

Gerhard Wittenberger

Die Bedeutung der Lehrsupervision für den Ausbildungsprozess

Zweifellos hat die Rollenübernahme als Lehrsupervisorin oder Lehrsupervisor tätig zu sein, etwas mit den eigenen Erfahrungen als Supervisandin oder Supervisand zu tun. Diese Motivationslage stellt ein kompliziertes, affektives Gemenge dar, dessen wir uns nicht immer voll bewusst sind. Dies gilt übrigens für all jene Berufsrollen, die man zu den „unmöglichen“ Berufen zählt (Freud, 1937c, S. 94), als da sind Analytiker, Lehrer oder Politiker. Diese „Unmöglichkeit“ gründet darin, dass „man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann“ (ebd.). Ob diese Skepsis berechtigt ist, hängt nicht zuletzt von den *Erfolgserwartungen* ab, die die Lehr-Supervisorinnen und Lehr-Supervisoren – unter dem informellen aber auch öffentlichen Druck ihrer Supervisandinnen und Supervisanden und der jeweiligen Ausbildungsinstitution – glauben erfüllen zu müssen. Vor diesem Hintergrund plädieren wir dafür, dass wir uns *realistischer Weise* als Ziel einer Lehrsupervision (Leuschner, 1990; Wittenberger, 1990, 1997) mit einer *Annäherung* an eine – noch nicht ausreichend differenziert dargestellte – *supervisorische Haltung* (Zimmer-Leinfelder, 2012) bescheiden. In Anlehnung an Freuds Warnung vor dem „furor sanandi“ (Heilungswahn) (Freud, 1915a, S. 320), meinen wir, dass der Anspruch auf den totalen Erfolg eines Ausbildungsprozesses lediglich seine Abkunft aus Allmachtsphantasien des Lehrpersonals verrät. Aber es entspricht auch einem gesellschaftlichen Phänomen, das exemplarisch an einer Persönlichkeit des öffentlichen Lebens gezeigt werden kann: Dem durchaus begabten „Alleskönner und Ex-Metzger Stefan Raab“. Er ist nun auch noch politischer Journalist nach seinen Klamaukrollen im Fernsehen geworden. Die Rolle des politischen Journalisten hat seine Professionalität in der Welt der „Generation Praktikum“, der Flexibilisierung und des päpstlichen Twitterns, wenn nicht verloren, so doch stark verändert. Wer derzeit mithalten will, muss heute das und morgen das können; muss also ein Alleskönner und Selbstvermarkter sein. Wer heute Supervisor ist, muss morgen Coach sein und übermorgen Organisationsentwickler, vielfach ohne ausreichende Voraussetzungen (vgl. Schanne, 2009). Wenn wir uns in der Ausbildung aber auf Supervision ‚beschränken‘, dann deshalb, weil unsere Werbung heißt: **In einer Zeit, in der alle alles können, wächst die Sehnsucht nach Expertise – deshalb Supervision!**

Aber auch dann, wenn wir uns mit diesem Minimalkonsens bescheiden, können wir uns eines Erfolges nicht sicher sein. Denn – und darin liegt die strukturell begründete Unmöglichkeit dieses Auftrags – die Lehr-Supervisorinnen und Lehr-Supervisoren haben keine hinreichende Kontrolle über die Erfolgsbedingungen ihrer Tätigkeit innerhalb des Ausbildungsprozesses. Sie können *lediglich Möglichkeiten* anbieten und Bedingungen in ihrem Setting schaffen, die den Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer helfen, ihre neue Rolle *selbst* zu finden – so wie auch Schüler selbst das Lernen lernen, oder ein Banker lernen muss, selbstverantwortlich entscheiden zu können, was sozial verantwortliches Handeln ist. In dieser Vorstellung von „Selbständigkeit“ steckt implizit der Respekt vor der Persönlichkeit des „Anderen“, der sein Erleben und Handeln – also auch seine Ausbildung als Supervisorin/Supervisor – selbst entscheiden und organisieren muss, auch wenn er/sie nicht weiß, worauf er/sie sich da eingelassen hat. Deshalb können Lehr-Supervisorinnen und Lehr-Supervisoren, unabhängig davon, wie gut sie zu diesem Zweck ausgebildet und vorbereitet sind, Veränderungen *nur anregen, nicht aber bestimmen* was als Veränderungen anerkannt

werden kann und was nicht. Infolgedessen haben sie es schwer, eingetretene Veränderungen sich selbst als Wirkungen ihres eigenen Eingreifens in den Lernprozess ihrer Ausbildungskandidaten ursächlich zuzuschreiben, auch wenn solche Kausalattributionen zu den liebgewordenen Illusionen gehören, mit denen wir alle uns unseres Einflusses zu vergewissern suchen – manchmal durch subtile Manipulationen, die wir ggf. sogar als konzeptionell begründet ausgeben. Mithin ist die selbstgestellte Aufgabe letztlich deshalb unmöglich, weil sie *keine Gratifikationen* bietet, die *verlässlich vor Motivationskrisen* schützt. Auch eine Lehrsupervisionskonferenz bietet dafür keinen wirklichen Schutz.

Zum oben angeführten affektiven Gemenge gehören nicht nur positive Übertragungsaspekte und Idealisierungen (mit all ihren komplizierten Verwicklungen und Ausgängen), die aus der eigenen Supervisandinnen- bzw. Supervisanden-Rolle stammen, sondern auch jene *lebensgeschichtlich bedingte Motivationsbasis*, die man als „Selbstheilungsversuch“ oder „Wiedergutmachungstendenz“ beschreiben kann. Lebensgeschichtliche Krisen, oder Misserfolge verquicken sich mit Rachegefühlen, wenn der Supervisand partout den Rat, die „Hilfe“ nicht annehmen will, die die Lehrsupervisorin oder der Lehrsupervisor anbietet. Schnell wird dies als „Widerstand“ oder als persönliche „Kränkung“ verstanden. Solche oder ähnlich gelagerte Enttäuschungen können zu einem narzisstischen Alles-oder-Nichts-Prinzip werden, das den Ausbildungsteilnehmer zu einem hoffnungslosen Fall werden lässt. Solche als Sackgasse empfundenen Situationen gibt es in der Lehrsupervision immer mal wieder. Eine Möglichkeit, selbst aus dieser Situation zu kommen und eine angemessene *Neutralität* zu erreichen, ist die eigene Analyse. Aber auch strukturell wird dieser Aspekt im Ausbildungsprozess zu berücksichtigen sein: Die Einbeziehung des „Dritten“. Der Weg über die Institution ist schwer zu gehen, weil der genannte „öffentliche Druck“ als zu groß oder stigmatisierend erlebt wird. Er erfordert deshalb Mut. Vor allem dann, wenn der/die Lehrsupervisor/in sich von vornherein als „Spielball institutioneller Macht- und Interessenspolitik“ (Wellendorf, 1986) sieht. Uns geht es dabei aber nicht um einen idealtypisch normierten Lehrsupervisor oder Lehrsupervisorin, sondern vordringlich um die Anerkennung eines Konflikts, dessen Auswirkungen auf den Lernprozess wenn möglich abgemildert oder sogar aufgelöst werden könnte. In diesem Sinne möchte ich Martin Grotjahns (1985, S. 240 f.) heroische Vorstellung von einem Analytiker auf die Lehrsupervision herunter brechen und die Position vertreten, dass jede(r) Ausbildungsteilnehmer(in) zunächst mehr über seinen „Fall“ weiß, als der Lehrsupervisor, und insofern ist dieser ihm „überlegen“. Wenn der Lehrsupervisor seinen „Kandidaten“ nur als Ausbildungsfall sieht, wird Letzterer nie zu jener Regression kommen, die es ihm ermöglicht, so zu werden wie sein Lehrsupervisor. Diese Krise durchzustehen, ist die eigentliche Belastungsprobe. Jedoch sollte der Lehrsupervisor seinen „Kandidaten“ in seiner Authentizität und inneren Freiheit übertreffen können. Und wenn man will, kann man Grotjahn zustimmen: „Er (der Lehrsupervisor) muss ein Meister der Kommunikation sein, und zwar mit sich selbst und mit denen, die er zu verstehen sucht. Seine Ehrlichkeit muss bis ins Unbewusste reichen, und dazu braucht es Mut“.

Bringen wir diesen Mut auf, bekommen wir jenen „Phantasieschlüssel“ (Freud, 1986) in die Hand, ohne den es nicht gelingt, sich verstehend auf Fremd-Psychisches einzulassen. Was Freud mit dem „Phantasieschlüssel“ meint und in welchem Kontext dieser Begriff entstanden ist, hat Ester Fischer-Homberger (2004) in der Zeitschrift „Luzifer-Amor“ (Psychoanalyse für Pädagogen) nachgezeichnet. Hat ein(e) künftige(r) Supervisor(in) in seinem/ihrer Ausbildungsprozess gelernt, trotz fortbestehender eigener Konflikte dauerhafte Wahrnehmungsverzerrungen als mögliche Eigenbegrenzung wahrzunehmen, ist viel

gewonnen. Er/Sie wird mit der Neigung, etwas als richtig oder falsch, notwendig oder überflüssig zu beurteilen, vorsichtig sein. Er/Sie wird sensibel werden und Erfahrungen sammeln, wie sein/ihr gesamter Habitus auf seine/ihre potentiellen SupervisorInnen wirkt. Er/Sie wird in der Lehrsupervision sein/ihr Erscheinen und Auftreten – von der Kleidung bis zur Begrüßung etc. – als unvermeidbare individuelle Übertragungsangebote, auch wenn sie aus relativ konfliktfreien (unneurotischen) Persönlichkeitsanteilen resultieren – akzeptieren lernen. Darüber hinaus wird er/sie sich mit dem, was als „Gegenübertragung“ gelten kann, vertraut machen müssen, ohne in pseudoanalytisches Deuten zu verfallen. Als Unterstützung dieser Erfahrungen verhilft ihm/ihr allein die praktische Auseinandersetzung mit seinen/ihren SupervisorInnen, wie sie weit über den Ausbildungsprozess hinaus in der Balint-Gruppen-Arbeit erfolgen kann. Auch wenn der Status des/der Lernenden formell verlassen wurde, ist die Berufsrolle nie ein fester Besitz – auch wenn die kollegiale Anerkennung eine professionelle Selbstverständlichkeit ist. Die Praxis, die er/sie ausübt, bleibt eine ständige Herausforderung und er/sie ist gut beraten, regelmäßig mit Kollegen und Kolleginnen über seine/ihre Arbeitsweise zu sprechen und zudem periodisch Selbsterfahrungsmöglichkeiten (ob in der Gruppe oder Einzelstunden) zu nutzen. Wir empfehlen unseren Lehr-SupervisorInnen und Lehr-Supervisoren solche *Maßnahmen*, um einer schleichenden professionellen *Routinebildung* zu begegnen, die letztlich Ausbildungserfolge zu *hintertreiben* in der Lage wäre; außerdem beugen sie dem „burn out“ vor, das allen Helferberufen droht, besonders denen, die einen zu großen Veränderungsanspruch und Ehrgeiz haben. Letzterer kann auch darin zum Ausdruck kommen, dass der/die „Kandidat/in“ in der Lehrsupervision etwas lernen soll, was er/sie in der Grundausbildung des Kurses nicht lernt oder erhält – z.B. Organisationsberatung und -entwicklung oder Psychotherapie. Beispiel: In einer Kontrollsupervision erzählt die Kollegin über ihre Ausbildungserfahrung in einem mir bekannten Institut. Dort hatte sie ihrem Lehrsupervisor gesagt, dass sie auf Themen gestoßen sei, die wohl in einer Psychotherapie besser aufgehoben wären als in der Supervision. Ihr Lehrsupervisor habe das mit der Bemerkung verhindern wollen, dass „das nicht nötig sei, sie solle erstmal hierbleiben“. Sie habe dann die Lehrsupervision „abgebrochen und ist zu einer Frau gegangen und (habe) bei einer Therapeutin ihre Therapie begonnen, ohne dass das zu einem Ausbildungskonflikt werden musste.“

Wir wissen nicht, was die ursächlichen Zusammenhänge am Beginn eines Lehrsupervisionsprozesses gewesen sein könnten. Die damalige Kandidatin hat eine Differenz zwischen Supervision und Psychotherapie gesehen, die der Lehrsupervisor nicht akzeptieren wollte oder konnte. Mit dem erteilten „Rat“ – aus welchen Gründen auch immer – sie solle bei ihm bleiben, hat er das provoziert, was er vermeiden wollte.

Manche Lehr-SupervisorInnen und Lehr-Supervisoren initiieren – wie in den angedeuteten Fällen – Irritationen oder sogar Loyalitätskonflikte. Deshalb sollten sie den Schneit haben und die Rollenübernahme ablehnen, oder auf andere Fortbildungsmöglichkeiten hinweisen.

Ein Grund für solche Rollenkonflikte könnte darin liegen, dass Lehr-SupervisorInnen und Lehr-Supervisoren in einem ähnlichen Wettbewerb stehen, wie er in den 1970er Jahren entbrannte, als in Deutschland die Möglichkeit eröffnet wurde, Psychotherapien – auch längere Psychoanalysen – von den Krankenkassen finanziert zu bekommen. Damals wurde das psychoanalytische Monopol bei den Kassen von ehrgeizigen Psychologen gebrochen. Auf der Basis der Lerntheorien entwickelten sie ihre Verhaltenstherapie, die rasche Beseitigung von Symptomen versprach, und zum Teil auch erreichte – wenn auch nicht immer als stabile Erfolge (Symptomverschiebung und rasche Wiederkehr der Störungen).

Heute ist ein ähnlicher Wettbewerb im Gange: Seit Supervisorinnen und Supervisoren auch Coaches, Moderatoren und was auch alles sein können, kommen sie einer Tendenz entgegen, die vor allem einer wachsenden Effizienz-, aber auch Beschleunigungsforderung in den unterschiedlichsten Organisationen entspricht. Effizienz, messbare Dauer und Kalkulierbarkeit des Vorgehens sind Zentralbegriffe geworden. Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer kennen natürlich den Trend und fragen nach Methoden und wünschen am besten solche, die im Manual nachzulesen sind. Das bedeutet, dass die Ausbildungsteilnehmer und Ausbildungsteilnehmerinnen ein Handbuch in die Hand bekommen möchten, in dem die supervisorischen Schritte, vielleicht sogar nach ihrem zeitlichen Ablauf, vorgeschrieben sind. Das würde die Ausbildung erleichtern und vor allem den Vergleich der Prozesse durch das Lehrpersonal, weil kontrollierbarer und leichter lehrbar. Die Leistungen der „Kandidaten“ würden leichter überprüfbar und die Anpassung (der Gehorsam) an die Manuale verspräche Kostenersparnis und Effizienz. In der Folge könnten Leitlinien für die Zukunft erstellt werden, wonach ein Supervisionsprozess beurteilt werden könnte. Der hier angedeutete Schwerpunkt auf Tempo und messbare Effizienz wird auch deshalb „Beschleunigungswahn“ genannt, weil er sehr dem ökonomischen und technischen Machbarkeitswahn der Moderne entspricht. Den Industriesoziologen ist längst klar, dass der Beschleunigungszwang an seine Grenzen kommt. Manuale können zwar dem Anfänger als Hilfe dienen, aber erfahrene Supervisorinnen und Supervisoren erreichen am meisten, wenn sie eine, für die Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer geeignete Arbeitsweisen finden, ohne vorgeschriebene Leitlinien anzuwenden.

Würde das FIS sein Ausbildungskonzept entsprechend der Mode „manualisieren“, folgte es immer mehr den Kategorien des Marktes. Damit würden den Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer Denksysteme übergestülpt, die unserem Grundsatz, einen verstehenden Zugang zum arbeitenden Menschen zu erreichen, diametral entgegenstehen. Supervisandinnen und Supervisanden allgemein – in Ausbildung oder nicht – lassen sich in ihrem persönlichen Lernprozessen kaum gravierende Beschleunigungen aufzwingen, ohne dass es zu noch unbekanntem „Kollateral“-Schäden (Abbruch, Dekompensation etc.) kommt.

Zum konzeptionellen Hintergrund sollen folgende Überlegungen angefügt werden:

Probleme des kollegialen Lernens im supervisorischen Kontext

In Anlehnung an die Ausführungen von Poland (2009) können wir sagen, Supervisorinnen und Supervisoren sind zwar geschult mit aufmerksamer Sensibilität ihren Supervisandinnen und Supervisanden zuzuhören, lassen es aber im Gespräch unter Kollegen öfter an respektvoller Aufgeschlossenheit fehlen.

Die Arbeit in einer Balint-Gruppe ist für alle Beteiligte ein mühevoller Lernprozess. Sowohl für die Leitung, weil sie die im folgenden darzustellenden Probleme weder ignorieren noch sanktionieren kann und will, als auch für die Teilnehmer, weil sie zutiefst mit ihrer persönlichen und beruflichen Identität am Gruppenprozess beteiligt sind.

Wenn wir als Supervisorinnen und Supervisoren zusammenkommen, um uns über Balint-Gruppen-Erfahrungen auszutauschen, dann haben wir uns eine gewichtige und zugleich heikle Aufgabe gestellt, bei der es auch angemessen ist zu fragen, wie erfolgreich wir sie bewältigen. Bei ungezählter Menge von Zusammenkünften, an denen wir teilgenommen haben, stellt sich im Nachhinein die Frage: wie gut lernen wir voneinander, wie gut sprechen wir miteinander und wie gut hören wir einander zu? Könnte es sein, dass uns die Art und

Weise, wie wir diese kollegiale Aufgabe bislang gemeistert haben, wenig Anlass gibt, stolz zu sein? Mir scheint, dass wir uns zwar im gleichen Raum befinden, die gleichen Worte gebrauchen und dennoch weder im Kontakt sind noch das gleiche Verständnis davon haben, was das Gesprochene eigentlich bedeuten soll.

Als Praktiker bemühen wir uns, unseren Supervisanden in Gruppen oder Teams mit ihren spezifischen institutionellen Kontexten, deren Zugangstür oft nur widerstrebend geöffnet wird, zuzuhören. Wenn es gelingt, die Bedingungen des Settings so zu gestalten, dass wir als Supervisoren unseren Auftrag wahrnehmen können, lernen wir es immer besser zuhören zu können – umso schockierender ist es, wie schlecht wir einander zuhören. Vielleicht gelingt es hier und da dennoch, die Muster unserer Angleichungen und Unterschiede zu beobachten, und darüber hinaus, so wie wir es in der Balint-Gruppenarbeit gewohnt sind, introspektiv auch jene inneren Kräfte zu erkunden und unter Kontrolle zu bringen, die eine Weiterentwicklung unserer Beratungsarbeit erschweren.

Der Hinweis auf die äußeren Bedingungen der Beratungsszenen und des Marktes, der das analytische Denken und Arbeiten eher behindert als fördert, mag seine Berechtigung haben und unsere inneren Schwierigkeiten verstärken. Die Ökonomisierung in allen gesellschaftlichen Bereichen macht bei der Supervision nicht halt. Im Gegenteil: neue Programme und Module, Effektivitätskriterien und Zertifizierungsnormen führen dazu, dass die Aufmerksamkeit unseres Handelns eher auf diese äußeren Bedingungen gerichtet ist, als auf die hier zu beschreibenden. Die Angst vor Stagnation führt zu dem, was der französische Architekt, Stadtplaner und Schriftsteller Paul Virilio als „rasenden Stillstand“ beschrieben hat. Die Supervisionsszene mit ihren Diversitäten, die sicher auch etwas Befruchtendes mit sich gebracht hat, führt zu einer Art Balkanisierung und Aufspaltung in immer kleinere und manchmal sogar feindliche sektenähnliche Gruppierungen. Die institutionalisierte Gegenreaktion der DGSv stand unter dem Motto: „Alles ist möglich. Jeder kann alles beraten sofern er die DGSv-zertifizierte Rollenbezeichnung „Supervisor“ trägt. Mit dem Prozess der Annäherung anderer Berufsorganisationen (z.B. Heltzel, 2007) ist neues Wissen in die Supervisionsszene gekommen, das neue Diskussionen verlangt. Die Balint-Gruppenarbeit im nicht-therapeutischen Feld könnte hier paradigmatische Bedeutung gewinnen. „Systemisches Denken“ und „suggestives Intervenieren“ (Fürstenau, 2002) führt allzu leicht zu Anpassungsleistung der Supervisanden. Wenn wir deshalb leidenschaftlich streiten, ist das gut, denn unsere Leidenschaft entspringt nicht nur eitlem persönlichen Interesse, sondern vor allem einer tiefen Anteilnahme beim Ringen um die Essentials dieser Arbeit. Der umsichtige Umgang mit neuen Beiträgen ist deshalb geboten, weil wir allzu schnell dazu neigen, dem scheinbar Offensichtlichen, dem Realen mehr Gewicht zuzubilligen als dem spezifischen Problem, dass unbewusste Kräfte im Alltag eine größere Rolle spielen, als wir dies uns zugestehen wollen. Wenn Analytiker in ihren Beiträgen zur Supervision im nicht-therapeutische Feld dazu neigen, die realen Bedingungen ihres Supervisionsauftrages und den Arbeitsalltag ihrer Supervisanden gleichsam als „Rahmen“ ihrer Arbeit zu begreifen, und ihm die Bedeutung des unhinterfragbaren Faktischen zuschreiben, ist das möglicherweise eine Reaktion auf die Arbeit im Analysezimmer, in dem es eben nicht um das real Faktische, sondern um das phantasiert Faktische geht. Wer diesen Arbeitsprozess kennt, weiß auch um die damit zusammenhängenden Belastungen. Der Umgang mit den Alltagsproblemen der Arbeitswelt erscheint dagegen als nicht-neurotische Faktizität, in der es lediglich um die Lösung sozialer Konflikte geht, die leichter erkannt (diagnostiziert), schneller gelöst (durchgearbeitet) und effizienter beendet werden können. Wenn es aber gar nicht so ist und wir erkennen müssen, dass der Widerstand gegen die Psychoanalyse genau hier beginnt, dann

wäre auch hier das kollegiale Lernen zum Thema zu machen.

Wenn wir beherzigen, in welcher subtileren Verkleidung sich Abwehr und Widerstand manifestieren können und wie raffiniert unsere Psyche operiert, erkennen wir auch, dass besondere Umsicht dort geboten ist, wo so genannte Paradigmenwechsel und alle möglichen „neuen Ideen“ in die Diskussion geworfen werden.

Behutsamkeit, Umsicht und geschultes Augenmerk sind nicht das Gleiche wie Misstrauen, Konservatismus oder Alterssenilität. Wenn wir uns selbst gegenüber ehrlich sind, sehen wir, dass neben wohlwollender Skepsis noch anderes am Werk ist. Allzu oft fällt der Respekt im Umgang miteinander einer Polemik und Parteilichkeit zum Opfer, und manchmal erhebt sich auch eine Art unverhohlener Spott gegenüber dem nicht ernstzunehmenden „Dogmatismus“ altherwürdiger oder –hergebrachter Positionen.

Jede Weiterentwicklung unserer Praxis und unserer Institution setzt ebenso wie die des menschlichen Individuums Spannungen voraus, und deshalb sind solche Krisen zu begrüßen. In den darüber zu führenden Debatten ist es nicht nötig, dass alle Beteiligten mit dem Ausgang einverstanden sind. Auch ein Abbruch solcher Diskussionen verhindert, dass Unbekanntes oder noch nicht Durchdachtes zutage treten kann. Während eine respektvolle Anerkennung des jeweils Andersdenkenden und weiterhin bestehender Unterschiede den Weg schützen, der Neues aufzeigen und Altes bewahren kann. Ideen müssen mit ihren Verdiensten bestehen oder fallen, nicht mit dem Prestige oder der Macht ihrer Befürworter. So ist z.B. die Frage, ob Supervision unter einem allgemeinen Beratungsbegriff zu subsumieren ist, oder ob Supervision eine Spezifität aufweisen kann, die sich in einer allgemeinen Beratungstheorie wieder finden lässt, keine Frage des Marktes, sondern eine der Konzeption.

Ungehinderte Entwicklungen einer Konzeption setzt eine freie und zugleich disziplinierte geführte Diskussion voraus. Mit „frei“ meine ich hier: offen innerhalb eines theoretischen Rahmens; und „diszipliniert“ bedeutet: so präzise wie möglich zu formulieren. Wie anspruchsvoll dies innerhalb eines Konzeptes sein kann, wissen wir alle. Wie das aussehen kann, zwischen vollkommen unterschiedlichen Konzeptionen, vermag ich nicht zu formulieren. Vielleicht ist ein Ansatz darin zu sehen, dass das vorhandene Wissen des jeweils anderen und die Toleranz angesichts unauflösbarer Paradoxien ein kollegiales Lernen ermöglichen könnte.

Seit Jahren kennen wir unter Supervisorinnen und Supervisoren die Auseinandersetzungen zwischen denen, die Supervision als ein selbstreflexives Instrument verstehen, und jenen, die sie als effektive, lösungsorientierte Interventionsform des beruflichen Alltags sehen. Vielleicht ist diese Priorisierung nicht radikal genug beschrieben, als dass schon hier deutlich werden könnte, was zwischen den Positionen der Marktorientierung und denen der Selbstreflexion der Unterschied sein könnte. Auf beiden Seiten gibt es den Verdacht des Extremismus, der die jeweils andere Position nicht gelten lassen will. In den 1980er und 1990er Jahren kämpften sich diese Positionen – mehr oder weniger verschleiert – so als ob die auftauchenden Widersprüche die Gegenwart eines Feindes signalisierten und nicht etwa die Unzulänglichkeiten einer zu kurz greifenden, theoretisch nicht zu Ende gedachten Position. Ein Beispiel kann das illustrieren: Kürzlich berichtete eine Supervisandin – selbst Supervisorin und tätig in einer Stabstelle für Organisationsentwicklung –, dass sie Teilnehmerin an einem Seminar für Organisationsentwicklung eines bekannten Trainers für Gruppendynamik war. Als Ergebnis einer Übung, bei der die Arbeitsaufgabe die Erstellung eines Organigramms war, fragte der Seminarleiter die Teilnehmerin, ob er in ihr Organigramm „hineinmalen“ dürfe. Die Supervisandin fragte mich: „Was hätte ich sagen sollen? Am Ende

war es nicht mehr meins.“ U.a. zeigt diese Szene, dass OE-Seminare eben nicht nur mit Strukturen zu haben, sondern auch mit situativen Abhängigkeiten, die, werden sie ignoriert, oder formal freundlich übergangen, wenig mit dem verstehendem Zugang zu einer fremden Szene zu tun haben.

Wenn Schlussfolgerungen durch Einseitigkeiten vorgegeben werden, ist eine freie Diskussion nicht möglich – gleichgültig ob von der Schlussfolgerung das Neue oder das Alte profitieren.

In den späten 1970er und frühen 1980er Jahren hatte die konzeptionelle Entwicklung der Supervision durchaus Erfolge zu verzeichnen. Mitte der 1980er Jahre begann so etwas wie ein Boom. mit dem das Spektrum der Anwendungsfelder sich soweit ausdehnte, dass neue Ideen zum Prozess der Supervision entstanden, die mittlerweile eine Art Pluralismus hervorbrachten, bei dem das, was die ursprüngliche Idee von Supervision war, gleichsam zum Verschwinden gebracht zu werden drohte (vgl. Wittenberger, 2011). Was ist heute Supervision? Ist alles Supervision, was sich als Supervision deklariert? Gibt es nur eine Konzeption von Supervision, oder gibt es viele? Und wenn es viele gibt, was ist das ihnen Gemeinsame? Es müsste etwas sein, was von anderen Formen der Beratung abgrenzbar ist und somit sich von anderen Beratungsformaten unterscheidet.

Durch die bloße Proklamation zeitgemäßer und marktorientierter Aufgeschlossenheit lassen sich diese Fragen nicht beantworten. Wenn unsere Dialoge zum Posaunenchor guter Absichten geraten, werden die Mauern zwischen den geistigen Enklaven der Konkurrenten nicht zum Einsturz zu bringen sein.

Im Folgenden will ich unser „Streitverhalten“ versuchen zu beschreiben, damit wir die Ursachen unserer Fehden reflexiv untersuchen können, statt sie unbeirrt weiter zu agieren. Dazu werde ich einige Muster unserer Interaktionen skizzieren, so dass wir versuchen können, die fundamentale Dynamik aufzudecken und zu reflektieren.

Die angedeuteten Probleme treten zutage, sobald wir in Gruppen zusammenkommen. Deshalb ist es hilfreich, die darin begründeten Schicksale unserer individuellen Bedürfnisse nach Anerkennung durch die Außenwelt zu berücksichtigen. Hinter unseren Übereinstimmungen und Divergenzen verbirgt sich nämlich die unstete Verbindung von Narzissmus und Interesse an Neuem. Wenn unser Narzissmus stabil, oder präziser formuliert, wenn es ein reifer ist, können wir unsere Diskussionen und Positionen am weitesten vorantreiben. Ist er jedoch bedroht, degeneriert unsere Aufnahmebereitschaft, und wir betreiben nur noch Identitäts-Politik. Auf diesen Aspekt werde ich noch einmal zurückkommen. Zunächst wenden wir uns jenen Konflikten zu, die den kollegialen Umgang trüben.

Menschliche Grenzen

Um diese Konflikte zu untersuchen, ist es angebracht, zunächst jene Grenzen anzuerkennen, die sich unserer Kontrolle entziehen und unsere Unzufriedenheit mit anderen Menschen, aber auch mit uns selbst – wenngleich wir dies nur ungern zugeben – verstärken. Wir suchen nach Antworten, die ewig unerreichbar sein werden, denn wir sind und bleiben lediglich Menschen. Wir akzeptieren, dass wir nicht omnipotent sind, verhalten uns aber so, als könnten – ja sollten – wir allwissend sein, als wäre es uns irgendwann möglich, alles zu

wissen, was gewusst werden kann, und als könnten unsere Konzepte aus einem Guss sein und nichts zu wünschen übrig lassen. Unsere Kenntnisse und Konzepte sind bemerkenswert gut, aber sie werden immer unzureichend sein und immer auf die Grenzen unserer Fähigkeiten verweisen. Denn die Arbeitswelt und ihre Phänomene sind zu groß zu mannigfaltig und zu komplex, als dass ein Konzept, eine Theorie, ein einzelner Supervisor sie jemals vollkommen erfassen könnte. Wir haben keinen Grund anzunehmen, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit für uns erschließbar ist – auch wenn geistreich und logisch formulierte soziologische Analysen dies uns weismachen wollen. Wenn wir also die Grenzen unserer mentalen Hardware verleugnen, vergessen wir, dass wir nicht zu jener Gattung gehören, die den Göttern das Feuer stehlen könnte. In unserer Eitelkeit sind wir überaus verwundbar. In allen Supervisionen, die ich entweder selbst durchgeführt oder in Balint-Gruppen vorgestellt bekommen habe, begegneten mir vielschichtige Gegebenheiten einer Arbeitswelt, die wir zu verkleinern suchten und Worte für sie suchten, um sie zu verstehen. Das gelang mal mehr, mal weniger gut. Jedes Mal haben wir uns damit in Paradoxa hineinmanövriert, die nichts anderes als Artefakte unserer menschlichen, kategorisierenden Logik waren – Konzepte eben. Um die sozialen Phänomene in der Arbeitswelt zu erforschen, untersuchen wir einzelne Bruchstücke, die wir zuvor aus ihrem institutionellen Kontext isoliert haben. Anders ist die Konzeptualisierung von Supervision nicht möglich. Folglich dichotomisieren wir die von uns selbst als komplex wahrgenommene Realität. Das bedeutet, dass wir, indem wir die Supervision weiterentwickeln – und ebendies ist die menschliche Form der Organisation von Wissen –, Karten mit künstlichen Grenzen verfertigen. Daraus ergeben sich Risiken.

Indem wir unseren Arbeitsgegenstand zergliedern, exzerpieren wir abgesonderte Bruchstücke und bestimmen Grenzen, die in der Realität so gar nicht vorkommen. Jedes Mal, wenn wir unseren Blick auf einen Gegenstand richten, wenden wir ihn von einem anderem ab. Deshalb müssen wir stets bereit sein zu fragen: Was haben wir übersehen? Auch wenn wir uns immer nur eine oder einige wenige Erklärungsmöglichkeiten gleichzeitig vorstellen können: der Ausschluss alternativer Ansichten bewirkt, dass Partialinteressen an die Stelle von Wirklichkeit treten. Wenn wir dies ernst nehmen, ist Supervision ein höchst problematisches Geschäft, und vor jeder konzeptionellen Einseitigkeit, die zur Verabsolutierung neigt, sollten wir uns hüten. Andererseits wäre zu vermeiden, durch holzschnittartige Dialektik grundsätzlich davon auszugehen, dass jede These und ihre Antithese zu einer Synthese werden könnte. Wir werden Widersprüche nicht nur tolerieren dürfen, sondern wir müssen sie – bei allem Unbehagen die sie befördern – konstruieren und damit würdigen. Das evoziert Unbehagen. Denn Wissen ist Macht und ein Beruhigungsmittel gegen Hilflosigkeitsgefühle, die die Supervisanden bei uns evozieren. Wenn das Maß an Hilflosigkeit einen bestimmten Pegel überschritten hat, fühlen wir uns verwirrt und sind überwältigt, weil unser Wissen nicht ausreicht, um zu verstehen, was in der Welt des Gegenübers und bei uns eigentlich los ist. Der Horror der Hilflosigkeit ist dann das Chaos in dem unserer angsterfüllte Unfähigkeit zu schnellen Reaktionen des Wissens führt. Aber das, was wir als „Chaos“ erleben, ist nicht die Realität, sondern nur das, was uns hindert diese Realität adäquat wahrzunehmen. Das hat sich als Erfahrung bei mir ziemlich fest eingepägt, als ein Trainer der Gruppendynamik in einem Seminar meine Verzweiflung mit der Diagnose kommentierte, er sei für meine „zerebrale Diffusion“ nicht verantwortlich – der Mann ist Arzt und Psychoanalytiker und hatte doch so wenig verstanden! Das Gefühl, im Chaos zu versinken, wenn wir keine „rettende“ Idee, kein „richtiges“ Konzept, nicht die „richtige“ Lehre, die richtige Supervision vertreten, lässt sich weder durch ein favorisiertes Konzept vertreiben noch durch ein fortschrittliches Sammelsurium vermeintlich gleichwertiger

Deutungsprinzipien der Arbeitswelt unserer Supervisorinnen und Supervisanden. Es ist grundsätzlich die Evidenz der versuchten Interpretation einer Szene, die uns einen Weg aus dem Chaos ermöglicht. Das heißt aber nicht, dass das Gegenüber die letzte Entscheidung darüber hat, ob unser Konzept von Supervision richtig oder falsch ist. Es heißt nur, dass wir Erfahrungen, die unseren eigenen Ansichten widersprechen nach Möglichkeit mit Rücksicht entgegennehmen und auf mögliche Grenzen unserer geistigen Kapazität gestoßen sind. Das allerdings setzt voraus, dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist, zu dem nur ein stabiles Ich fähig ist, das den Wunsch nach Exklusivität überwunden hat. Hier – so glaube ich – setzt die gemeinsame Arbeit in der Balint-Gruppe erst an. Alles andere ist Vorarbeit.

Menschliche Schwächen

Nun gibt es aber auch Bereiche, die unserer Kontrolle **nicht** entzogen sind, die wir sehr wohl kontrollieren können. Ein erster ist die unter Supervisoren so oft anzutreffende Rivalität und Konkurrenz. Wie unter Gruppendynamikern so auch hier, gibt es geradezu eine Kultur des Konkurrierens. Und mir scheint, als ob diese Form des Wettkampfes sofort Platz greift, sobald wir uns mit supervisorischen Fragen beschäftigen. Die dabei auftretenden theoretischen und interventionstechnischen Fragen werden nicht als nützlich empfunden, sondern als Angriff auf den persönlichen und professionellen Status. Auch wenn mit zunehmender Berufserfahrung das narzisstische Zentrum stabiler wird, nicht immer werden Selbstgefälligkeit und kindliche Größenphantasien weichen und mit weniger bedeutsamen Zielen zufrieden sein. Wenn es aber gelingt, mit den Zielen, die wir tatsächlich erreichen können, zufrieden zu sein, reift mit uns unser berufliches Tun. Die Aura der Pionierzeit der Supervision ist vorbei und wird heute allenfalls noch als verbandsinternes Spektakulum zelebriert. Die mit dieser Zeit verbundenen beruflichen Aufstiegschancen, die für viele Supervisorinnen und Supervisoren eine attraktive Perspektive gewesen sein mögen, haben mittlerweile einen quantitativen und qualitativen Wandel vollzogen, der solche Perspektiven geradezu ausschließt. Allenfalls über den Weg der Wissenschaft lassen sich heute noch berufsbiografische Veränderungen organisieren. Aber auch das ist ein Weg, der durch Rivalität und Konkurrenz gekennzeichnet ist. Sobald wir uns durch einen Konkurrenten herausgefordert und bedroht fühlen, regredieren wir auf das frühe Niveau des Narzissmus und der Hunger nach Exklusivität holt uns rasch wieder ein. Am eindrucksvollsten habe ich dies in der Rolle als Herausgeber, aber auch als Autor von Beiträgen in Fachzeitschriften an mir selber und anderen erlebt. Selbst die erfahrensten Autoren können im Handumdrehen mit tiefer Gekränktheit reagieren, wenn an ihrem Manuskript etwas zu ändern ist.

Kürzlich machte ein Kollege in einer Diskussion mir den Vorwurf, dass ich rigide, dogmatisch die reine Lehre vertretend, autoritär sei. Sieht man einmal davon ab, dass hier ein heftiger Affekt eine maßgebliche Rolle gespielt hat, bleibt doch zu fragen, ob nicht doch etwas an diesem Vorwurf dran ist. Ich selbst sehe meine Position nicht so. Aber genau das macht mich hellhörig; kein einziger Supervisor würde sich selbst so beschreiben. Kann man daraus den Schluss ziehen, dass sich einige von uns z.B. in einen Markt-Dogmatismus geflüchtet haben, ohne es überhaupt zu merken? Freud (1921c, S. 111) beschrieb den allseits bekannten „Narzissmus der kleinen Unterschiede“ und wusste um die Wiederkehr dieser Selbstliebe, der er „einen elementaren Charakter zusprechen“ musste.

Persönlicher Ehrgeiz und der Wunsch nach Erfolg lassen sich weder individuell noch

kollektiv verleugnen oder willkürlich ausschalten. Damit wir aber unsere Rolle als Supervisoren fortentwickeln können, müssen wir die Intensität des Narzissmus zurücknehmen lernen und der Eitelkeit Gelegenheit geben zu reifen. Der Respekt vor dem Anderen, die Liebe zum Lernen als einem idealen, außerhalb des eigenen Selbst befindlichen Anderen, setzt keinen nicht-existierenden, sondern einen reifen Narzissmus voraus.

In Diskussionen mit Kollegen, Gesprächspartnern also, in denen wir einander auf Augenhöhe begegnen sollten, ziehen sich einige Kollegen allzu rasch auf jenes Gefühl der Überlegenheit zurück, das sich oft mit der wissenden Position des Überlegenen verbindet. Die daraus entstehende Dynamik hat Freud, der oft selbst diesem Ideal nicht gerecht wurde, wie folgt beschrieben: „Die Analyse eignet sich ... nicht zum polemischen Gebrauche; sie setzt durchaus die Einwilligung des Analys[anden] und die Situation eines Überlegenen und eines Untergeordneten voraus. Wer also eine Analyse in polemischer Absicht unternimmt, muss sich darauf gefasst machen, dass der Analytierte seinerseits die Analyse gegen ihn wendet, und dass die Diskussion in einen Zustand gerät, in welchem die Erweckung von Überzeugung bei einem unparteiischen Dritten ausgeschlossen ist“ (Freud, 1914d, 93).

Solches Überlegenheitsgebaren ist weitverbreitet. Debatten, in denen es heißt „einer muss den Hut aufhaben“ sind Spiegelfechtereien, die dem eigenen Narzissmus dienen und den anderen erniedrigen. Mit dieser Form des defensiven Eigennutzes erweisen wir weder der Supervision noch uns selbst einen Dienst. Und wer sich nicht in diesen Sog der Gruppendynamik hineinziehen lässt, läuft Gefahr als illoyal zum Außenseiter zu werden.

Unsere Probleme mit der Gruppendynamik

Vorausgesetzt es gelingt uns, persönliche Schwächen anzuerkennen, dann können wir untersuchen, wie diese sich auf den interpersonalen Kontext auswirken. Die Interdependenz zwischen narzisstischer Selbstgratifikation und der neugierigen Aufgeschlossenheit für die Außenwelt spiegelt den Konflikt zwischen dem Verlangen, sich vor anderen auszuzeichnen und dem Wunsch wider, von anderen akzeptiert zu werden und mit ihnen verbunden zu sein. In seiner Studie zum Thema „Zugehörigkeit“ hat Amann (2003) eindrucksvoll beschrieben, wie wir uns als getrenntes, selbständiges und autonomes Individuum nach der Verbundenheit und Gemeinschaft mit anderen Menschen sehnen. Wir können den damit zusammenhängenden Problemen der Gruppendynamik nicht entrinnen. Damit verbinde ich die These, dass die institutionellen, gruppalen und individuellen Themen, die sich in den Ausbildungsinstitutionen und dem berufsverbandlichen, d.h. den gesellschaftlichen Kontext abspielen, während wir auf dem Wege sind, eine supervisorische Identität zu entwickeln, Einfluss nehmen auf das, was wir unter Supervision verstehen. In meinem Falle sind das die Erfahrungen im Burckhardhaus Gelnhausen, in der Gesamthochschule Kassel, in der Akademie für Jugendfragen Münster, im FIS, im DAGG, im Alexander-Mitscherlich-Institut und der DPV, sowie der DGSv. Jeder von uns hat seinen eigenen Kontext, von dem die jeweils anderen Kolleginnen und Kollegen nicht wissen. Es wäre nun fatal, würde man davon ausgehen, dass alle Supervisorinnen und Supervisoren den gleichen Erfahrungshintergrund kennen müssten. Dass in den jeweiligen individuellen Kontexten Vorurteile und narzisstische Kränkungen erlebt wurden, ist allenthalben bekannt. Lernen hat immer mit solchen Krisen zu tun. Leider haben diese Kränkungen eine sehr lange Halbwertszeit.

Dessen eingedenk, können wir uns nun dem psychodynamischen Geschehen der kleinen

Welt der Supervisionsdiskussion zuwenden. Ein Beispiel war die Konzeptualisierung der Balint-Methode im nicht-therapeutischen Bereich. Die Idee, die Balint-Methode könne auch außerhalb des medizinischen und psychoanalytischen Kontextes angewandt werden, stammt von Balint selbst. Wenn sie aber Nicht-Analytiker „in Besitz nehmen“ bedarf es einer Legitimation, die mit den oben beschriebenen institutionellen Kontexten zu tun haben. Aber nicht jede Institution kann diese Legitimation ausstellen – zertifizieren sagt man heute. Wenn wir individuell unsere Überlegungen in die Öffentlichkeit bringen, sehen wir uns genötigt, ihre Entwicklung zu erklären. Warum Institute diese Erklärungen nicht abgeben müssen, ist unerklärlich. Individuell empfinden wir solche Erklärungssituationen nicht nur als interessierte Nachfrage, sondern leicht als Angriff; man fühlt sich nicht anerkannt und schweigt, oder zieht sich ins Private zurück und beendet die Debatte. Aber wie ist das mit Institutionen, die Balint-Gruppen-Leiter-Ausbildungen anbieten? Sie sind Öffentlichkeit. Ein Rückzug ist nicht möglich. Sie schaffen durch diese Öffentlichkeit gleichsam eine Realität, die sich zur „Schule“ mausert.

Probleme mit den „Schulen“

Das Auftauchen von „Lehrbüchern“ für Supervision markiert am augenfälligsten das Phänomen der „Schulbildung“ (z.B. Buer, 1999; Schreyögg, 2004). Erschien bisher der weniger anspruchsvolle Titel „Handbuch für Supervision“ (z.B. Pühl, 1990 ff), der ein Hinweis auf den pragmatischen, weniger systematisch-theoretischen Aspekt der Praxis in den Fokus zu stellen trachtete, sind es nun die „Lehrbücher“, nach denen man Supervision lernen kann.

Das suggeriert ein theoretisches System, das von anderen Systemen und Theorien abgrenzbar ist. Ob das gelingt, kann hier nicht beurteilt werden. Als Phänomen, das möglicherweise zur Professionalisierung beitragen soll, dient es allemal.

Es ist natürlich nützlich, wenn Supervisorinnen und Supervisoren sich zusammenschließen und Schulen bilden. Die Einsamkeit in der Rolle oder am Schreibtisch wirkt verunsichernd, und das Aushalten derselben will gelernt sein. So sind wir auf die Unterstützung gleichgesinnter Kolleginnen und Kollegen angewiesen. Wir hoffen auf Hilfe bei der Entwicklung unserer Positionen und Perspektiven, und das macht anfällig für Kritik von extrem anderer Seite einerseits, aber auch verführbar für die Inspirationskraft charismatischer Gestalten andererseits. Wir hoffen, unsere Gesprächspartner sind vertrauenswürdig, respektvoll, aufrichtig und nicht sofort mit Kritik zur Hand, damit unsere Selbstkritik wachsen kann; in entsprechender Weise sind wir zu Respekt verpflichtet, wenn wir Dinge, von denen wir noch nichts gehört haben, kritisch hinterfragen.

Selbstverständlich werden auch in „Schulen“ unterschiedliche Positionen vertreten, die bisweilen gegensätzlicher nicht sein können. Solche Widersprüche müssen weder verleugnet noch um jeden Preis aufgelöst werden. Statt zu akzeptieren, dass konträre Blickwinkel nebeneinander existieren können (ausgenommen im direkten Ausbildungszusammenhang), ist man versucht, sich in die Sicherheit einer privaten „reinen Lehre“ zurückzuziehen. Als Folge kennen wir die Partisanenkämpfe und Reibereien aus den 1980er und 90er Jahren.

Die Geschichte der Supervision ist voller theoretischer Versuche und Formeln, die eigentlich nicht mehr als erfahrungsgestützte Proklamationen der Identität hypertrophierter Konzepte sind. Wir erleben sie – wann immer eine solche Flagge hochgehalten wird – um eine Gruppe von einer anderen zu unterscheiden, oder wenn die Debatte über Beobachtungen in der Praxis durch Polemik der Identitäts-Politik ersetzt werden soll. Nicht der Narzissmus der

Identität ist für Gruppen und Individuen destruktiv, sondern seine unreife Form und die mit ihr einhergehende Unsicherheit der Selbstdefinition, die es unmöglich macht, ein gemeinsames Ideal zu lieben.

Probleme von Organisationen

Die Kommunikation innerhalb einer Fachgesellschaft wie der DGSv und der ihr zugehörigen Institutionen wie z.B. die Ausbildungsinstitute wird nicht allein durch Fachzeitschriften gefördert. Sondern auch durch vielfältige Informationsdienste. D.h. allein durch solche Dienstleistungsangebote verschärfen sich die Probleme der Exklusivität und/oder der Isolation.

Die Funktionsträger der Organisation sind nicht dasselbe wie die Mitglieder der DGSv. Beide sind lebendig und bilden ein symbiotisches wie auch rivalisierendes Paar. Dieses Establishment wird gebraucht, damit es einen effizienten Austausch organisiert, die Ausbildungen von Idiosynkrasien frei hält und Standards aufstellt bzw. bewahrt. Es ist konservativ und muss konservativ sein. Die „Mitgliederszene“ hingegen kann alle etablierten Denk- und Handlungsweisen uneingeschränkt hinterfragen. Sie ist subversiv und muss subversiv sein. Im Falle der DGSv kann man aber eine Umkehrung der Positionen wahrnehmen: Das Establishment scheint so etwas wie eine Speerspitze des Fortschritts sein zu wollen. Und die Spannung zwischen Establishment und Mitgliedern wird dann nicht mehr ein Zeichen für Lebendigkeit, in der die Supervision am besten gedeiht, weil beide in einem ausgeglichenen Verhältnis zueinander stehen, sondern es entsteht ein merkwürdiger Stillstand. Sobald nämlich das Establishment die Mitglieder, oder die Mitglieder das Establishment erdrücken, nimmt das gesamte Feld Schaden. Wird das Establishment allzu mächtig, sind Erstarrung und Entwicklungsarmut die Folge. Ist das Establishment allzu schwach, wird aus der Freiheit der kreativen und innovativen Mitglieder eine Truppe mit laxer intellektueller Disziplin und wilder Spiegelfechtereier. Eine allzu große Schwäche unter den Mitgliedern wiederum führt zu konzeptueller Stagnation und schließlich zum Rigor mortis. Um aus einer Gefahr der Totenstarre, aus der keine neuen Ideen hervorgebracht werden können, zu entgehen, bringen die Beteiligten leider oft nicht mehr als eine Art halsbrecherischen Aktionismus hervor.

Solche Spannungen zwischen Establishment und Bewegung färben auch darauf ab, wie Supervisorinnen und Supervisoren einander begegnen. So ist es nicht überraschend, wenn Kollegen erzählen, dass sie in Seminaren oder Tagungen keineswegs in den Kleingruppen am meisten lernen, sondern auf den Gängen oder am Kaffeetisch. Wenn Kollegen mit unterschiedlichen Supervisionsverständnissen inoffiziell – und manchmal sogar mit einem Gefühl der Unredlichkeit – miteinander sprechen, empfinden sie nicht immer die Sicherheit, die einen offenen und freien Austausch ermöglicht.

Ähnliche Ereignisse lassen sich in anderen Gruppen beobachten, wenn Supervisorinnen und Supervisoren aus unterschiedlichen Ausbildungen zu einem professionellen Gedankenaustausch in einem Rahmen wie der einer Balint-Gruppe zusammenkommen, in dem der persönliche Status zwar latent mitschwingt, das eigene Vorankommen als Professional seine Rolle spielt, aber auf mögliche Konkurrenz keine Rücksicht genommen werden muss. Ein Grund liegt darin, dass man sich die Überlegungen anderer Menschen am besten anhören und die eigenen Unsicherheiten am besten offenlegen kann, wenn niemand

zugegen ist, in dessen Macht es steht, daraus Konsequenzen zu ziehen. In Anbetracht unserer supervisorischen Erfahrung sollte uns dies nicht überraschen.

Statt sich bedroht zu fühlen, erkennen kluge Organisationen an, dass sie sich selbst und die Supervision insgesamt stärken, indem sie die Entwicklung solcher „Kulturen übergreifenden“ Diskussionen *abseits* der Machtstruktur der Organisation fördern. Was zählt, ist ein persönlicher und Angst mindernder Rahmen.

Probleme der Sprache

Sprache ist vielleicht die bedeutendste und zugleich teuflischste aller Erfindungen der Menschheit. Dort wo Tatsachenbehauptungen an die Stelle des Infrage Stellens treten, schläft die Neugier ein. Ein Begriff ist keine Erklärung, gleichwohl gehen in die Begriffe Prozesse von Bedeutungszuschreibungen ein, die dann Bezeichnungen konstruieren, die mitunter weit über die ihnen zugrunde liegenden empirischen Daten hinausgehen.

Der Verfall einer gemeinsamen Sprache führt zu provinziellen Dialekten, obwohl gerade das Gegenteil mit der Sprache erreicht werden sollte. Das beste Beispiel dafür ist die Verwandlung des Supervisanden zum Kunden.

In Anbetracht der vielfältigen Übersetzungsebenen, die notwendig sind, um innere und äußere Realitäten in Worte zu fassen, und in Anbetracht der Wandelbarkeit der Wörter ist es verblüffend, wie gut wir trotz allem kommunizieren können. Bemerkbar macht sich das Sprachproblem sogar dann, wenn wir uns in einer Gruppe von Personen glauben, die ein und dieselbe Sprache sprechen. Es gibt keine zwei Personen, die wirklich dieselbe Sprache sprechen. Man kann lediglich voraussetzen, dass die Worte der gemeinsamen Konnotationen ausreichen werden, um unsre Gedanken im Großen und Ganzen erfolgreich zu kommunizieren – wohlgemerkt, im Großen und Ganzen.

Fehlkommunikationen kommen sogar durch Worte zustande, die wir gemeinsam zu haben glauben. Weil Worte durch ihren Gebrauch verändert werden, wachsen alten Worten neue Bedeutungen zu. Der Begriff „Ich“, der seit den Anfängen zu unserer gemeinsamen Geschichte gehört, scheint ein solch einfaches Wort zu sein! Dennoch hören manche, wenn sie „Ich“ hören, „psychoanalytische Strukturtheorie“, andere hören „Selbst“ und verstehen es soziologisch als Normaltyp und machen daraus eine „Normalformerwartung“ (Rappe-Gieseke), wieder andere hören „Eitelkeit“ oder das neurologische „ich“ als „mentale Exekutivfunktion“.

Wenn unserem Wortgebrauch diese Komplikationen inhärent sind – wie optimistisch können wir dann sein, wenn wir außerhalb unseres supervisorischen Zirkels über Supervision sprechen? Schon innerhalb der DGSv ist es doch so, dass sich die Verständigung schwer herstellen lässt, obwohl wir dieselben Wörter benutzen und naiver Weise uns so verhalten, als sprächen wir dieselbe Sprache. Wir haben bei Lichte betrachtet Schwierigkeiten in Hülle und Fülle! Neue konzeptionelle Positionen zu formulieren ist verlockend und riskant zugleich; eines der Risiken besteht darin, dass solche Positionen eigene Unfähigkeit verbergen, sich in neue Situationen so gründlich einzurenken, dass wir sie wirklich verstehen und in der allgemein gebräuchlichen Sprache formulieren können.

Narzissmus und Neugier

Angesichts all dieser Schwierigkeiten finden wir dennoch, dass sich unsere Supervisionsprofession kontinuierlich weiterentwickelt. Das hängt wohl damit zusammen, dass glücklicherweise unsere Stärken ein Gegengewicht zu unseren Schwächen darstellen. Unsere Aufgabe besteht grundsätzlich darin, jene Kräfte aufzudecken und zu erforschen, die bei uns selbst als Schwierigkeiten zu entdecken sind. Zwei dieser Kräfte, die ich hier im Blick habe, sind der Narzissmus und die Neugier. „Narzissmus“ bezeichnet die emotionalen, nach innen gerichteten Besetzungen; „Neugier“ meint jene nach außen gerichteten Strebungen, die auch mit unbewussten Bedürfnissen legiert und dem bewussten Selbst nicht zugänglich sein können. Narzissmus und Neugier, innen und außen – wie siamesische Zwillinge kommen die beiden stets, sogar im Konfliktfall, als Gespann daher.

Die Narzissmusforschung, seit Freud über Kohut, Grunberger und wie sie alle heißen, ist zu komplex, als dass sie hier nachgezeichnet werden könnte. Aber zwei Punkte sind in unserem Zusammenhang wichtig. Der erste betrifft die notwendige individuelle Grundsicherheit, im Sinne eines Zentrums, das standhalten kann, damit das Ich weiterkommen kann. Wenn man sich in diesem Zentrum angegriffen fühlt, wird es reflexartig verteidigt: man kann einen Dissens nur akzeptieren, solange man sich nicht in seinem Innersten bedroht fühlt.

Zweitens hat der Narzissmus seinen eigenen Entwicklungsgang, ein Kontinuum, das von einem primitiven und unreifen Stadium hin zur Reife reicht. Man sagt zum Beispiel, dass eine Mutter aufgrund ihres projizierten Narzissmus stärkeren Schmerz empfindet, wenn ihr Kind gefährdet ist, als wenn ihr selbst ein Schmerz zugefügt wird. Diese Formulierung ist irreführend. Zutreffender wäre es zu sagen, dass die Liebesfähigkeit der Mutter ihr eigenes Selbst transzendiert. Der reife Narzissmus nutzt dem Selbst, indem er den Anderen wertschätzt, sich um andere Menschen sorgt und Ideale hütet, die über das Selbst hinausgehen. Aus der Grundsicherheit erwächst ein Selbstgefühl, das es uns ermöglicht, über unsere beschränkten Eigeninteressen hinaus zu explorieren, d. h. zu supervidieren.

Auch die Entwicklung der Neugier folgt einem komplexen Kontinuum. Beobachten lässt es sich am Kleinkind sehr genau: ein kleiner Junge im sogenannten Krabbelalter wuselt durchs Zimmer und stößt dabei mit dem Kopf gegen die Tür. Verdutzt hält er inne und sucht behutsam mit dem Kopf erneut die Berührung mit der Tür. Solange er nicht durch Hilflosigkeit überwältigt und desorganisiert wird, wendet er seine Aufmerksamkeit der Außenwelt zu, um sie kennenzulernen. Aber das Kind möchte die Welt nicht nur kennenlernen, sondern sie auch beherrschen. Mit der Neugier und dem durch sie geweckten Gewahr werden der Verschiedenheit von Selbst und Anderem taucht sowohl die Frage: „Wer bin ich?“ auf als auch die Frage: „Wie ist es, jemand anderer zu sein?“

Eingedenk unseres Vorbehalts gegen Simplifizierungen, könnten wir doch dazu neigen die allzu säuberliche Trennung zwischen Narzissmus und Neugier aufzugeben. Für das Kind an der Tür sowie für den Supervisanden bilden das Suchen und das Finden die entscheidende Erfahrung im Sinne einer Einheit. Die Befriedigung des Eigeninteresses und die nach außen gerichtete Aufmerksamkeit, die Neugier auf die Welt jenseits des eigenen Selbst, lassen sich nie vollständig voneinander trennen.

Aber wie hängt all dies mit unserem Thema der Kollegialität zusammen? Und wie mit

unserem Wunsch, uns untereinander auszutauschen und voneinander zu lernen, um die Supervision weiterzuentwickeln?

Zum reifen Narzissmus gehört die libidinöse Besetzung der Neugier. Und diese Neugier öffnet uns die Tür zum allgemeinen Diskurs. Die Erfahrung aus mehr als 20 Jahren Balint-Gruppen-Arbeit lehrt mich, dass mir dann am besten zugehört werden kann, wenn ich selbst gut zuhören konnte. Das gelingt nicht immer, was zur Schwäche des Leiters wird. Aber je offener wir dem Vortragenden zuhören können, desto umfassender verkörpern wir unsere Identität als Balint-Gruppen-LeiterIn.

Auch hier müssen wir mit der Ironie des Lebens umgehen lernen. So wie das Kind die Außenwelt zunehmend und umfassender wahrzunehmen lernt, bringt sein Wissen ihm die Endlichkeit, letztlich die Sterblichkeit zu Bewusstsein. In Balint-Gruppen lernen wir mehr und mehr zu sehen, wie umfassend unser Nichtwissen eigentlich ist. Hinlängliche Sicherheit im Umgang mit solchen Situationen aber ermöglicht es, eine das Selbst achtende Bescheidenheit und Akzeptanz zu entwickeln, die ein zuverlässiges und tragfähiges Zentrum bilden. Hier liegt die Basis für die langfristige Arbeitsfähigkeit in der Balint-Gruppen-Arbeit.

Für die Entwicklung eines reifen Narzissmus ist die Fähigkeit, sich selbst anzuerkennen, sich so zu sehen, wie man von anderen gesehen und geachtet werden will, ebenso wichtig, wie diese fundamentale Grundsicherheit des Haltens und Bewahrens. Die Neugier, das Verlangen, die Welt unserer Supervisanden kennen zu lernen und die Bereitschaft sich auf Ungewissheiten einzulassen, kann sich nur auf der Basis solchen Vertrauens voll entfalten.

Der Weg dorthin, von der Infantilität zur Reife, ist keine Autobahn. Er ist voller Konflikte, Schlaglöcher und Umwege. Wenn es stimmt, dass wir „nicht Herr im eigenem Hause“ (Freud, 1917a, 11) sind, dann ist Fremdheit, selbst dann, wenn wir sagen können, unser Platz in der Welt ist insofern sicher, als wir Vertrauen aufbauen konnten in einer früheren Zeit, ein konstitutives Element unseres Tuns. Das Wechselspiel zwischen Eigenem und Fremden erfordert etwas Defensives. Der eigene Narzissmus – trotz mancher Omnipotenzphantasien und Allwissenheit die das „Super“ in der Bezeichnung der Rolle suggeriert – sollte kontrolliert zurückgenommen werden können. Wir werden niemals vollständig die Welt der Supervisanden – weder ihre innere noch ihre reale Berufswelt – verstehen können. Eine Gewissheit, die sich durch nichts beirren lässt, ist die Gewissheit des Unwissenden. Das zu erforschen ist das Risiko der Supervision.

Die Sicherheit, die wir immer wieder erleben können, mit der Supervisionskonzeptionen bzw. Praxisbeispiele bisweilen vorgebracht werden, lässt auf die Furcht vor Unsicherheit schließen und auf die Angst, dass man sich selbst nicht autonom genug fühlt, wenn man den Einfluss anderer anerkennt (z. B. bei Plagiatsaffären ist das zu studieren).

Literatur

Amann, A. (2003): Vergemeinschaftungsmuster – Zugehörigkeit und Individualisierung im gruppensystemischen Raum, Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 39, S. 201–219.

Buer, F. (1999): Lehrbuch der Supervision. Der pragmatisch-psychodramatische Weg zur Qualitätssteigerung professionellen Handelns. Münster.

- Fischer-Homberger, E. (2004): Löcher in Sigmund Freuds Körperbild. In: LUZIFER–AMOR, Themenschwerpunkt: Psychoanalyse für Pädagogen. S. 64–84.
- Freud, S. (1915a): Bemerkungen über die Übertragungsliebe, GW, BX, S. 320.
- Freud, S.(1917a): Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. GW 12, S. 3-12.
- Freud, S.(1921c): Massenpsychologie und Ich-Analyse. GW 13, S. 71-161.
- Freud, S. (1937c): Die endliche und die unendliche Analyse, GW XVI, S. 94.
- Freud, S. (1986): Sigmund Freud, Briefe an Wilhelm Fließ, 1887–1904, S. 373.
- Fürstenau, P. (2002): Psychoanalytisch verstehen – systemisch denken – suggestiv intervenieren, Pfeiffer Tb bei Klett-Cotta.
- Grotjahn, M. (1985): Analytische Gruppentherapie. Kunst und Technik.
- Heltzel, R. (2007): Identität und Profession, Jahrbuch der Gruppenanalyse , Bd. 13, 99-116.
- Leuschner, G. (1990): Aspekte einer Konzeption von Lehrsupervision. In: Lehrsupervision. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung. S. 111–128.
- Poland, Warren S. (2009): Probleme des kollegialen Lernens in der Psychoanalyse: Narzissmus und Neugier. In: Konvergenzen und Divergenzen. *Psyche* – Z Psychoanal 63, Supplement 2009, 3-24.
- Pühl, H. (1990 ff): Handbuch der Supervision.
- Schanne, S. (2009). Organisationsentwicklung im Spannungsfeld von ‚Organisation‘ und ‚Profession‘. Qualitative Untersuchung der Handlungslogiken interner Organisationsentwickler und der Chancen ihrer Institutionalisierung. Diss. der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2009/10087/pdf/Diss_heidok_17_11_2009_final.pdf (23.9.2012).
- Schreyögg, A. (2004): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zur Theorie und Praxis.
- Virilio, P. (2002): Rasender Stillstand, Fischer, 3. Aufl.
- Wellendorf, F. (1986): Supervision als Institutionsanalyse. In: Supervision und Psychoanalyse. Plädoyer für eine emanzipatorische Reflexion in den helfenden Berufen, Kösel, München, S. 157-175.
- Wittenberger, G. (1990): Supervisionsausbildung und Lehrsupervision. In: Lehrsupervision. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung. S. 15–28.
- Wittenberger, G. (1997): Historisches und Kritisches zur Rolle der Lehrsupervision im Ausbildungsprozess. In: **FoRuM Supervision**. 5. Jg., Nr. 9., S. 5-25.
- Wittenberger, G. (2011): Aspekte zur Geschichte der Supervision. In: 3. FIS-Newsletter, 10/2013, http://www.agm-fis.de/fis/G_W_GeschichteSV.pdf
- Zimmer-Leinfelder. I. (2012): Die supervisorische Haltung. In: FIS-Studienbrief Nr. 1: „Supervision und ihre Methoden“ http://www.agm-fis.de/fis/Kontrakt_und_Setting.pdf