstätte, hielt einen Vortrag über „Psychoanalytische Kulturanalyse“ anhand des Erfolges von Chr. W. Gluck mit seiner Oper ‚Iphigenie in Aulis‘ im Paris des 18. Jahrhunderts – zu der Zeit, als das Adjektiv ‚unbewußt‘ erstmals bei Goethe (1777) auftaucht. Manch einer mag sich beim Lesen dieses Titels in der Ausschreibung und im Tagungsprogramm erstaunt gefragt haben, was das mit psychoanalytischer Supervision zu tun hat. Oberhoff zeichnete ein markantes Bild der kulturpsychologischen Situation des 18. Jahrhunderts, insbesondere im Umgang mit Ammenwesen und Kindestötung. Er machte deutlich, daß der überwältigende Erfolg dieser Oper in Paris wesentlich dadurch zu erklären ist, daß sie in ihren latenten Grundthemen und in ihrer Musik das Lebens- und Zeitgefühl der Epoche traf: In der vor allem musikalisch latenten Thematisierung von Traurigkeit und Verlassenheit des Kindes, das Trost sucht, und in der damit verbundenen Thematisierung oraler Bedürfnisse und narzißtischer Sehnsüchte der frühkindlichen Erlebniswelt. Im Tagungsverlauf tauchte die Frage auf, welche kulturpsychologischen Grundthemen unsere Zeit bestimmen und, analytisch betrachtet, auch zum Verständnis supervisorischer Situationen beitragen können. Und in der Frage einer Teilnehmerin, ob die SupervisorInnen vielleicht die Kinder sind, die von der Amme ‚Psychoanalyse‘ Milch bekommen wollen, aber auch wissen, daß sie beim Transport durch die Ammen manchmal unter die Räder geraten könnten, lag sicher keine zufällige Parallele ...

Der Journalist Dr. Joachim Burkhardt (Deutsche Welle Berlin) zeichnete in seiner Lesung „Die bewußte Biographie“ faszinierend den Entstehungsprozeß seines Goethe-Films nach. Und nicht von ungefähr war der Zauberlehrling als Symbolfigur im weiteren Tagungsverlauf präsent, vor allem, wenn es um Kompetenzfragen ging: *Wer* kann hier eigentlich *was*? Was legitimiert und qualifiziert einen Analytiker zur Supervision und was eine Supervisorin zur psychoanalytischen Orientierung in ihrer Arbeit? Hat man's im Griff oder trifft der Vers des Zauberlehrlings „Wehe, wehe, hab ich doch das Wort vergessen!“?

Die unterschiedlichen Stränge der Tagung liefen am Sonntagmorgen in der Podiumsdiskussion zusammen. Dieter Ohlmeier, Bernd Oberhoff, Ulrich Beumer und Wolfgang Weigand, Professor für Erwachsenenbildung an der FH Bielefeld und Vorsitzender der DGSv, diskutierten untereinander und mit dem Plenum die Frage „Wo hat eine psychoanalytisch orientierte Supervision ihre Heimat?“ Dabei spielte die regressive Bedeutung von Heimat (Wo komme ich her? Wo bin ich versorgt, geborgen?) ebenso eine Rolle wie die progressive Bedeutung, sich Heimat als etwas neues, als Lebensort zu schaffen. Ob dabei als ein Schritt zu einer Behei-

matung psychoanalytischer Supervision die entsprechend orientierten Ausbildungsstätten der DGSv sich in einem Arbeitskreis zusammentun, wie im Podiumsgespräch vorgeschlagen, bleibt abzuwarten. Wolfgang Weigand, der deutlich machte, daß ihm die fachliche *und* die berufspolitische Seite des Themas ein Anliegen sind, wird das mit Interesse wahrgenommen haben.

Ein Konsens bei den TeilnehmerInnen schien sich darin anzudeuten, daß SupervisorInnen auf alle Fälle das Unbewußte als Wahrnehmungs- und Diagnoseebene im Supervisionsgeschehen einbeziehen wollen, aber eben nicht in der häufigen individuellen und klinisch gefärbten Verkürzung. „Supervision muß sich mit dem Unbewußten *vielfältig* auseinandersetzen, bis hin zum Unbewußten in Organisationen“, so die Antwort eines Supervisors auf die entsprechende Frage eines Analytikers.

Psychoanalytische Kompetenz qualifiziert die Supervision, aber braucht es dazu ein eigenes Konzept ‚psychoanalytischer Supervision‘? Die Positionen zu dieser Grundfrage waren – und bleiben wohl noch einige Zeit – spannungsreich; sie lagen sozusagen zwischen ‚Anmaßung‘ und ‚Annäherung‘, zwischen Aggression und Liebeserklärung:

- „Psychoanalytische Supervision ist eine Anmaßung: Wird man in einer solchen Ausbildung sowohl zum Psychoanalytiker als auch zum Supervisor ausgebildet?“
- „In der Forderung, eine psychoanalytische Supervision zu schaffen, steckt eine überflüssige Verunsicherung.“
- „Die Klarheit und vielleicht auch Kargheit eines psychoanalytischen Supervisionskonzeptes sind ein wichtiges Moment der Gegensteuerung zum derzeitigen Trend, daß eine Übung die nächste jagen muß.“
- „Es ist sinnvoll, auch in der Supervision die sogenannte „analytische Haltung“ als Wahrnehmungs-Einstellung auf unbewußte Anteile einzunehmen und klar zu kontraktieren.“
- „Man kann die Psychoanalyse nicht wie irgendein anderes qualifizierendes Element mal eben dazunehmen neben anderen Ansätzen; sie erfordert einen eigenen qualifizierenden Ansatz als psychoanalytische Supervision.“

„Wo hat eine psychoanalytisch orientierte Supervision ihre Heimat?“ Die Frage der abschließenden Podiumsdiskussion ist noch längst nicht beantwortet, aber sie war als Thema auf der Coesfelder Jahrestagung gut besprechbar, sowohl mit den konzeptionell-fachlichen Anteilen wie auch mit der politisch-interessensgefärbten Seite. Weil beide Ebenen thematisiert wurden, war die Jahrestagung ein gelungener Start zu weiteren Etappen einer Konzeptentwicklung psychoanalytisch qualifizierter Supervision.

AutorInnen

Max Bartel, Jg. 1949, Dr. phil., Diplom-Psychologe, Supervisor. Gesprächstherapie-Ausbildung, gruppenspezifische Zusatzausbildung. Langjährige Berufstätigkeit als Assistent an der Freien Universität Berlin, als Berater und Therapeut in einem Rehabilitationszentrum, gegenwärtig in der Psychiatrischen Universitätsklinik Bern, sowie freiberuflich als Supervisor. Veröffentlichungen vor allem zur Analyse psychologischer Berufspraxis.

Werner Bohnert, Jg. 1942, Dr. phil., Sozialwissenschaftler, Supervisor (DGSv), Lehrsupervisor (FIS), Redakteur von Forum Supervision. Forschungstätigkeit im Bereich Organisations- und Institutionsanalyse (1972–80), Tätigkeit an der Westfälischen Klinik Gütersloh in unterschiedlicher Funktion: Sozialtherapie, Fortbildung, Organisationsentwicklung (1981–96).

Kurt Buchinger, Dr. phil., Universitätsprofessor für Theorie und Methodik der Supervision an der Universität-Gesamthochschule Kassel.

Elvira Dürr-Feuerlein, Jg. 1935, Dipl. Sozialpädagogin, Supervisorin (DGSv), Lehrsupervisorin, TZI-Gruppenleiterin (Dipl.). Seit 1976 Tätigkeit als Supervisorin und Referentin für Fort- und Weiterbildung in verschiedenen Arbeitsfeldern: Jugendhilfe, Verwaltung, Gesundheitswesen, Behinderten- und Altenhilfe, Erwachsenenbildung. Freiberuflich tätig seit 1988.

Edeltrud Freitag-Becker, Jg. 1952, Studium der Sozialpädagogik und Sozialpsychologie in Bochum und Essen; 12 Jahre hauptamtliche Tätigkeit in der Jugend- und Bildungsarbeit; seit 12 Jahren freiberuflich tätig als Supervisorin, Beraterin für Organisationsentwicklung und Fortbildnerin; Vorsitzende des Aufnahmeausschusses der DGSv.

Jörg Gogoll, Jg. 1951, Dipl. Psychologe, Psychotherapeut und Supervisor in freier Praxis, Lehrsupervisor (FIS), Psychoanalytiker i. A., Ausbildungs- und Fortbildungstätigkeiten am Moreno Institut Stuttgart und am FIS.

Angelica Lehmenkühler-Leuschner, Jg. 1950, Dipl.-Psychologin, Supervisorin und Psychotherapeutin in freier Praxis, Dozentin in der Supervisionsausbildung und Weiterbildung für SupervisorInnen beim Fortbildungsinstitut für Supervision Münster e. V., Lehrsupervisorin und Balintgruppenleiterin. Studium der Germanistik, Textgestaltung, Pädagogik und Psychologie.

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

Theo Niederschmid, Supervisor (DGSv), Lehrsupervisor, Balintgruppenleiter i. A., Supervisionsausbildung 1982–84 am Burckhardthaus in Gelnhausen, hauptberuflich Leiter der Telefonseelsorge Hamm.

Wolfgang Weigand, Jg. 1945, Prof. Dr., Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Sozialwesen, Lehrgebiet: Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung. Langjährige Aus- und Fortbildungstätigkeit für Supervisoren; umfangreiche Supervisionstätigkeit in Organisationen. Trainer für Gruppendynamik (DAGG), Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv), Mitherausgeber der Zeitschrift *Supervision*, Heft 29, 1996.

Gerhard Wittenberger, Jg. 1941, Dr. phil., Dipl.-Supervisor (DGSv), Trainer für Gruppendynamik (DAGG), Psychoanalytiker (DPV, St. G.), Balintgruppenleiter. Veröffentlichungen u. a.: Gruppensupervision – ein Beitrag zur Entwicklung beruflicher Identität. In: Trescher, H.-G., A. Leber, C. Büttner (Hrsg.): *Die Bedeutung der Gruppe für die Sozialisation*. Beruf und Gesellschaft. Beiheft zur Zeitschrift Gruppensupervision und Gruppendynamik, Heft 21. Göttingen 1985 (Vandenhoeck & Ruprecht). *Das „Geheime Komitee“ Sigmund Freuds. Institutionalierungsprozesse in der Psychoanalytischen Bewegung zwischen 1912 und 1927*. Tübingen 1995 (edition diskord).

Vorschau

FoRuM Supervision

Heft 10 – Oktober 1997

Supervision in Institutionen mit besonderer ideologischer Prägung

Redaktion:

Barbara Wiese und Inge Zimmer

Barbara Wiese: „Wer nicht für uns ist, ist gegen uns“ – Ideologische Ansprüche und Supervision

Robert Eckert: Modelle von Institutionen: Technische versus selbstreflexive Institutionen

Katharina Gröning: Kameradschaft als Ideologie und die Suche nach dem dyadischen Vater

Wolfgang Schmidbauer: Laienkultur und professionelle Kultur in der Drogentherapie

Annemarie Bauer: „Der Verdacht“ – Gewissheit um den Preis der Fälschung?

Interview mit Gerhard Wittenberger: Supervision in kirchlichen Institutionen

Heft 11

Balintgruppenarbeit

Redaktion: Franz Leinfelder, Sauerbruchstr. 3, 65203 Wiesbaden
Inge Zimmer, Sauerbruchstr. 3, 65203 Wiesbaden

**Gerhard Leuschner
zum 60. Geburtstag**

Das erste Sonderheft von FORUM SUPERVISION ist Gerhard Leuschner anlässlich seines 60. Geburtstages zugeeignet. Die darin enthaltenen Texte sind von Kolleginnen und Kollegen, Freunden und engen Vertrauten verfasst, die über Jahrzehnte mit ihm beruflich und persönlich zusammengearbeitet oder gelebt haben. Sie spiegeln etwas von der Bandbreite wider, mit der er ihren beruflichen und privaten Alltag bereichert hat.

Inhalt

Gerhard Wittenberger: Für Gerhard Leuschner

Otto Hürter: Kollegialität - viel erfahren, wenig untersucht

Angelica Lehmenkühler-Leuschner: Die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit

Lothar Nellessen: Gefühlsarbeit in der Supervision

Wolfgang Weigand: Braucht die Risikogesellschaft noch Solidarität?

Gerhard Wittenberger: Über das Irrationale in Gruppen und die Schwierigkeit, als SupervisorIn eine Gruppenidentität zu entwickeln

Inge Zimmer: Abhängigkeit und Freiheit: Zum Umgang mit Autorität in der Supervision

Verzeichnis der Schriften von Gerhard Leuschner

Sonderheft Nr. 1

Herausgegeben von Gerhard Wittenberger

Erschienen im August 1996

144 Seiten - DM 26,- / DM 22,- für Abonnenten

Wichtiger Hinweis:

**Sie erhalten das Sonderheft als Abonnent nicht automatisch.
Bitte bestellen Sie das Heft.**

edition diskord • Schwärzlocher Str. 104/b • 72070 Tübingen
Tel. 07071 / 40102; Fax 07071 / 44710

Annemarie Bauer / Katharina Gröning (Hg.)

Institutionsgeschichten Institutionsanalysen

Sozialwissenschaftliche Einmischungen
in Etagen und Schichten ihrer Regelwerke

507 Seiten - gebunden - DM / sFr 42,-
ISBN 3-89295-594-8

Der Ruf nach Reform, Modernisierung, Innovation, gar einer „Perestroika“ vor allem öffentlicher Institutionen und sozialer Dienstleistungsunternehmen ist derzeit allenthalben zu hören. Dabei gehen die Veränderungsbe-
mühungen zumeist von Institutionen als rationalen Gebilden aus, der Fo-
kus richtet sich entsprechend auf Struktur und Funktion. Demgegenüber
steht die Auffassung, für eine Analyse der Institutionen auch solche Anteile
einzubeziehen, die im Alltag als Fehlleistung, als Effektivitätsproblem,
als Irrtum oder menschliches Versagen etikettiert werden. Mit diesen Pro-
blemen beschäftigt sich der vorliegende Sammelband. Zusammengeführt
werden Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung, psychoanalyti-
sches, vor allem gruppenanalytisches Verstehen der Institutionen sowie
praktische Erfahrungen aus der supervisorischen und organisationsbera-
tenden Praxis.

Beiträge von:

Annemarie Bauer, Romana Böhme, Annegret Böhmer, Agnes Drexl-
Budde, Maria Fischer, Bernadette Grawe, Katharina Gröning, Thomas
Hardwig, Gisela Konrad-Vöhringer, Anne Kurlemann, Gerhard Leuschner,
Willi Pecher, Annette Peter, Uwe Petersen, Harald Pühl, Elisabeth Rohr,
Gerhard Rudnitzki, Mechthild Sand, Wolfgang Schmidbauer, Monika
Schoder, Elmar Sing, Rudolf Tippelt, Elke Vogt, Reiner Weidmann.

In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei:

edition diskord
Schwärzlocher Str. 104/b
72070 Tübingen
Tel. 07071 / 40102
Fax 07071 / 44710

DEUTSCHER
SUPERVISIONSTAG

1 9 9 7
CELLE 19.10. - 20.10.



DEUTSCHE
GESELLSCHAFT FÜR
SUPERVISION e.V. 

Flandrische Straße 2
50674 Köln
Tel. 0221/2574482
Fax 0221/2576119

In Kooperation mit dem Deutschen Städtetag und
der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege