

Krisenbewältigung und Professionalität von Supervisoren

Eine empirische Untersuchung anhand narrativ-biographischer Interviews

Masterarbeit

eingereicht von

Miquel Aguado

am 25. April 2019

Masterstudiengang

„Mehrdimensionale Organisationsberatung (MDOb)
Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung“

am Fachbereich 01 Humanwissenschaften

Universität Kassel

Erstgutachter: Prof. Dr. Ewald Krainz

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Karin Lackner

Bibliographie:

Aguado, Miquel (2019) *Krisenbewältigung und Professionalität von Supervisoren*. Eine empirische Untersuchung anhand narrativ-biographischer Interviews. Kassel, Universitätsbibliothek Kassel. DOI: 10.17170/kobra-202011232235.

Online verfügbar unter:

<https://doi.org/10.17170/KOBRA-202011232235>



Dieses Werk steht unter der Creative Common Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Theoretische Stützpunkte	3
2.1	<i>Ansätze der Professionsforschung</i>	3
2.2	<i>Profession, Professionalität, Professionalisierung</i>	4
2.3	<i>Strukturtheoretischer Professionsansatz von Ulrich Oevermann</i>	5
2.3.1	Lebenspraxis und Subjektbegriff	5
2.3.2	Ebenen des Subjekts	6
2.3.3	Routinen	7
2.3.4	Krisen	8
2.3.5	Bewährung.....	9
2.3.6	Autonomie	9
2.3.7	Stellvertretende Krisenbewältigung	10
2.3.8	Arbeitsbündnis.....	11
2.3.9	Diffuse vs. spezifische Sozialbeziehungen	12
2.3.10	Doppelte Professionalisierung.....	13
2.3.11	Charisma	14
2.3.12	Vertrauen.....	15
2.4	<i>Symbolisch-interaktionistischer Ansatz von Fritz Schütze</i>	16
2.4.1	Paradoxien des professionellen Handelns.....	17
3	Methodisch-methodologische Überlegungen zum Forschungsdesign	19
3.1	<i>Interviewtyp und -situation</i>	21
3.2	<i>Datenaufnahme und -aufbereitung.....</i>	24
3.3	<i>Datenauswertung.....</i>	25
4	Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus und seiner Entwicklung	27
4.1	<i>Idealtypisches Verlaufsmodell von Supervision</i>	27
4.2	<i>Anliegen und Hilfe.....</i>	29
4.2.1	Man braucht andere Leute	29
4.2.2	Sich Helfen Lassen	30
4.2.3	Hilfe zur Selbsthilfe.....	32
4.2.4	Kontraktgestaltung	34
4.3	<i>Beziehungsgestaltung.....</i>	36
4.3.1	Nähe und Distanz.....	36
4.3.2	Deins / Meins	38
4.3.3	Verstehen	40
4.3.4	Nicht bewerten	41
4.3.5	Wertschätzung.....	41
4.3.6	Umgang mit Krisen, Konflikten, der Kairos	42
4.3.7	Vorbildfunktion.....	46
4.3.8	Kommunikationskompetenzen.....	48
4.4	<i>Prozessgestaltung.....</i>	50
4.4.1	Verlangsamen	50

4.4.2	Lösungen.....	54
4.4.3	Themen	56
4.4.4	Perspektivenwechsel	58
4.4.5	Umgang mit Gefühlen.....	60
4.5	<i>Umgang mit dem eigenen Selbst.....</i>	63
4.5.1	Selbstsorge.....	63
4.5.2	Auf Signale des Körpers achten	64
4.5.3	Authentizität	65
4.5.4	Sich selbst kennen	65
4.5.5	Selbstauskunftsfähig sein	66
4.5.6	Eigene Gefühle und Bedürfnisse kennen.....	66
4.5.7	Charisma	67
4.5.8	Selbstreflexion	69
4.5.9	Kollegiale Supervision	70
4.6	<i>Grenzen des supervisorischen Settings.....</i>	71
4.6.1	Grenzen zum Privaten und Biographischen.....	71
4.6.2	Grenzen zur Organisation	74
4.6.3	Grenzen des Settings an sich	76
4.7	<i>Theorie für die Praxis / Methodenvielfalt</i>	78
5	Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik	83
5.1	<i>Dialektiken der Krisenbewältigung.....</i>	84
5.1.1	Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung	84
5.1.2	Dialektik von Unmittelbarkeit und Vermittlung	84
5.1.3	Dialektik von "Hier und Jetzt" und hypothetische Welt von Möglichkeiten	85
5.1.4	Dialektik von Spontaneität und Reflexion	85
5.1.5	Dialektik von Risiko und Chance	86
5.1.6	Dialektik von Emergenz und Determination.....	86
5.1.7	Dialektische Konstellation von Krise und Routine	87
5.2	<i>Dialektiken des Arbeitsbündnisses.....</i>	87
5.2.1	Dialektik von Nähe und Distanz im Arbeitsbündnisses.....	87
5.2.2	Übertragung und Gegenübertragung	89
5.2.3	Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit	90
5.2.4	Dialektiken des Anfangs und der Beendigung der therapeutischen Praxis	91
5.2.5	Paradox des pädagogischen Handelns	92
5.3	<i>Dialektiken der Kunstlehre.....</i>	93
5.3.1	Dialektik von Standardisierbarkeit und Nicht-Standardisierbarkeit	93
5.3.2	Dialektik von Allgemeinheit und Besonderheit	93
5.3.3	Dialektik von Theorie und Praxis	94
5.3.4	Praktisches vs. Methodisches Verstehen / Kritik.....	95
5.4	<i>Dialektiken der Abgrenzung und Eingliederung supervisorischer Praxis</i>	95
6	Zusammenfassung, Fazit und Ausblick	97
7	Bibliographie	101

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit entstand aus dem Interesse, die Entstehung eines professionellen Habitus bei langjährig erfahrenen Supervisoren nachzuvollziehen und diesen Prozess mittels empirischer Methoden zu dokumentieren. Bisher liegen m.W. keine Studien vor, die anhand von narrativ-biographischen Interviews mit Supervisoren die Bedeutung der Bewältigung von Krisen für die Bildung eines professionellen supervisorischen Habitus untersuchen, geschweige denn Nachweise für diesen Zusammenhang zu erbringen.

Der Ausgangsgedanke für die vorgelegte Untersuchung war, dass eine professionalisierte Praxis die persönliche Bewältigung von ganz unterschiedlichen Krisen zur Voraussetzung hat. Supervisorische und professionalisierte Praxis müssen in ungewissen Situationen schnelle Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung haben, die jedoch nicht einfach nur die Anwendung von Wissen, Techniken und Methoden darstellt. Vielmehr bedarf professionalisierte Praxis einer gewissen Routine, die wiederum einen umfangreichen persönlichen Lernprozess voraussetzt, der gelernte und angewandte Verfahrensweisen und Routinen außer Kraft setzen muss, um auf diese Weise neue Routinen entstehen zu lassen, die anschließend integriert werden. Diese grundlegende Habitusentwicklung ist ein sozialisatorischer Prozess und wird – wie die Sozialtheorien z.B. von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann verdeutlichen – durch Imitation, aber auch durch kritische Phasen und deren Bewältigung erzeugt.

Aufgrund der im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie durchgeführten Interviews verschob sich der zunächst gesetzte Schwerpunkt, den Zusammenhang zwischen Krise, Bewältigung und Entstehung eines supervisorischen Habitus zu untersuchen. Es wurde deutlich, dass die interviewten Supervisoren bei der Befragung zu ihrem supervisorischen Habitus und der Entstehung ihrer supervisorischen Praxis zwar durchaus den Weg beschrieben, die neu gefundenen Routinen verständlicherweise jedoch immer wieder an ihrer konkreten supervisorischen Handlungspraxis illustrierten. Dadurch rückte nicht nur ihre eigene berufsbiographische Entwicklung, sondern v.a. auch die professionelle Begleitung von krisenhaften Prozessen bei den Supervisanden zunehmend stärker in den Vordergrund. Professionelles Handeln in der Supervision, die dabei immer wieder erkennbare stellvertretende Krisenbewältigung und die damit verbundenen unterschiedlichen Aspekte wurden offenkundig.

Das erhobene und aufbereitete Datenmaterial legte somit nahe, stärker die supervisorische Praxis selbst und die darin erkennbaren Handlungs- und Deutungsmuster zu rekonstruieren. Der Fokus verlagerte sich also von der Betrachtung einer Sozialisation hin zur Betrachtung des supervisorischen Habitus selbst. Zwar gingen die Interviewten immer wieder zumindest kurz auf eigene Krisen ein, in denen sie ein bestimmtes neues Verhalten gelernt hatten. Da sie jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nur einmal befragt werden konnten, war ein vertieftes Eingehen auf die einzelnen Schritte ihrer Krisenbewältigungen nicht ohne weiteres möglich. Dennoch lässt die Darstellung des von ihnen entwickelten supervisorischen Habitus – ihre Dispositionen und Deutungsmuster – durchaus immer wieder Rückschlüsse und Rückbezüge auf ihre eigene Krisenbewältigung und ihren Professionalisierungsprozess zu. Eine solche Rekonstruktion hätte nachfol-

gende Gespräche unverzichtbar gemacht – sie zu führen, war jedoch im Rahmen der vorliegenden Abschlussarbeit aus ressourciellen Gründen nicht möglich und musste daher unterbleiben.

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit besteht nunmehr darin, die beschriebene supervisorische Praxis und den darin erkennbaren professionellen Habitus zu rekonstruieren. Wie dieser in der Sozialisation der befragten Supervisoren entsteht, wird zwar immer wieder mitreflektiert, rückt aber stärker in den Hintergrund.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Der Einleitung erfolgt zunächst in Kapitel 1 („Theoretische Stützpunkte“) die Darstellung der theoretischen Stützpunkte des im Hauptteil der Arbeit durchgeführten empirischen Vorhabens. Einer Skizzierung ausgewählter Ansätze der Professionsforschung folgt die Bestimmung zentraler Begrifflichkeiten. Besonderes Augenmerk wird auf die Krisen- und Professionstheorien von Ulrich Oevermann und Fritz Schütze gelegt, da ihre Denkmodelle supervisorische Praxis in idealer Weise verständlich machen und daher als Grundlage für die Analyse der Interviewdaten gewählt wurden. In Kapitel 3 („Methodisch-methodologische Überlegungen zum Forschungsdesign“) folgen die Darstellung und Begründung der methodischen Vorgehensweise bei der Vorbereitung der Datenerhebung sowie Ausführungen zum konkreten Vorgehen, zur Aufbereitung und zur Auswertung der Interviewdaten. Daran schließt sich in Kapitel 4 die Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus an, wie er sich in den narrativ-biographischen Interviews zeigt. Als Strukturierungshilfe dient ein idealtypisches Verlaufsmo-
dell von Supervision (vgl. Abschnitt 4.1), das dem Kapitel einleitend vorangestellt wird. Die Zusammenschau der theoretischen Stützpunkte bei Oevermann und Schütze mit den Habitus-Rekonstruktionen aus den vorliegenden Interviews belegt, dass professionalisierte supervisorische Praxis verschiedene Gegensätzlichkeiten und Widersprüche mit sich bringt. Diese verschiedenen Dialektiken werden dann ergebnissichernd in einem weiteren Hauptkapitel (5 „Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik“) als Kennzeichen professionalisierter Praxis gesondert beschrieben. Am Schluss der Arbeit (Kapitel 6 „Zusammenfassung, Fazit und Ausblick“) werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit resümierend präsentiert. Ein Ausblick sowie die Benennung einer Reihe von Forschungsdesideraten schließen die vorliegende Arbeit ab.

2 Theoretische Stützpunkte

In diesem Kapitel werden die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Stützpunkte dargestellt. Im Einzelnen sind dies die krisen- und professionstheoretischen Konzepte von Ulrich Oevermann und die professionstheoretischen Grundlagen von Fritz Schütze.

2.1 Ansätze der Professionsforschung

Die soziologische Professionsforschung angelsächsischer Prägung hat von ihren Anfängen in den 1930er bis in die 1970er Jahre hinein schwerpunktmäßig im Bereich der merkmalsbezogenen Forschung gearbeitet (vgl. Nittel & Seltrecht 2008: 129f). Die deutsche Professionssoziologie hat sich seitdem zunehmend von einer Berufssoziologie entfernt und eine Reihe theoretischer Ansätze zur Charakterisierung von Professionen entwickelt, die verschiedenen soziologischen Paradigmen zugeordnet werden. Pfadenhauer (2003: 32ff) gibt einen systematischen Überblick über diese Theoriestränge. Diese sind: *Professionskriterienansatz*, *strukturfunktionalistische Ansatz*, *machttheoretischer Ansatz*, *systemtheoretischer Ansatz*, *strukturtheoretischer Ansatz*, *symbolisch-interaktionistischer Ansatz* und *inszenierungstheoretischer Ansatz*.

Vertreter des *Professionskriterienansatzes* definieren Professionen anhand ihrer gesellschaftlichen Funktion und formulieren einen Katalog von Merkmalen bzw. Kriterien, die in der jeweiligen Profession gültig sind, wie z.B. Wissenschaftlich fundiertes Wissen, Akademische Ausbildung, Ethische Normen, Autonomie der Berufsausübung, Existenz eines Berufsverbands (nach Dewe & Stüwe 2016: 17f). Wenn sich Berufe noch auf dem Weg befinden, Professionen zu werden und deshalb noch nicht alle Kriterien erfüllen, spricht man von *Semi-Professionen* (vgl. Etzioni 1969: 5).

Beim *strukturfunktionalistischen Ansatz* (Parsons 1968) werden Professionen anhand von Merkmalen definiert, die den Differenzierungsprozess der Profession in der Gesellschaft betonen. Professionen werden als ein Weg zur Lösung gesellschaftlich relevanter sozialer Probleme betrachtet, ihr hervorgehobener Stellenwert begründet sich durch ihre Berufsautonomie. Gemeinwohlorientierung und Dienstleistungsorientierung sind dabei die zentralen Werte, denen eine Profession Rechnung tragen muss (vgl. Pfadenhauer 2003: 33).

Vertreter des *machttheoretischen Ansatzes* begründen den Stellenwert einer Profession mit ihrem Macht- und Interessenkalkül. Sie untersuchen u.a. die Prozesse der Entstehung, Etablierung und Durchsetzung von Professionen, ihre soziale Anerkennung sowie die Legitimierung ihrer Leistung als Dienst an der Allgemeinheit und dem Gemeinwohl (vgl. Pfadenhauer 2003: 50).

Der eng mit der Systemtheorie von Niklas Luhmann verknüpfte *systemtheoretische Ansatz* sieht Professionen nicht als Systeme (im systemtheoretischen Sinne) mit Strukturen, Kriterien und Zielsetzungen, sondern als gesellschaftliche Funktionssysteme, die sich in ihrer Kommunikation mittels binärer Codes differenzieren. Professionelles Handeln wird als soziale Interaktion gesehen und als das Anbieten von Problemlösungen durch Professionelle (vgl. Pfadenhauer 2003: 45).

Der *strukturtheoretische Ansatz* als Weiterentwicklung des strukturfunktionalistischen Ansatzes rekonstruiert die Strukturlogik professionellen Handelns in der Deutung einer vorliegenden Krisensituation, die gemeinsam mit dem jeweiligen Klienten durchgeführt wird. Professionelles Han-

deln ist eine im Arbeitsbündnis von Professionellen und Klienten stattfindende stellvertretende Deutung bzw. Krisenbewältigung (vgl. Oevermann 1996c).

Im *symbolisch-interaktionistischen Ansatz* wird der Schwerpunkt auf Kommunikation und Interaktion gelegt. Professionen werden durch Lizenz, Mandat, Sonderwissensbestand, Techniken und Methoden legitimiert. Der Professionelle ist mit verschiedenen Fehlerquellen professionellen Handelns in Form von Paradoxien konfrontiert (vgl. Schütze 2000: 53ff).

Im *inszenierungstheoretischen Ansatz* werden sowohl die Darstellung von Kompetenz als auch die faktische Kompetenz des Professionellen betont. Die Kompetenzdarstellungskompetenz¹ wird dabei als zentrale professionelle Kompetenz hervorgehoben und den anderen fachlichen Kompetenzen gegenübergestellt²: „Der Professionelle ist dementsprechend als darstellungskompetenter Kompetenzdarsteller zu charakterisieren. Der Erfolg der Kompetenzdarstellungen hängt davon ab, ob sie erkannt und anerkannt werden. Er hängt nicht davon ab, ob der, der als kompetent dargestellt wird, tatsächlich kompetent ist, außer eben dafür, Kompetenz – wofür auch immer – überzeugend darzustellen. Das Hauptproblem der Kompetenzdarstellung besteht für den Akteur deshalb darin, die Darstellung der von ihm beanspruchten Kompetenz tatsächlich hinlänglich glaubhaft zu machen.“ (Pfadenhauer 2003: 116)

Der vorliegenden Arbeit dient primär der strukturtheoretische Ansatz von Ulrich Oevermann als Grundlage. Zusätzlich dazu werden die Überlegungen von Fritz Schütze zu den Paradoxien im professionellen Handeln herangezogen.³

2.2 Profession, Professionalität, Professionalisierung

Der Professionalitätsbegriff wird in der Literatur sehr unterschiedlich benutzt. Kühl spricht von einem „Begriffswirrwarr durch die unterschiedliche Verwendung von Begrifflichkeiten wie Profession, Professionalismus, Professioneller, Professional, Professionsbildung oder Professionalisierung“ (2008: 115) und argumentiert für eine Präzisierung der Terminologie. Er unterscheidet zwischen einem engeren und einem weiteren Verständnis des Professionalitätsbegriffs: In einer engeren Auffassung geht es – in Anlehnung an Goode (1957) – um Qualitätssicherung durch Standards, Homogenisierung der Ausbildung und Restriktionszugänge als Mechanismus der Marktschließung. Der *Professionelle* muss sich den in einem *Professionsbildungsprozess* entstandenen Standards einer *Profession* unterwerfen. Bei einem weiteren Verständnis des Professionalitätsbegriffs spricht Kühl von *Professionalismus*: der *Professional* muss sich nicht den Zwängen einer regulierenden Profession unterordnen, sondern entwickelt selbst seine *Professionalisierung*. Kühl benutzt somit auf der einen Seite *Profession* als Bezeichnung für die soziale Form, *Professioneller* für den Tätigen und *Professionsbildung* für den Ausdifferenzierungsprozess (= engerer Professio-

¹ Dies geschieht in Anlehnung an Marquards (1973) Wortschöpfung der „Inkompetenzkompensationskompetenz“.

² Daser (2009: 48) weist auf Ähnlichkeiten des Begriffs der „Kompetenzdarstellungskompetenz“ mit Bourdieus Begriff des „symbolischen Kapitals“ hin.

³ Obwohl Schützes Arbeiten im symbolisch-interaktionistischen Paradigma entstanden sind, sind seine Überlegungen auf Oevermanns Theorie gut übertragbar, und zwar insbesondere zur Illustration von verschiedenen Dilemmata und Widersprüchlichkeiten, auf die auch Oevermann hinweist.

nalitätsbegriff). Auf der anderen Seite verwendet er die Termini *Professionalismus* für die soziale Form, *Professional* für den Tätigen und *Professionalisierung* für den Ausdifferenzierungsprozess (= engerer Professionalitätsbegriff) (vgl. Kühl 2008: 116). In der soziologischen Forschung haben sich die Termini *Profession*, *Professionalisierung* und *Professionalität* gut etabliert bzw. durchgesetzt und werden als zentrale Kategorien im Professionalitätsdiskurs betrachtet (Nittel 2002: 253).

Professionalisierung ihrerseits kann sowohl aus einer strukturellen Perspektive von Professionen als auch aus einer entwicklungsorientierten Perspektive von Professionellen betrachtet werden. Herking schlägt hier eine terminologische Differenzierung in *Professionsbildung* (einer Profession) und *Professionalisierung* (eines Professionellen) vor (Herking 2015: 155). Den Unterschied zwischen einer „kollektiven“ und einer „individuellen“ Ebene der Professionalisierung wird auch von Terhart angeregt: Mit „kollektiv“ meint er den „sozialen Durchsetzungsprozess des Hinaufsteigens eines gewöhnlichen Berufs in den Status einer Profession“, mit „individuell“ benennt er das „Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart 2011: 203).

Nach eingehender Reflexion wurde entschieden, den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit weniger auf den Prozess der *Professionsbildung* oder in die Analyse oder Beschreibung der *Profession* zu setzen, sondern primär den entwicklungsorientierten Zugang des Individuums zu *professionellem Handeln* und die dadurch zu erzielende *Professionalität* zu fokussieren.

2.3 Strukturtheoretischer Professionsansatz von Ulrich Oevermann

Oevermanns Theorie basiert auf einer soziologischen Analyse und Erklärung der menschlichen Handlungs- und Entscheidungspraxis. Kern dieser Theorie sind jedoch nicht die Individuen, sondern vielmehr die sozialen Interaktionen und deren Zusammenhänge in Form von sogenannten objektiven Sinnstrukturen. Die Praxis des Subjekts besteht Oevermann zufolge aus Interaktionen, die Entscheidungen und Begründungen umfassen.

Subjekte handeln und treffen permanent und selbstständig Entscheidungen, um die Probleme ihres Alltags zu bewältigen. Dafür greifen sie auf ihnen bekannte Routinen zurück, die sich in der Vergangenheit bewährt haben. Subjekte sind aber auch in der Lage, Situationen zu meistern, vor denen sie zuvor noch nie gestanden haben und für die sie noch über keine Routinen verfügen. So können sie in und aus diesen Situationen neue Strategien erzeugen. Für den Fall, dass sich diese neuen Strategien dann bewähren, können sie dann künftig als Routinen zur Verfügung stehen.

Lebenspraxis, Krise und Routine sind die zentralen Konzepte in Oevermanns Theorie. Diese und die damit zusammenhängenden Begriffe werden im Folgenden kurz beschrieben und so als theoretische Stützpunkte dieser Arbeit aufbereitet.

2.3.1 Lebenspraxis und Subjektbegriff

Unter Lebenspraxis versteht Oevermann die „Einheit des Lebendigen“ bzw. die „Lebenseinheit“ (Oevermann 2004b: 158). Diese strukturierte Einheit ist aus der Synthese der folgenden Komponenten entstanden: die somatische, die psychische, die soziale und die kulturelle Komponente (Oevermann 2004b: 158). Der Begriff Lebenspraxis wird von Oevermann vielfach anstatt des Sub-

jektbegriffs benutzt, um den Praxisbezug des Subjekts als Handlungsinstanz hervorzuheben⁴ (Oevermann 1996b: 10).

Menschen haben eine Lebenspraxis⁵, weil ihr Handeln nicht nur an ihre biologisch-genetische Ausstattung gebunden ist, sondern weil sie darüber hinaus über sozial und kulturell strukturierte Spielräume verfügen (Garz & Raven 2015: 27). In diesen Handlungsspielräumen sind sie permanent dazu gezwungen, sich zu entscheiden, um weitere Handlungen zu ermöglichen: Es gilt das nicht abweisbare „Prinzip, dass man sich nicht nicht entscheiden kann“⁶ (Oevermann 2016: 64). Verbunden mit dem permanent vorhandenen Entscheidungszwang gibt es die Verpflichtung, die jeweils getroffenen Entscheidungen anderen und sich selbst gegenüber begründen zu können. Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sind somit die konstitutiven Elemente einer Lebenspraxis, die Oevermann als „eine widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ definiert (Oevermann 2016: 64). Aus diesem Dilemma zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung entsteht Oevermann zufolge die Krisenhaftigkeit der Lebenspraxis.

„Authentische Entscheidungssituationen sind solche, in denen sowohl objektiv als auch für das betroffene Subjekt selbst bewährte, d.h. rationale Richtig-Falsch Berechnungen nicht mehr greifen, aufgrund des Entscheidungszwanges aber gleichwohl mit Anspruch auf Begründbarkeit entschieden werden muß. Deshalb definiere ich die Lebenspraxis, die sich als autonome genau in diesen Krisen erst konstituiert als eine widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung.“ (Oevermann 1996b: 19)

2.3.2 Ebenen des Subjekts

Das Subjekt der Lebenspraxis konstituiert sich bei Oevermann – anders als in anderen soziologischen Theorien – in drei aufeinander aufbauenden Ebenen, auf denen die Strukturen des Subjekts angesiedelt sind, die seine Ausstattung als handlungsfähige Person darstellen (Oevermann 2012: 183f):

1. *Ebene des epistemischen Subjekts*. Diese Erkenntnis ermöglichende Ebene beheimatet die Grundstrukturen von Sozialität, als „regelgeleitete, zweckfreie Reproduktion von Reziprozität“ (Oevermann 1997b: 4) und die universell geltenden logischen, moralischen und sprachlichen Strukturen. Diese Strukturen sind Oevermann zufolge dem Subjekt reflexiv nicht zugänglich und daher nicht veränderbar. (Oevermann 1981: 14, 26f, 2012: 183f);
2. *Ebene des idealisierten autonom handlungsfähigen, mit sich identischen Subjekts*. Die Strukturen auf dieser Ebene, die aus den historisch-gesellschaftlich gebundenen Normen

⁴ Oevermanns Auffassung kommt der Praxisbezug in Begriffen wie Subjekt, Person, Identität, Selbst, Ich etc. nicht angemessen zum Ausdruck (vgl. Oevermann 2004b: 158).

⁵ Nicht nur Menschen, sondern jede Handlungsinstanz (Individuum, Gruppe, Gemeinschaft, Institution, Gesellschaft) ist eine Lebenspraxis (vgl. Wagner 2001: 51).

⁶ Diese Formulierung erinnert an Watzlawicks Pragmatisches Axiom der Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren, also: „man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2017: 58ff.). Es handelt sich um eine in der einschlägigen Literatur vielfach übernommene und jeweils an die eigene Schwerpunktsetzung angepasste Formel wie z.B. Stollbergs Variante „Ich kann nicht nicht intervenieren!“ (Stollberg 2001).

bestehen und die das Resultat gelungener Individuierung des Subjekts in Form von sozialen Deutungsmustern, Habitusformationen etc. darstellen, sind durch Reflexion veränderbar (Oevermann 1981: 28f, 2012: 183f); und

3. *Ebene des empirisch-konkreten Subjekts.* Auf dieser Ebene befinden sich die historisch-spezifischen Formationen von Problemlösungen der aktuellen, individuellen, konkreten Lebenspraxis. Die hier angesiedelten Strukturen weisen den höchsten Grad an Veränderbarkeit auf (Oevermann 1981: 29f, 2012: 183f).

Zusammenfassend stellt Oevermann fest, dass „das epistemische Subjekt [...] zur empirischen autonom handlungsfähigen, mit sich selbst identischen Person transformiert werden [muss].“ (Oevermann 2012: 183)

Die Unterscheidung zwischen den Ebenen des Subjekts wird besonders relevant, wenn es um die Möglichkeit einer Veränderung bzw. Transformation vorhandener Routinen geht. Je tiefer die Ebene, umso fester und unveränderbarer sind sie in den Subjektstrukturen verankert (vgl. Oevermann 2001b: 46f).

2.3.3 Routinen

In Entscheidungssituationen greift die Lebenspraxis i.d.R. auf ‚fertige‘ Lösungen (Routinen) zurück. Routinen sind „feststehende, voreingerichtete Interpretationsmuster“, die die Lebenspraxis zur Verfügung hat, um auf Entscheidungssituationen reagieren zu können und diese gar nicht erst zu Krisen werden zu lassen. Oevermann nennt diese Routinen „Deutungsmuster“ (vgl. Oevermann 2001b: 38). Es handelt sich dabei um Muster, die durch Bewährung früherer Krisenbewältigungen erzeugt und abstrahiert worden sind. Sie sind durch Verallgemeinerung in sich konsistent und deshalb auch auf neue, künftige Handlungssituationen anwendbar (Oevermann 2001b: 38).

Oevermann verwendet den Begriff der Deutungsmuster in Anlehnung an Bourdieus Habitusbegriff⁷:

„Ähnlich wie Bourdieu fasse ich unter dem Begriff der Habitusformation jene tiefliegenden, als Automatismus außerhalb der bewußten Kontrollierbarkeit operierenden und ablaufenden Handlungsprogrammierungen zusammen, die wie eine Charakterformation das Verhalten und Handeln von Individuen kennzeichnen und bestimmen.“ (Oevermann 2001b: 46)

Habitusformationen und Deutungsmuster sind Oevermann zufolge strukturell kaum zu unterscheiden: Beide operieren unbewusst und können vom handelnden Subjekt nicht erklärt werden. Sie unterscheiden sich im Grad des Automatismus und der Veränderbarkeit. Während Habitusformationen stark mit der psychischen Entwicklung des Individuums verwoben und daher nicht bewusstseinsfähig sind, können Deutungsmuster bewusst gemacht und somit reflektiert werden. Darüber hinaus können sie sich auch durch neue Erfahrungen verändern (vgl. Oevermann 2001b: 46f). Auch hinsichtlich ihrer Verankerung im Ebenenmodell des Subjekts unterscheiden sich bei-

⁷ Bourdieu zufolge „stellt der Habitus ein dauerhaft wirksames System von [...] Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dar, das sowohl den Praxisformen sozialer Akteure als auch den mit dieser Praxis verbundenen alltäglichen Wahrnehmung konstitutiv zugrunde liegt.“ (Bourdieu 1976: 165).

den Konstrukte: Habitusformationen sind tiefer verankert als Deutungsmuster und daher weitgehend immun für Veränderungen.

2.3.4 Krisen

Immer wieder sind problematische Entscheidungssituationen zu bewältigen, bei denen der Handlungsinstanz keine Routinen zur Verfügung stehen. Daraus kann eine ‚echte‘ Krise⁸ entstehen, da die Lebenspraxis gezwungen ist, eine Entscheidung in eine offene, unsichere Zukunft zu treffen, d.h. aus allen sich bietenden Möglichkeiten eine auszuwählen, ohne eine bewährte Richtig-Falsch-Begründung zur Verfügung zu haben. Die durch Entscheidung vollzogene Handlung nennt Oevermann „Vollzug von Wirklichkeit“, und er beschreibt sie in seinem Modell der Dynamik der Lebenspraxis. Dieses Modell ist eine Abfolge von dreigliedrigen Sequenzen, die eine Handlung in ihrer zeitlichen Orientierung (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) strukturieren. Der Vollzug von Wirklichkeit (Gegenwart) schließt zum einen vorher noch offene Möglichkeiten und sedimentiert frühere Erfahrungen (Vergangenheit), zum anderen eröffnet er neue Möglichkeiten (Zukunft). Die Biographie einer Lebenspraxis besteht aus einer „Abfolge von ineinander verzahnten Krisenbewältigungsszenarien“ (siehe Abbildung 2-1) (vgl. Garz & Raven 2015: 35).

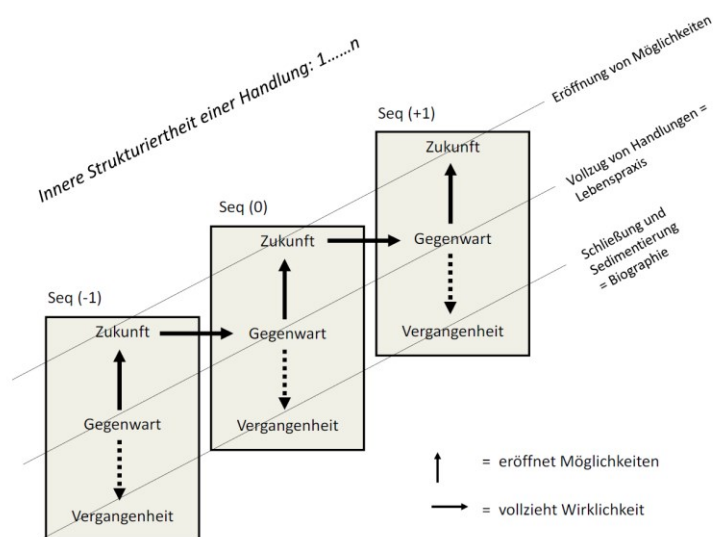


Abbildung 2-1 Strukturbeschreibung einer Handlung als dreigliedrige Sequenz (Garz & Raven 2015: 35)

Oevermann (2016: 63f) unterscheidet drei elementare Krisentypen:

1. *Traumatische Krisen*
2. *Krisen durch Muße*
3. *Entscheidungskrisen*

Traumatische Krisen (1) sind durch (positive oder negative) Ereignisse gekennzeichnet, die plötzlich und unvorhergesehen eintreten und denen sich das Subjekt stellen muss (z.B. Unfall, Lotto-

⁸ Das Wort ‚Krise‘ stammt aus dem Griechischen κρίσις und bedeutet Entscheidung, Beurteilung, Auswahl. Es ist eine mit dem Suffix -σις substantivierte Form des Verbs κρίνω (scheiden, auswählen, beurteilen, entscheiden) (Frisk 1954-1972 [Griechisches Etymologisches Wörterbuch]).

gewinn etc.). Diese Ereignisse haben ihren Ursprung immer außerhalb des Subjekts, und das Subjekt kann ‚nicht nicht-reagieren‘. Von einer *Krise durch Muße* (2) spricht Oevermann, wenn etwas „um seiner selbst willen“ wahrgenommen wird, d.h. ohne einen konkreten praktischen Zweck. Durch müßige Wahrnehmung entdecken wir überraschend etwas Neues, was anschließend bestimmt, d.h. prädiert werden muss: „In dieser Krise konstituiert sich die ästhetische Erfahrung“ (Oevermann 2016: 64). *Entscheidungskrisen* (3) schließlich stellen den Prototyp von Krise dar. Sie werden vom Subjekt selbst erzeugt, indem es Alternativen einer möglichen Zukunft konstruiert, hinsichtlich derer eine Entscheidung zu treffen ist. Bei traumatischen Krisen und bei Krisen durch Muße wirkt die Erfahrungswelt krisenerzeugend auf das erkennende Bewusstsein (= Subjekt) ein. Bei Entscheidungskrisen ist es umgekehrt: Das Subjekt selbst konstruiert hypothetische Möglichkeiten, zwischen denen es sich nicht entscheiden kann, aber dennoch entscheiden muss (vgl. Oevermann 2016: 63f).

2.3.5 *Bewährung*

Entscheidungsprozesse bleiben in der Praxis meist weitgehend unbemerkt, weil die Lebenspraxis im Normalfall unbewusst auf vorhandene Routinen zurückgreift. Nur wenn alle vorhandenen Überzeugungen, Gewohnheiten, bewährten Problemlösungen gescheitert sind und keine Lösung anbieten können – d.h. wenn eine Krise entsteht –, wird die Lebenspraxis sich ihrer Situation bewusst: Sie kann keine Entscheidung treffen und muss sich dennoch für eine Lösung entscheiden (Entscheidungszwang), die sich erst im Nachhinein als richtig oder falsch erweisen wird (Begründungsverpflichtung). D.h., da der Lebenspraxis keine Routinen zur Verfügung stehen, muss sie eine neue Lösung erzeugen und erproben, die sich bewähren kann oder auch nicht. Diejenigen Lösungen, d.h. Krisenbewältigungen, die sich bewähren, entwickeln sich dann zu Routinen (vgl. Oevermann 1996b: 19f).

„Denn die Routine leitet sich material als deren Schließung aus der Krise ab; zur Routine wird, was sich als einstige Krisenlösung bewährt hat. Dagegen ist die Krise ein plötzliches Aufbrechen eingespielter vorausgehender Routinen, seien es Techniken, Praktiken oder Überzeugungen, und damit ein unvorhersehbares Öffnen eines Geschlossenen. Die Krise ist deshalb nicht aus der Routine ableitbar, dagegen die Routine aus der Krise.“ (Oevermann 1996a: 7)

In der Schließung von Zukunftsoffenheit (d.h. im Vollzug von Handlungen, in der Lösung von Krisen) konstituieren sich diejenigen „Strukturtransformationsprozesse“, die eine „systematische Erzeugung des Neuen“ ermöglichen (Oevermann 1996c: 75, 2004b: 157).

An dieser Stelle sei betont, dass es im Bewährungsprozess nicht um die Bewährung der Routine, sondern um die Bewährung der Krisenbewältigung geht. Die Routine ist immer das Resultat der Bewährung einer Krisenbewältigung (vgl. Oevermann 2016: 47). Die Bewährung ist gewissermaßen die nachträgliche Begründbarkeit einer Entscheidung (vgl. Oevermann 1996c: 132, 139).

2.3.6 *Autonomie*

Durch die Fähigkeit, Krisen selbständig zu bewältigen, erlangen Menschen (also die Lebenspraxen) ihre Autonomie. Der Grad der Autonomie steigt im Laufe der Biographie kontinuierlich an, bis im Idealfall die vollständige Autonomie erreicht ist. Auf dem Weg zur Autonomie (im Prozess der

Sozialisation) durchlebt der Mensch den Ausführungen Oevermanns zufolge vier von ihm zu bewältigende „zentrale ontogenetische Ablösungskrisen“, nämlich *Schwangerschaft und Geburt*, die *Mutter-Kind-Symbiose*, die *ödipale Triade* und die *Adoleszenzkrise* (Oevermann 2001a: 105ff):

- Die *Geburt* als Trennung von der biologischen Symbiose in der Schwangerschaft ist die erste Ablösungskrise. Bei der Umstellung von der fötalen Zirkulation auf die Lungenatmung wird der Säugling zum ersten Mal dazu gezwungen, aktiv zu werden. Während dieser ersten Ablösungskrise bildet sich die Keimform eines Körper-Selbst (vgl. Wagner 2004: 55ff.).
- Nach Auflösung der *Mutter-Kind-Symbiose* erlangt das Kind ein symbolisches Selbst und kann die „Selbst-Anderer-Trennung“ nicht nur auf der körperlichen, sondern auch auf der psychische Ebene erleben bzw. durchführen (vgl. Wagner 2004: 63).
- Mit der Ablösung des Kindes aus der *ödipalen Triade* entwickelt sich die erste Form eines autonomen Selbst (Wagner 2004: 73).
- Erst nach Bewältigung der *Adoleszenzkrise* – der letzten ontogenetischen Ablösungskrise – hat sich ein „sprach- und handlungsfähiges, selbstverantwortliches Subjekt“ gebildet (vgl. Wagner 2004: 82).⁹

Wenngleich der Grad der Autonomie im Laufe des Lebens stetig zunimmt, können immer wieder Situationen eintreten, bei denen Menschen Schwierigkeiten haben, ihre Krisen autonom zu bewältigen. In solchen Fällen kann externe Unterstützung hilfreich bzw. erforderlich sein. Hierfür schlägt Oevermann im Rahmen seiner Theorie des professionalisierten Handelns das Konzept der „stellvertretenden Krisenbewältigung“ vor (Oevermann 1996c).

„Stellvertretende Krisenbewältigung deshalb, weil es in diesen Tätigkeiten nicht um die für jede Lebenspraxis als Lebenspraxis konstitutive, selbstverständliche, deren Autonomie erst erzeugende primäre Bewältigung eigener Krisen geht, sondern um die Bewältigung von Krisen anderer, seien es konkrete andere partikulare Personen oder Gruppen, souveräne Vergemeinschaftungen oder gar zukünftige Generationen. Professionalisierte Praxis setzt dort ein, wo primäre Lebenspraxen mit ihren Krisen nicht mehr selbst fertig werden können und deren Bewältigung an eine fremde Expertise delegieren müssen.“ (Oevermann 2013b: 120)

2.3.7 Stellvertretende Krisenbewältigung

Der Begriff der „stellvertretenden Krisenbewältigung“ zielt darauf, dass eine vorhandene Krise nicht durch einen Professionellen bewältigt wird, sondern dass dieser den Hilfesuchenden vorübergehend dabei unterstützt, die Krise selbst zu bewältigen. D.h. der Professionelle aktiviert und mobilisiert die Ressourcen des gestörten oder problematischen Klienten im Sinne einer „mäeutischen“¹⁰ Hilfe zur Selbsthilfe“ (Oevermann 1990: 12f, 19, 21). Dabei geht es primär um die

⁹ Den Ablösungskrisen fügt Oevermann (2016: 91f) noch die *Krise des Todes* hinzu, also die Krisenbewältigungssituation, die z.B. im Falle der Diagnose einer unheilbaren Krankheit durch Bekanntwerden des Sterbezeitpunkts eintritt.

¹⁰ Die Mäeutik (auch als „Hebammenkunst“ genannt) (griech. μαευτική, abgeleitet von Μαῖα, der ältesten der Plejaden (Frisk 1954-1972 [Griechisches Etymologisches Wörterbuch])), ist eine nach Überlieferung von Sokrates verwendete „Methode des kritischen Fragens und Antwortens“, bei der der Fragende ähnlich wie

Autonomie der Lebenspraxis, die – sei sie beschädigt oder gestört – wiederhergestellt werden soll. Nur so kann die Lebenspraxis selbstständig die unvermeidlichen Krisen bewältigen, mit denen sie konfrontiert wird (Oevermann 2013a: 502).

Die Berufspraxen, die stellvertretend für die Herstellung, Gewährleistung und Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis zur Verfügung stehen, nennt Oevermann Professionen bzw. professionalisierte Tätigkeiten¹¹ (Oevermann 2016: 111). Er ordnet sie in die folgenden drei Hauptfunktionsbereiche ein (Oevermann 1996c: 88ff):

1. Aufrechterhaltung und Gewährleistung von Recht und Gerechtigkeit
2. Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität
3. Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit

In jedem Bereich werden unterschiedliche Krisentypen behandelt: (1) „Gerechtigkeitskrisen“, wenn es darum geht, auszulegen, was rechtens ist, z.B. im Rahmen von Rechtsstreitigkeiten; (2) „Integritätskrisen“, wenn die Lebenspraxis in ihrer somato-psycho-sozialen Gesundheit beeinträchtigt ist, z.B. bei einer Krankheit, bei sozialer Desintegration oder bei einem Unfall; (3) „Geltungskrisen“, wenn es um Weltbilder, Werte, Normalitätsentwürfe oder Theorien geht, z.B. in der Wissenschaft (vgl. Oevermann 1996c: 88ff.).

Oevermann betrachtet die beiden ersten Funktionsbereiche als universell, d.h. dass in jeder Gesellschaft Bedarf zur Wiederherstellung sowohl des Rechtssystems (1) als auch der beschädigten Integrität der Lebenspraxis (2) besteht (Oevermann 1996c: 92).

Der zweite Funktionsbereich und die daraus sich ableitende „Beschaffung von therapeutischem Potential“ (Oevermann 1996c: 91) ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant, da es hierbei um die Erzeugung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der somato-psycho-sozialen Integrität der Lebenspraxis im Rahmen von Therapie, sozialer und pädagogischer Arbeit oder eben auch von Supervision¹² geht.

2.3.8 Arbeitsbündnis

Die stellvertretende Krisenbewältigung als professionalisierte Praxis muss sich in einem geschützten Raum vollziehen, in dem der Hilfesuchende sich dem Helfer öffnen kann. Diese professionalisierte Praxis ist eine Beziehungspraxis, die Oevermann als „Arbeitsbündnis“ bezeichnet (vgl.

eine „Hebamme“ handelt und bei der „Geburt“ einer Lösung behilflich ist (vgl. Breitenstein & Rohbeck 2011: 7). Sokrates Mutter, Phainarete war Hebamme: „hast du wohl niemals gehört, dass ich der Sohn einer Hebamme bin, einer sehr berühmten und ehrwürdigen, der Phainarete?“ (in Platons Theaitetos [149 St.1 A])

¹¹ Oevermann schlägt die begriffliche Trennung zwischen „Professionalisierung“ bzw. „professionalisierter Tätigkeit“ und „Profession“ vor und plädiert für die Verwendung des Terminus „Professionalisierung“ bzw. „professionalisierte Tätigkeit“ (Oevermann 1996c: 95).

¹² Oevermanns professionstheoretische Überlegungen sind auf die Supervision übertragbar. Oevermann selbst spricht von Supervision als eine „in sich professionalisierte, fallspezifische Kontrolle einer professionalisierten Praxis“ (Oevermann 2003c: 16).

Oevermann 1996c: 115). Die wesentlichen Merkmale dieses Arbeitsbündnisses illustriert er (1996c: 115ff) anhand der psychoanalytischen Therapie:

Aus dem Leidensdruck des Patienten erwächst seine Entscheidung, sich in Behandlung zu geben. Seine Aufgabe während der Therapie ist es, alles zu thematisieren, was ihm durch den Kopf geht. Diese Aufgabe ist für den Patienten die „Grundregel“, die der einer diffusen Sozialbeziehung entspricht¹³. In der Ausübung dieser diffusen Sozialbeziehung projiziert der Patient seine Emotionen auf den Therapeuten. Dabei wird dieser zum Übertragungsobjekt des Patienten, und er partizipiert somit an dieser diffusen Beziehung, allerdings nur innerlich, um so die Symptome des Patienten zu verstehen. Äußerlich dagegen muss der Therapeut dafür Sorge trage, dass er seine Gegenübertragungsgefühle nicht „ausagiert“. Die Aufgabe des Therapeuten besteht also darin, einer „Abstinenzregel“¹⁴ zu folgen. Aus dem Zusammenspiel von Grundregel und Abstinenzregel bildet sich im Arbeitsbündnis eine „widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Beziehungsanteilen“ (vgl. Oevermann 1996c: 115ff, 2013a: 503f).

2.3.9 Diffuse vs. spezifische Sozialbeziehungen

Unter diffusen Sozialbeziehungen versteht Oevermann keine Rollenbeziehungen, sondern „nicht-rollenförmige“ Sozialbeziehungen zwischen ganzen Personen¹⁵. Im Kontrast dazu stehen für Oevermann die rollenförmigen Sozialbeziehungen, die er „spezifische“ Sozialbeziehungen nennt (Oevermann 1996c: 110). Er bezeichnet diffuse Sozialbeziehungen als charakteristisch für Gemeinschaften, d.h. soziale Kollektive von ganzen Menschen, während er spezifische Sozialbeziehungen der Gesellschaft und der Vergesellschaftung, d.h. Kollektiven von „Rollenträgern“ zuordnet (Oevermann 2014: 39).

„Diffusen Sozialbeziehungen entspricht die Sozialform der Gemeinschaft und der Sittlichkeit, spezifischen Sozialbeziehungen diejenige der Gesellschaft und der Moralität.“ (Oevermann 2003c: 262)

Oevermann sieht im Arbeitsbündnis einerseits eine „widersprüchliche Einheit von ganzer Person und unpersönlicher Rollenförmigkeit, von diffuser und spezifischer Sozialbeziehung“ (Oevermann 1996a, 1996c: 86) und andererseits eine „widersprüchliche Einheit von Autonomie und Abhängigkeit des Patienten“ (Oevermann 1996c: 123). Letztere ergibt sich daraus, dass eine erfolgreiche stellvertretende Krisenbewältigung zwar die Wiederherstellung der Autonomie des Patienten als Ziel hat, der Weg dahin jedoch durch eine zeitweilige Abhängigkeit vom Therapeuten verläuft. All dies kann nur gelingen, wenn „beide Beteiligten, Experte und Klient, einander nicht nur rollenförmig, also im Modus der spezifischen, sondern auch als ganze Menschen, d.h. im Modus der diffusen Sozialbeziehung begegnen“ (Oevermann 2003c: 260)

¹³ Siehe Abschnitt 2.3.9 „Diffuse vs. spezifische Sozialbeziehungen“.

¹⁴ Zur Bedeutung des psychoanalytischen Abstinenz -Begriffs für Supervision siehe Zimmer-Leinfelder 2011.

¹⁵ An verschiedenen Stellen macht Oevermann deutlich, dass er – anders als z.B. Parsons (1968) – diffuse Sozialbeziehungen nicht als Rollenbeziehungen versteht (Oevermann 1996c: 110, 2014: 38, 2016: 101). Er betrachtet Diffusität und Rollenförmigkeit in Bezug auf Sozialbeziehungen als einander ausschließend (Oevermann 2016: 101).

Die Thematisierungsmöglichkeiten im Rahmen eines Arbeitsbündnisses sind aufgrund dieses Dilemmas unterschiedlich auf die Beteiligten verteilt und fundamental für das Gelingen des Arbeitsbündnisses:

„Diffus sind solche Beziehungen, für die gilt, daß die Beweislast derjenige in ihnen trägt, der ein Thema ausschließen will.“ (Oevermann 2016: 101)

„Spezifisch sind also Rollenbeziehungen. In ihnen trägt die Beweislast derjenige, der die in Rollendefinitionen spezifizierten Erwartungen, Pflichten und Rechte erweitern und überschreiten möchte.“ (Oevermann 2016: 102)

2.3.10 Doppelte Professionalisierung

Die für das Arbeitsbündnis konstitutiven Widersprüchlichkeiten stellen den Professionellen vor zusätzliche Schwierigkeiten und Herausforderungen, die nicht kriseninhaltlicher Natur sind. Vielmehr sind sie in der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses zu suchen und sie verlangen dem Professionellen besondere, zusätzliche Kompetenzen ab.

Oevermann postuliert, dass professionelle Expertise – anders als eine rein ingenieuriale¹⁶ – nicht allein durch erworbenes Wissen erreicht werden kann, sondern dass sie erst in der Ausübung von Praxis entsteht. Damit das in Form einer wissenschaftlichen Ausbildung erworbene unabdingbare Wissen zum professionellen Handeln wird, bedarf es laut Oevermann einer Dialektik von Theorie und Praxis, die „zugleich die Basis der Professionalisierungstheorie [ist], weil professionalisiertes Handeln wesentlich in der Vermittlung von Theorie und Praxis [...] besteht“ (Oevermann 1996c: 80).

Der professionelle Experte muss Oevermann zufolge sowohl über fachlich-wissenschaftlich-methodische Kompetenzen als auch über praktische, fallbezogene Kompetenzen verfügen, und er muss in der Lage sein, sein erworbenes Wissen fallspezifisch in krisenbewältigendes Handlungswissen zu übersetzen und anzuwenden. Oevermann unterscheidet demnach zwischen „ingenieurialen und interventionspraktischen Komponenten“ professionalisierten Handelns (Oevermann 2013b: 121f).

Diese beiden Komponenten stehen in einer paradoxalen Beziehung zueinander: Der Standardisierbarkeit ingenieurialen Wissens steht die Nicht-Standardisierbarkeit interventionspraktischen Wissens gegenüber. Stellvertretende Krisenbewältigung basiert auf den Besonderheiten des konkreten Falls einer Lebenspraxis. Diese fallkonkreten Eigenheiten lassen sich nicht ohne weiteres durch Anwendung routinisierten Wissens bearbeiten. Hierfür ist vielmehr ein umfassendes „Fall-Verstehen“ erforderlich, das das Erkennen und Deuten der spezifischen, kontextuellen Gegebenheiten der Lebenspraxis und das Anwenden passender Interventionen erst ermöglicht.

Oevermann nennt diese „in Form einer Interventionspraxis durchgeführte Wissensanwendung eine professionalisierte Praxis“ (Oevermann 2002: 30). Diese ist in einer doppelten Weise profes-

¹⁶ Unter „ingenieurialen Modus“ versteht Oevermann die „technologisch-manipulative Anwendung bewährten Wissens“, die sich in einer „subsumtionslogischen Methodik und in den Schlußweisen der Deduktion und Induktion“ erschöpft (Oevermann 2002: 29).

sionalisiert: Zum einen ist sie bezüglich der Einübung in einen wissenschaftlichen Diskurs professionalisiert, zum anderen ist eine zweite Professionalisierung erforderlich, die die Anwendung von der Wissenschaft auf die Praxis im Fokus hat (Oevermann 2002: 124). Der auf diese doppelte Weise professionalisierte Experte erhält in Form eines „kollegialen Noviziats“ (Oevermann 2000: 75) von berufserfahrenen Kollegen in der Praxis eine exemplarische „Einführung und Einübung in eine Handlungs- und Kunstlehre“ (Oevermann 1996c: 125). Diesen Prozess illustrieren Garz & Raven (2015) sehr treffend mit Hilfe der Metapher des Meister-Lehrling-Verhältnisses:

„Dies bedeutet: eigenverantwortlicher Umgang – ob im OP oder auf Station – unter der ‚Aufsicht‘ erfahrener Kollegen nach dem Muster eines *Meister-Lehrlings-Verhältnisses*, in dem man dem Meister zunächst über die Schulter schaut, um es dann aber unter den Augen des Meisters selbst zu tun.“ (Garz & Raven 2015: 133)

2.3.11 Charisma

Was bringt nun die beschädigte oder gestörte Lebenspraxis eines Betroffenen zu der Erwartung, dass eine Krisenbewältigung möglich ist oder sogar stellvertretend von einem Professionellen geleistet werden kann? Zur Beantwortung dieser Frage greift Oevermann auf den Begriff des Charismas¹⁷ bzw. der Charismatisierung zurück, der von Weber¹⁸ entwickelt wurde, und bringt ihn in Zusammenhang mit seinem Krisenmodell. Für ihn ist Charisma

„die Quelle jenes Vertrauens oder strukturellen Optimismus, die eine Lebenspraxis eine Entscheidung mit der Aussicht auf Begründbarkeit in eine ungewisse, offene Zukunft hinein treffen lassen.“ (Oevermann 2016: 64f.)

Charismatische Kompetenz versetzt den Professionellen in die Lage, die Widersprüche des professionellen Handelns durchzuhalten und souverän mit ihnen umzugehen. Diese charismatische Kompetenz wird im Rahmen der zweiten (doppelten) Professionalisierung erworben, in die der „Novize“ in ein Handeln im „als-ob-Modus“ eintritt, so als ob er bereits der erfahrene Professionelle wäre (vgl. Garz & Raven 2015: 134). In diesem Modus entwickelt er ein „selbstcharismatisierendes Selbst-Vertrauen auf die erfolgreiche Krisenbewältigung“ (Oevermann 2003b: 355). Für Oevermann gewährleistet das Charismatische

„sowohl das Identifizieren von Krisen wie die notwendige Risikobereitschaft für das Ausprobieren von Möglichkeiten. (...) Wer übermäßig selbstkritisch diesem charismatischen Selbst-Vertrauen keine Bewährungschance gibt, wird auch in Krisen

¹⁷ Charisma (griech. χάρισμα bedeutet eine frei gegebene Gabe. Der Terminus ist von χάρις (charis) abgeleitet, was Gabe, Reiz, Anmut, Gefallen, Wohlgefallen, Gunst, Dankbarkeit, Dank bedeutet. (Frisk 1954-1972 [Griechisches Etymologisches Wörterbuch]).

¹⁸ „»Charisma« soll eine als außeralltäglich (ursprünglich, sowohl bei Propheten wie bei therapeutischen wie bei Rechts-Weisen wie bei Jagdführern wie bei Kriegshelden: als magisch bedingt) geltende Qualität einer Persönlichkeit heißen, um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifisch außeralltäglichen, nicht jedem andern zugänglichen Kräften oder Eigenschaften oder als gottgesendet oder als vorbildlich und deshalb als »Führer« gewertet wird. Wie die betreffende Qualität von irgendeinem ethischen, ästhetischen oder sonstigen Standpunkt aus »objektiv« richtig zu bewerten sein würde, ist natürlich dabei begrifflich völlig gleichgültig: darauf allein, wie sie tatsächlich von den charismatisch Beherrschten, den »Anhängern«, bewertet wird, kommt es an.“ (Weber 1922: 140).

wenig entscheidungsfreudig sein, sie zu vermeiden trachten und deshalb seine Transformationschance schnell verringern.“ (Oevermann 1991: 331f; zitiert in Schallberger 2002: 10; zitiert in Garz & Raven 2015: 134)

Weil Routine als die Bewährung einer erfolgreichen Krisenlösung entsteht und weil die Lebenspraxis permanent Krisen lösen muss, die ihr – wegen der Wirksamkeit von Routinen – selten bewusst sind,

„muss man entsprechend den Begriff der Charismatisierung aus der Engführung der herrschaftssoziologischen Argumentation lösen und universalisierend auf jede Lebenspraxis übertragen. Denn Charismatisierung ist die Quelle, die für die Krisenlösung angezapft werden muss, wenn man unter Krise tatsächlich radikal versteht, dass in ihr die eingespielten Routinen scheitern.“ (Oevermann 2003b: 348)

Aber Charismatisierung des Professionellen allein reicht nicht aus, wichtig für ein Funktionieren des Arbeitsbündnisses ist die Herstellung von Vertrauen.

2.3.12 Vertrauen

An dieser Stelle kommt die Frage auf, wie man einem Fremden vertrauen kann. Oevermann argumentiert, dass Sozialität nicht oder nur eingeschränkt möglich wäre, wenn man ohne konkrete Erfahrungsgründe misstrauisch wäre. Daher ist für Vertrauen der „Normalfall von Sozialität“ (Oevermann 2016: 60). Insbesondere beim Aufbau der für das Arbeitsbündnis konstitutiven diffusen Sozialbeziehung ist Vertrauen auf einer bedingungslosen Basis unabdingbar.

„Jegliche Bindung an allgemeine Bedingungs- oder Erfüllungskriterien wie bei Rollen- oder Vertragsbeziehungen bedeutete in sich schon zerstörerisches Misstrauen. Vertrauen stellt sich in diffusen Sozialbeziehungen dadurch her, dass es bedingungslos vollzogen wird.“ (Oevermann 2001a: 88)

Die Fähigkeit, anderen zu vertrauen, setzt allerdings ein Selbstvertrauen und ein Grundvertrauen voraus, das – so Oevermann – der Mensch durch die erste Ablösungskrise als „die erste, initiale grundlegende Habitusformation“ (Oevermann 2014: 58) aufbaut (oder auch nicht).

„Wir bezeichnen sie [diese Fähigkeit] als den Habitus des strukturellen Optimismus, den der Mensch angesichts der Ungewißheit seiner gleichwohl selbstverantwortlich zu bewältigenden krisenhaften Zukunft benötigt, und der als Selbstvertrauen und als Lebensprinzip der Maxime folgt: ‚Im Zweifelsfalle wird es gut gehen‘. Mit dieser Maxime kann man Krisen viel souveräner bewältigen als wenn man ihnen mit dem gegenüberliegenden Prinzip des strukturellen Pessimismus ‚Im Zweifelsfalle wird es schief gehen‘ begegnet und ihnen deshalb, wo es eben geht, ausweichen muß, statt sie optimistisch zu bewältigen und dadurch immer neue Erfahrungen zu machen. Dieser strukturelle Optimismus bildet sich in der leiblichen Erfahrung einer glücklichen Geburt, die dazu führt, daß die erfolgreiche Krisenbewältigung während der Schwangerschaft und dann gesteigert zu ihrem Abschluß während der Geburt ins Leibgedächtnis gewissermaßen ein für alle Mal eingeschrieben werden.“ (Oevermann 2014: 58)

2.4 Symbolisch-interaktionistischer Ansatz von Fritz Schütze

Fritz Schütze gilt als wichtigster deutschsprachiger Vertreter des Symbolischen Interaktionismus. Nittel zufolge interessiert er sich besonders für die Störanfälligkeit und die Fehlbarkeit des professionellen Handelns (Nittel 2018: 33). Schütze sieht im Zusammenspiel zwischen der kommunikativen Interaktion zwischen Professionellen und ihren Klienten einerseits und der damit verbundenen Welterkundung andererseits die Quelle einer Reihe von Paradoxien professionellen Handelns. Die Schwierigkeiten des Professionellen bestehen für ihn in den Konstitutionsproblemen der Interaktion mit seinem Klienten und den daraus resultierenden Paradoxien des professionellen Handelns (Schütze 2000: 58). Diese Paradoxien lassen systematische Fehlertendenzen entstehen, die Arbeitsabläufe unkontrollierbar chaotisieren können. So können die Beteiligten dazu neigen, eine Seite der Paradoxie zu verabsolutieren oder Umgehungsstrategien zu entwickeln, was zu Orientierungsdilemmata, Irritationen und fehlerhaften Verhaltensweisen führen kann. Die Paradoxien professionellen Handelns sind weder aushaltbar noch beherrschbar. Schütze betrachtet sie als den „systematisch irritierende[n] Aktivitätsausdruck der hochgradig komplexen und voraussetzungsreichen Strukturierungskomponenten der gesellschaftlichen Institution Profession“ (vgl. Schütze 2000: 50f).

Das professionelle Handeln hat stets mit den folgenden Grundlagenproblemen zu tun, aus denen unterschiedliche Paradoxien hervorgehen können:

- „widerstreitende Impulse im Zuge der internen Arbeitsnotwendigkeiten des professionellen Handelns“: Die „Merkmale von Profession“ und die „professionellen Handlungsschemata“ bedingen das soziale Beziehungsarrangement zwischen Professionellen und Klienten. Für den Vollzug von professionellen Handlungsschemata sind Konstitutionsarbeiten unabdingbar. Diese können routiniert sein und daher abgekürzt werden, aber sie müssen fokussiert und explizit geleistet werden, um Schwierigkeiten bei der Abwicklung des professionellen Handlungsschemas zu vermeiden. Hierbei ergeben sich widerstrebende, aber nicht zu umgehende Impulse, die zu Paradoxien (im Sinne von umfassenden unaufhebba- ren Problemkonstellationen¹⁹) werden können. Die professionellen Akteure (und die Klienten) sind gezwungen, sich damit zu befassen und eine eigene Haltung zu ihnen zu finden (vgl. Schütze 2000: 58ff).
- „grundlegende Unvereinbarkeiten bei der Konstitution sozialer Rahmen, in welche das professionelle Handeln eingesponnen ist“. Hiermit sind z.B. Unvereinbarkeiten gemeint, die aus idealisierenden Interaktionsunterstellungen entstehen: Der Professionelle und der Klient müssen sich wechselseitig eine Sinnübereinstimmung sowie eine verlässliche Vertrauensbasis unterstellen. Der Professionelle muss sich auf durch symbolische Indikatoren hervorgerufene interpretierte Vorstellungsgehalte beziehen, die keiner empirisch aufzeigbaren Konkretion entsprechen. Routinemuster müssen fallgerecht immer flexibel genug bleiben (vgl. Schütze 2000: 60ff).
- „Diskrepanzspannung zwischen der Entfaltungslogik der soziobiographischen Prozesse, in welche die Klienten verwickelt bzw. in denen sie engagiert sind“: Die Logik von professio-

¹⁹ Siehe Fußnote 102 auf Seite 83.

nellem Handeln bezieht sich auf komplexe biographische und soziale Prozesse der Projekt- bzw. Fallentfaltung in der Lebenssphäre des Klienten (Handlungsschemata, institutionelle Ablaufmuster, Wandlungsprozesse und Verlaufskurven), mit deren Entfaltungslogik sie in einer Diskrepanzspannung steht (vgl. Schütze 2000: 62ff).

Diese unaufhebbaren Probleme des professionellen Handelns entstehen bei der Bearbeitung von Klientenproblemen. Schütze zufolge handelt es sich hier um „Problemtypen zweiten Grades“ (Schütze 2000: 65). Die auf diese Kernprobleme gerichteten „dilemmatischen Anforderungen“ können nur projekt-, fall-, situations- und biographiespezifisch bearbeitet werden. Die Kernprobleme werden vom Professionellen zwar bemerkt, jedoch nicht analytisch erfasst. In Bezug auf die daraus entstehenden Irritationen durchschaut der Professionelle nicht, dass es sich um „tieferliegende, paradoxe, unaufhebbare Schwierigkeiten“ handelt, die nicht ein für alle Mal gelöst werden können. Für den Fall, dass er dies doch bemerkt, reagiert er dann mit „fehlerhaften Umgehungs- und Verschleierungsstrategien“, die die Situation noch verschlimmern. Damit läuft der Professionelle Gefahr, in eine unentrinnbare „Berufsfalle“ hineingezogen zu werden. Diese Irritationen haben das Potential, zu „nicht-umsichtigen, einseitigen, unbalancierten Haltungen“ gegenüber den Kernproblemen zu führen. Es entsteht die Tendenz, Diskrepanzen und Ungewissheiten vereinfachend aufzulösen, was dann zu fehlerhaftem professionellen Handeln führen kann (Schütze 2000: 67).

2.4.1 Paradoxien des professionellen Handelns

In der Regel treten die skizzierten Probleme nicht einzeln, sondern zusammen als „thematische Bündelung von Kernproblemen“ auf. Schütze schlägt vor, diese systematischen Bündelungen und die daraus resultierenden Paradoxienfigurationen empirisch zu ermitteln. Es sollte festgestellt werden, welche Paradoxienfigurationen auftreten und auf welche Themen diese fokussieren (vgl. Schütze 2000: 75ff). In einer Reihe von Studien hat Schütze die Widersprüche, Paradoxien und Dilemmata bei verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen – insbes. Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Supervisoren und Lehrer (vgl. Nittel 2018: 33) – empirisch untersucht und im Anschluss daran die folgende „vorläufige“ Liste der Paradoxien des professionellen Handelns zusammengestellt (Schütze 2000: 78f)²⁰:

1. Allgemeine Typenkategorien und Situierung
2. Prognosen über soziale und biographische Prozesse der Fall- bzw. Projektentfaltung auf schwankender empirischer Basis
3. Geduldiges Zuwarten vs. sofortige Intervention
4. Das Mehrwissen des Professionellen und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für den Klienten einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlage zwischen Klient und Professionellem durch das Verschweigen des Mehrwissens andererseits
5. Professionelle Ordnungs- und Sicherheitsgesichtspunkte und die Eingrenzung der Entscheidungsfreiheit des Klienten

²⁰ Die Paradoxien werden an dieser Stelle vollständig aufgelistet, da auf sie im Laufe der vorliegenden Arbeit an verschiedenen Stellen – insb. im Kapitel 5 „Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik“ – Bezug genommen wird.

6. Die biographische Ganzheitlichkeit der Projekt- bzw. Fallentfaltung und die Expertenspezialisierung
7. Das pädagogische Grunddilemma: exemplarisches Vormachen und die Gefahr, den Klienten unselbständig zu machen
8. Der Kampf gegen die Übermacht des Verlaufskurvenpotentials der Fallproblematik einerseits und die skeptischen Überlegungen zu den hohen gesellschaftlichen und persönlichen Kosten der Fallbearbeitung sowie zu deren geringen Erfolgsaussichten andererseits
9. Organisation als notwendiges und erleichterndes Instrument der professionellen Arbeit einerseits und als Kontrollinstanz, die einen Orientierungs- und Handlungsdruck in Richtung auf äußerliche Effektivitätskriterien erzeugt, andererseits
10. Orientierung an der Arbeitsteiligkeit und der Expertenspezialisierung der Problemanalyse und -bearbeitung oder Orientierung am Gesamtarbeitsbogen des professionellen Handelns
11. Das Dilemma des Sicherheitswertes der Routineverfahren im professionellen Handeln einerseits und der damit verbundenen Einschränkung der professionellen Handlungsaufmerksamkeit andererseits
12. Hoheitsstaatliche Gemeinschaftsaufgaben des Professionellen und die Gefahr der Hintanzetzung der Entfaltungsmöglichkeiten des Klienten zugunsten der Wohlfahrt kollektiver Einheiten (bzw. der staatlichen Ordnung)
13. Das Adressatendilemma: Fokussierung des Professionellen auf einen einzelnen Klienten bzw. eine einzelne Klientenpartei oder Fokussierung auf das gestalthafte gemeinsame Interaktions- und Beziehungsgeflecht des Klienten
14. Die Deutungs- und Verfahrensmacht-Orientierung des Professionellen im Rahmen einer besonderen höhersymbolisch-institutionellen Interaktionsmodalität und die Gefahren der Machtentfaltung des professionellen Verfahrensverwalters – dies insbesondere mit der Tendenz zur gefährlichen Aushöhlung der Interaktions- und Beziehungsreziprozität
15. Die Notwendigkeiten der Unbefangenheit des professionellen Handelns und die Gefahr der Ausblendung der eigenen Gestaltungs- und Bedingungsanteile an der Fall- bzw. Projektproblematik, die der Professionelle durch seine Interventionen setzt

Weitere Details der in der Rekonstruktion (Kapitel 4 „Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus und seiner Entwicklung“, Seite 27) identifizierten relevanten Paradoxien werden im Kapitel 5 „Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik“ (Seite 83) erläutert.

Auf der Basis der im vorliegenden Kapitel dargestellten theoretischen Grundlagen werden die im Rahmen der narrativ-biographischen Interviews mit außerordentlich erfahrenen Supervisoren im Anschluss an die im Folgenden dargestellte methodisch-methodologische Vorgehensweise und die damit verbundenen Überlegungen und Entscheidungen in den Kapitel 4 („Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus und seiner Entwicklung“) und 5 („Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik“) im Detail analysiert. Dabei wird zu zeigen sein, ob und inwiefern bzw. wie weit die gewählten theoretischen Ansätze von Oevermann und Schütze tragen und zur Beschreibung und Erklärung der Krisenbewältigung und Professionalität von Supervisoren beitragen können.

3 Methodisch-methodologische Überlegungen zum Forschungsdesign

Im Folgenden soll dargelegt werden, wie die im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewten Personen zunächst kontaktiert wurden und anschließend für eine Mitarbeit gewonnen werden konnten. Außerdem werden die Vorbereitungen zur Durchführung der Interviews dargestellt – in diesem Zusammenhang werden auch die zugrunde gelegten forschungsethischen Kriterien skizziert. Im Anschluss daran werden der gewählte Interviewtyp und die verwendeten Frageimpulse näher beschrieben. Schließlich erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Informationen zur Durchführung, Aufbereitung und Auswertung der Interviews.

Ein zentrales Kriterium bei der Gewinnung der Interviewpersonen bestand darin, dass sie über langjährige Erfahrungen als Supervisoren verfügen sollten. Darüber hinaus sollten sie die Bereitschaft mitbringen, über ihre biographischen und beruflichen Krisen und deren Bewältigung zu sprechen. Diese Bereitschaft kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Ebensonig stellt sie eine Garantie dafür dar, dass sich im Laufe des Interviews mit einer vorher völlig unbekanntem und fremden Person tatsächlich das nötige Vertrauen entwickelt und auch aufrechterhalten werden kann.²¹ Die Bereitschaft, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, ist somit lediglich ein erster unabdingbarer Schritt.

Darüber hinaus erschien es zielführender, den Feldzugang nicht über Mailings oder andere eher anonyme Wege zu schaffen, sondern die Interviewpersonen über persönliche Beziehungen mit Dritten zu gewinnen. Diese Art der Kontaktierung bot einerseits den angefragten Personen bei Nichtinteresse die Möglichkeit, eine Teilnahme ohne jeglichen Gesichtverlust abzusagen. Andererseits hatten sie Gewissheit, dass sie von der „Kontaktperson“ nur an eine Person ihres Vertrauens vermittelt würden. Somit kam der Interviewer, d.h. der Autor der vorliegenden Arbeit, in den Genuss eines Vertrauensvorschusses. Es ist anzunehmen, dass die Kontaktherstellung durch eine gemeinsame bekannte Person dazu beigetragen hat, potentielle Ängste sowie Gefühle wie Misstrauen, Scham oder Narzissmus von vornherein zu minimieren.

Es wurden insgesamt neun Personen im deutschsprachigen Raum kontaktiert, von denen sieben – vier Supervisoren und drei Supervisorinnen – zeitnah bereit waren, das Interview zu führen²². Diese kleine Menge an Interviews ist weder repräsentativ noch exhaustiv, die gewonnenen Ergebnisse sind entsprechend nicht ohne weiteres verallgemeinerbar, weisen jedoch – wie noch zu zeigen sein wird – Tendenzen auf, die durch weitere empirische Untersuchungen zu überprüfen sind und im Idealfall bestätigt werden.

Nach der Vermittlung der Kontaktdaten wurden die künftigen Interviewpartner von mir per E-Mail um einen Telefontermin gebeten, der von allen umgehend und sehr interessiert bestätigt wurde und bei dem ich dann mein Vorhaben näher erläutern konnte. In Anschluss an dieses Telefo-

²¹ Siehe dazu Abschnitt 2.3.12 „Vertrauen“.

²² Die interviewten Supervisoren waren im Alter von 47, 60, 61, 64, 70, 71, 76 Jahren; alle verfügten über eine langjährige Supervisionserfahrung (teilweise im Umfang von bis zu 30 Jahren).

nat habe ich mich bei den künftigen Interviewpartnern per E-Mail für ihre Bereitschaft zur Unterstützung meiner Arbeit bedankt, mein Vorhaben erneut skizziert sowie meine Kontaktdaten übermittelt.²³

Ein mögliches Risiko für die Durchführung bzw. für das Gelingen der geplanten Interviews wurde zu einem darin vermutet, dass der Interviewer (d.h. der Verfasser der vorliegenden Arbeit) über Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich der Supervision verfügte und somit keine fachfremde Person war, was auf Seiten der Interviewpartner zu Emotionen oder Gefühlen wie Konkurrenz, Scham oder Angst vor unangemessener Neugierde hätte führen können. Um diese möglicherweise vorhandenen Emotionen zu „beruhigen“ bzw. um ihnen vorzubeugen, wurde darauf geachtet, ausreichend Zeit für die Interviews zur Verfügung zu haben. So wurden für die Kennenlernphase jeweils ca. 25-30 Minuten eingeplant, also deutlich mehr als für das klassische *warming up* in qualitativen Interviews.

Zum anderen hätte sich der Umstand, dass ich zum Zeitpunkt der Interviews zwar über langjährige und umfangreiche Berufserfahrungen verfügte, mich im Bereich der Supervision jedoch noch in der Ausbildung befand, ebenfalls ungünstig auf der Beziehungsebene auswirken können. Dies betrifft auch die Tatsache, dass ich zwar über eine hohe Deutschkompetenz verfüge, jedoch kein Muttersprachler des Deutschen bin und es daher ggf. Situationen hätte geben können, in denen meine Ausdrucksweise nicht immer idiomatisch perfekt war. Bereits an dieser Stelle sei festgehalten, dass – anders als ursprünglich befürchtet – in keinem der Interviews Hinweise darauf zu finden sind, dass die o.g. Faktoren sich in irgendeiner Weise störend auf das Gespräch, die Situation oder die Beziehung ausgewirkt hätten. Auch in den angefertigten Transkripten sind keinerlei diesbezüglichen Hinweise zu finden.

Die Interviewpartner wurden bereits beim ersten Kontakt darüber informiert, dass die Interviews auf Datenträger aufgenommen und anschließend transkribiert werden sollten und dass die Transkripte im Rahmen meiner Masterarbeit ausgewertet und interpretiert würden. Zwecks Sicherstellung ihres informierten Einverständnisses wurden alle Teilnehmer vor dem Interview um eine entsprechende schriftliche Einverständniserklärung gebeten²⁴. Den Interviewpartnern wurde selbstverständlich die Anonymisierung ihrer Daten und deren vertrauliche Behandlung zugesichert. Der Verfasser der vorliegenden Arbeit hat außerdem explizit erklärt, die Interviewdaten ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen seiner Masterarbeit zu verwenden und lediglich in Ausschnitten zu zitieren. Den Interviewpartnern wurde die im Sinne des Schutzes ihrer Privatsphäre unverzichtbare Anonymisierung sämtlicher persönlicher Daten oder Rückschlüsse auf ihre Person ermöglichende Angaben zugesichert²⁵. Um den Daten bei der Auswertung einen quasi-authentischen Charakter zu verleihen, wurden Pseudonyme vergeben (mehr dazu in Kapitel 4, „Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus und seiner Entwicklung“).

²³ Siehe Anschreiben per E-Mail im Anhang.

²⁴ Siehe „Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten“ im Anhang.

²⁵ Bezüglich Anonymisierung siehe „Transkriptionskonventionen“ im Anhang.

3.1 Interviewtyp und -situation

Da sich eine klassische Befragung für die Erhebung von sensiblen persönlichen Informationen nicht eignet, wurde entschieden, mit halbstrukturierten narrativ-biographischen Interviews (Schütze 1983, 1984) zu arbeiten. Dafür wurde eine Art Leitfaden²⁶ entwickelt, der insgesamt allerdings eher im Hintergrund bleiben und das Interview möglichst wenig stören sollte. Vielmehr sollten die Interviewpartner möglichst frei sprechen können und nicht nur über die Inhalte, sondern auch über die Form (Länge, Ausführlichkeit, Detaillierungsgrad) ihrer Ausführungen bestimmen. Bereits das erste Interview zeigte jedoch, dass die Orientierung an einem Leitfaden dazu führte, das Interview in Sequenzen zu gliedern, die eher vom Interviewer und nicht vom Interviewpartner gesteuert wurden. Die vom Interviewer gestellten Fragen generierten zwar Erzählungen, allerdings jeweils mit einem impliziten Ende: Wenn der Interviewpartner das Gefühl hatte, mit der Beantwortung der Frage ‚fertig‘ zu sein, ging er in einen Modus des Wartens auf die nächste Frage über. Der Leitfaden schien sich somit „von einem Mittel der Informationsgewinnung zu einem Mittel der Blockierung von Informationen“ (Fuchs-Heinritz 2009: 175) zu entwickeln, mit dem nicht erreicht werden konnte, was eigentlich intendiert war, nämlich das implizite Routinewissen der Interviewpartner (vgl. Fuchs-Heinritz 2009: 176) zu erheben. Des Weiteren musste der Interviewer feststellen, dass durch den Leitfaden die folgende für die inhaltliche Thematik des Interviews nachteilige bzw. gar paradoxe Situation entstand: Während der Interviewer auf der Form-Ebene (Planung, Durchführung, Auswertung des Interviews) als Experte fungierte, wurde diese Funktion auf der Inhalts-Ebene vom Interviewpartner übernommen. Das Experten-Laien-Verhältnis kehrte sich im Laufe des Interviews also mehrfach um, was sich u.U. eine eher ungünstige Auswirkung auf den Prozess haben könnte (vgl. Fuchs-Heinritz 2009: 176). Dieser Umstand machte schnell klar, dass ein Leitfaden die angestrebte Vertiefung in die biographische Krisenerfahrung der Interviewpartner nicht begünstigte, sie u.U. sogar erschwerte. Daraufhin entschied der Verfasser, die im Anschluss geführten Interviews umzugestalten und die Interviewpartner eher zu Stegreiferzählungen (vgl. Schütze 1983, 1984) zu ermuntern, so dass jeder „ausführlich Gelegenheit [erhielt], seine Lebensgeschichte zu erzählen – nach seinen Relevanzkriterien, in seiner Deutung“ (Fuchs-Heinritz 2009: 176f; vgl. auch Riemann 1981: 414). Anstatt des Leitfadens wurden den noch zu interviewenden Supervisorinnen und Supervisoren vor dem jeweiligen Interview per E-Mail²⁷ die vom Interviewer zusammengestellten erzählgenerierenden Impulse zugeschickt. Dieses Vorgehen erwies sich für die Durchführung der anschließenden Gespräche als ideal geeignet und sehr zielführend: Einerseits konnten sich die Interviewpartner vorab und ungestört mit denjenigen Themen ihrer Biographie beschäftigen, die zeitlich möglicherweise weit zurück lagen und – was für kritische und krisenhafte Erlebnisse typisch ist – ggf. durch Abwehrmechanismen in der Verdrängung des Unbewussten ungestört „ruhten“, aber durch die Fragen wieder mehr ins Bewusstsein kamen. Die Interviewpartner konnten somit im Vorfeld der Gespräche entscheiden, welche dieser Ereignisse sie in welchem Umfang und in welcher Tiefe in den Interviews preisgeben wollten. Andererseits – und das erwies sich noch als viel relevanter – wurden die Interviewpartner in ihrer Erzählung nicht mit einem „Katalog“ von Fragen bzw. erzählgenerie-

²⁶ Siehe „Leitfaden“ im Anhang.

²⁷ Siehe „Schreiben per E-Mail“ im Anhang.

renden Impulsen konfrontiert, der „abzuarbeiten“ war. Vielmehr konnten sie vorab die Menge, Dichte, Abfolge und Intensität ihrer Erzählungen für sich selbst modulieren. Das führte bei einigen Interviews zu sehr innigen und persönlichen Momenten, in denen die Interviewpartner einigen Stationen ihrer Biographie in einer Intensität (wieder-)begegneten, wie sie es nicht erwartet hatten. In diesen Momenten zunehmender emotionaler Intensität reduzierte sich die verbale Dichte der jeweiligen Erzählung. Die Interviewpartner wurden nachdenklich, und es entstanden Pausen mit z.T. sehr langen Schweigephasen. Diese Momente schienen für die Erzähler von besonderer Bedeutung zu sein, um Emotionen sortieren zu können und um entscheiden zu können, ob und wieviel sie davon in die weitere Erzählung einbringen wollten. In diesen Situationen wurde von Seiten des Interviewers stets darauf geachtet, möglichst keine Störung zu erzeugen, sei es durch Nachfragen oder allzu aktives Zuhören. Von zentraler Bedeutung war es, während des Interviews eine Balance zu finden zwischen der zwangsläufig entstehenden emotionalen und kognitiven Nähe einerseits und der erforderlichen professionellen Distanz andererseits. Diese Balance erwies sich als entscheidend für das Gelingen der Interviews, d.h. für die Begünstigung der Erzähllust der interviewten Supervisorinnen und Supervisoren.²⁸ Die Interviewpartner empfanden diese Dialektik von Nähe und Distanz offenbar als sehr anregend, was z.B. an den im Anschluss an das Interview abgegebenen Kommentaren wie „ich habe mich wie in einer Supervisions- oder Therapie-stunde gefühlt“ oder „ich bin erstaunt, dass ich Ihnen Sachen erzählt habe, die ich nicht mal meiner Frau oder meinen Kindern erzählt habe“ deutlich wurde.²⁹

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass dem Prinzip ‚Offenheit‘ (Helfferich 2011: 114) folgend versucht wurde, den Interviewpartnern die Möglichkeit zu geben, ihre Erzählung selbst zu strukturieren und nach ihren eigenen Relevanzsystemen und Deutungsmustern zu gestalten (Bohnsack 1999: 20f). D.h. es wurde auf standardisierte Erhebungsverfahren sowie auf geschlossene Frageformate verzichtet, bei denen sich die Interviewpartner „der Erhebungslogik, der Relevanzstruktur, den vorgegebenen Frageformulierungen und den in den Antwortvorgaben enthaltenen Deutungen [hätten] anpassen müssen“ (Helfferich 2011: 114). Wenngleich es – aus interaktionstheoretischer Sicht – faktisch keine authentischen Erzählungen geben kann, wurde versucht, den Interviewpartnern ausreichend Raum zu geben, so dass es ihnen möglich war, ihre Erzählung maximal authentisch zu gestalten. D.h. der Interviewer achtete durchgängig darauf, während des Gesprächs möglichst wenig zu intervenieren, wenngleich ja bereits die Kontaktaufnahme und die Schilderung des Forschungsvorhabens eine zentrale Intervention darstellte, die als ein „Überstülpen“ des Relevanzsystems des Interviewers betrachtet werden könnte. Ohne eine solche Intervention hätten allerdings überhaupt keine Aussagen zum vorliegenden Forschungsinteresse gewonnen werden können.

Die vorab elektronisch zugesandten Erzählimpulse umfassten die im Folgenden skizzierten thematischen Schwerpunkte, aus denen sich die Interviewpartner diejenigen Aspekte auswählen konnten, über die sie gern sprechen wollten – d.h. letztlich oblag ihnen die Entscheidung, welche Themen zu welchem Zeitpunkt und in welcher Ausführlichkeit bzw. Tiefe behandelt wurden. Für das

²⁸ Für die Thematik „Nähe und Fremdheit in der Interviewsituation“ siehe (Helfferich 2011: 119ff).

²⁹ Diese Äußerungen wurden außerhalb des aufgezeichneten Interviews gemacht, so dass sie nicht in den Transkripten zu finden sind.

Erkenntnisinteresse des Interviewers waren die folgenden Aspekte von besonderer Bedeutung: Situationen, Ereignisse oder Momente, die aus Sicht der Interviewpartner ihr supervisorisches Handeln beeinflusst haben oder noch beeinflussen. Des Weiteren waren biographische Herausforderungen vor und während der Supervisionsausbildung von Interesse, wie z.B. das Erlernen einer neuen Rolle, die Beschäftigung mit sich selbst, das Einüben neuer Kommunikationsmuster oder die Überprüfung und ggf. Modifikation bereits vorhandener Muster. Auch die für das Erlernen supervisorischen Handelns so wichtigen Prozesse wie Imitation, Nachdenken oder die Anwendung von Theorien wurden als mögliche Themen angeboten. Ein weiterer Impuls betraf besonders aufmerksamkeitsintensive Situationen wie beispielsweise den Anfang und das Ende der Supervisionsausbildung sowie schwierige oder gar konfliktive Supervisionsstunden. Interessant waren hier insbesondere solche Situationen vor und während der Supervisionsausbildung, die die Interviewpartner von sich aus als Wendepunkte bezeichneten. Insbesondere persönliche Erfahrungen, in denen sich die Supervisoren selbst am stärksten begegnet sind und die möglicherweise zur Bildung eines bzw. ihres supervisorischen Habitus beigetragen haben können, waren von großem Interesse auf Seiten des Interviewers.

In Bezug auf den Ort der Interviewdurchführung wurde dafür gesorgt, dass die Interviews in einer vertraulichen, geschützten Atmosphäre stattfanden, in der die Gesprächspartner ungestört über ausgewählte Aspekte ihrer Biographie sprechen konnten. Das erste Interview fand in einem Büro an der Universität statt und verlief zunächst und insgesamt recht gut. Allerdings wurde schon während des Interviews deutlich, dass der institutionelle bzw. räumliche Kontext einen gewissen Einfluss auf das Gespräch hatte, so dass entschieden wurde, alle folgenden Interviews vorzugsweise in den (privaten) Räumen der Interviewpartner durchzuführen und zwar jeweils zu Zeitpunkten, zu denen sonst niemand in der Wohnung oder im Haus anwesend war und das Interview vollkommen ungestört durchgeführt werden konnte.

Die Dauer der Interviews war auf ca. 90 Minuten terminiert. Die Interviewpartner wurden jedoch im Vorfeld gebeten, sich etwas mehr Zeit für das persönliche Kennenlernen zu nehmen. Dieses gemeinsame „Aufwärmen“ – das als vertrauensbildende Maßnahme unabdingbar war – ging über das in klassischen Interviews normale Maß hinaus. Ein direktes, unmittelbares „Loslegen“ wäre für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit bearbeitete Fragestellung u.U. sehr kontraproduktiv gewesen. Die einzelnen Interviewphasen wurden mit expliziten Signalen deutlich markiert, wie z.B. „wir fangen jetzt mit dem Interview an“ „ich schalte jetzt das Aufnahmegerät ein“ und „vielen Dank dafür, dass Sie sich Zeit für das Interview genommen haben“, „ich schalte das Gerät aus“. Nach Abschluss der Interviews und nach Ausschalten der Aufnahmegeräte wurde Nachgespräche geführt, im Rahmen derer auf einer Meta-Ebene Rückmeldungen über das jeweilige Interview und alle damit zusammenhängenden, vom Interviewpartner als relevant eingeschätzten Punkte besprochen wurden. Diese Nachgespräche waren aus mehreren Gründen von Bedeutung: Zum einen sollte die emotional u.U. sehr aufwühlende Interviewsituation „beruhigt“ werden, und es sollte ein Übergang zur „normalen“ Wirklichkeit geschaffen werden. Zum anderen sollte den Interviewpartnern die Möglichkeit und der Raum zur Reflexion über das Gespräch sowie zu Rückmeldungen an den Interviewer gegeben werden. Insbesondere letzteres war für den Interviewer wichtig, weil er die auf diese Weise gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse für die weitere Datenerhebung, d.h. für die noch zu führenden Interviews nutzen konnte. Diese Rückmeldungen

wurden weder aufgenommen noch verschriftlicht und im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch nicht analysiert, da sie lediglich der Optimierung des methodischen Vorgehens dienen.

3.2 Datenaufnahme und -aufbereitung

Die Interviews wurden parallel mit zwei digitalen Aufnahmegeräten aufgezeichnet, um evtl. technischen Ausfällen und einem damit verbundenen Datenverlust vorzubeugen. Es wurden insgesamt sieben Interviews à ca. 80 Minuten (insgesamt ca. 9 Std und 10 Minuten) durchgeführt und aufgenommen. Die Aufnahmen wurden in die verschiedenen für die Aufbereitung und Auswertung nötigen Dateiformate³⁰ konvertiert. Die Audioqualität der aufgenommenen Interviews ist sehr hoch, so dass sie für die Transkriptionen nicht weiter bearbeitet werden mussten. Alle Aufnahmen wurden zunächst mit dem Tool EXMARaLDA³¹ transkribiert. Bei wachsender Länge der Transkriptionen musste festgestellt werden, dass EXMARaLDA bei der Synchronisation von Audio- und Transkript-Spuren fehlerhaft war und es zeitliche Abweichungen gab. Deshalb mussten die Aufnahmen und die bereits angefertigten Transkripte für ein anderes Tool aufbereitet, konvertiert und übertragen werden. Die Wahl fiel auf das Tool ELAN³², mit dem Transkriptionen sehr bequem und problemlos durchgeführt werden konnten. Alle sieben Interviews wurden vollständig transkribiert.³³ Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, um etwaige, sich erst mit fortschreitender Analyse als relevant erweisende Stellen nicht von Anfang auszublenden und später dann nicht mehr zugänglich zu haben. Die Transkriptionen wurden nach den Konventionen von GAT 2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) in der Minimaltranskript-Version (Selting et al. 2009: 359ff.) angefertigt. Diese Konventionen wurden für die Ziele der vorliegenden Arbeit leicht angepasst.³⁴ Die Annotationen sind in ELAN mit den jeweiligen Stellen der Audio-Aufnahme verknüpft, so dass es jederzeit möglich ist, die transkribierten Passagen abzuspielen. Dadurch kann

³⁰ Z.B. von WMA (Standardformat des Aufnahmegeräts) zu WAV (Format für die Audiotbearbeitung) oder MP3 (Format für die Transkriptionssoftware).

³¹ EXMARaLDA ist ein Bundle von verschiedenen Tools, die von der Universität Hamburg und dem Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim entwickelt wurde. EXMARaLDA enthält einen Partitur-Editor zum Transkribieren und Annotieren von digitalen Audio- und Videoaufnahmen. Der Partitur-Editor erlaubt das Eingeben, Bearbeiten und Ausgeben von Transkriptionen in Partitur-Notation. Transkription und digitale Audio- oder Videoaufnahmen können dabei miteinander verknüpft und aligniert werden. [Quelle: <https://exmaralda.org>]

³² ELAN ist eine professionelle Software für die Erstellung von komplexen Annotationen auf Audio- und Video-Quellen, die vom Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive der Universität Nijmegen entwickelt wird. Sie ist in der Programmiersprache Java geschrieben, wird unter der GPL 3 Lizenz zur Verfügung gestellt und läuft auf allen gängigen Betriebssystemen (Windows, Mac OS X und Linux). Das Programm verfügt über ein leistungsstarkes Transkriptionssystem, welches einen integrierten Audio- und Videoplayer, eine Zeitleiste und die Möglichkeit zur Übereinanderlagerung einzelner Spuren umfasst. Es ermöglicht mehrspurige Transkriptionen, die mit den Audio- bzw. Videospuren synchron gehalten werden. Die mit ELAN erstellten Transkripte können in andere gängige Transkriptionsformate exportiert und dort weiterverarbeitet werden. [Quelle: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>]

³³ Der Transkriptionsaufwand für fünf Minuten Aufnahmezeit beträgt ca. eine Stunde. Der gesamte Transkriptionsaufwand liegt somit bei ca. 112 Zeitstunden.

³⁴ So wurden z.B. die Zeilen platzsparend mit den Segmentnummerierungen fortlaufend gedruckt. Die genauen Transkriptionskonventionen werden im Anhang aufgeführt. Im empirischen Teil wird – soweit erforderlich – in den Fußnoten an die jeweilige Konvention erinnert.

auf besondere Details der Aufnahmen zurückgegriffen werden, die sonst sehr schwer bis gar nicht transkribierbar gewesen wären. Auf die Transkription von Intonation, Stimmveränderung, Lautstärke, Suprasegmentalia etc. wurde verzichtet, da diese Phänomene für die vorliegende Fragestellung nicht von Bedeutung sind. Lediglich Pausen sowie *Turn*- und Verzögerungssignale wurden genau transkribiert. Die von der geschriebenen Sprache stark abweichende und für die gesprochene Sprache typische Syntax wurde beibehalten. Selbstkorrekturen und -reparaturen sowie Versprecher und Abbrüche wurden ebenfalls transkribiert. Die durch diese Performanzphänomene gekennzeichnete gesprochene Sprache ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, weil es in allen Interviews zahlreiche Sequenzen gibt, die interne Selbstreflexionsprozesse wie Lautes Denken oder Lautes Erinnern enthalten. Dialektale Färbungen wurden – soweit möglich – ebenfalls transkribiert. Klitische Elemente wurden zwecks Lesbarkeit „morphologisiert“, auch Apokopen und Synkopen wurden berücksichtigt. In der gesprochenen Sprache sind die Satzgrenzen oft nicht eindeutig: Sätze werden oft durch Einschübe oder neue Sätze abgebrochen und ggf. später weitergeführt. Sie können miteinander verschmelzen oder unvollständig sein, was die Markierung der Satzgrenzen erschwert. Auch ist es nicht immer möglich, semantische bzw. thematische Grenzen eindeutig zu bestimmen. Deshalb wurden die Synchronpunkte der Annotationen nicht immer an Satzgrenzen oder -markierungen gesetzt, sondern häufig an Pausen. Dies erleichtert nicht nur das Lesen der Transkription, sondern ermöglicht darüber hinaus möglichst kurze Annotationen und somit eine feingranulare Unterteilung der Transkription.

3.3 Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen und transkribierten Interviewdaten erfolgte mit Unterstützung des Tools MAXQDA³⁵. Mit diesem Tool können verschiedene Textsegmente mit Codes beliebig kodiert werden, diese Codes können wiederum zu verschiedenen Systemen gruppiert und klassifiziert werden, so dass dadurch eine zunächst theorieneutrale Kodierung der Daten möglich ist. Die Bedeutung der Codes kann beliebig definiert werden, z.B. als Kategorien, als kognitive Figuren, als Relevanzsysteme, als Deutungsmuster etc. Die Kodierung wurde folgendermaßen vorgenommen: In Anlehnung an inhaltsanalytische und narrativ-biographische Vorgehensweisen solche Stellen kodiert, die Themen bzw. kognitive Figuren benennen, die im Zusammenhang mit Merkmalen bzw. Eigenschaften von Professionalität stehen. Die durch diesen Kodierungsschritt markierten Textsegmente bilden den engen Textkontext der Aussagen zur Professionalisierung. Anschließend wurden auch solche Stellen markiert, die in erklärender, beschreibender, modifizierender oder beispielgebender Beziehung zu den zuvor ermittelten Themen stehen (vgl. Mayring 2010: 88). So wurde der enge Textkontext erweitert, und es entstand eine zunächst unsortierte Menge von Kategorien. Diese Kategorien wurden anschließend in sechs Hauptkategorien gegliedert, die verschiedene Hauptaspekte des professionellen Handelns betreffen. Diese sind: *Anliegen und Hilfe, Beziehungsgestaltung, Prozessgestaltung, Umgang mit dem eigenen Selbst, Grenzen des supervisorischen Settings und Theorie für die Praxis / Methodenvielfalt*³⁶. Im Anschluss daran erfolgte für jede der o.g. Hauptkategorien eine „reflektierende Interpretation“ (Bohnsack 2009: 326f;

³⁵ MAXQDA ist ein QDA-Software-Programm zur Durchführung qualitativer Datenanalysen [Quelle: <https://www.maxqda.de>].

³⁶ Siehe Kapitel 4 „Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus und seiner Entwicklung“.

Bohnsack et al. 2013: 14f). Diese wurde maximal datennah und ohne theoretische „Störungen“ durchgeführt (Siehe Kapitel 4 „Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus und seiner Entwicklung“).

Im Laufe der Arbeit wurde zunehmend deutlich, dass die zuvor ermittelten „Kategorien“ sich mit strukturtheoretischen Konzepten gut beschreiben ließen. Dies hatte zur Folge, dass die Theorie von Ulrich Oevermann intensiv zur Anwendung gebracht wurde, da sie zahlreiche Konzepte umfasst, die auch in den erhobenen Daten überprüft werden konnten und sollten. Die gewählte Theorie diente einerseits als strukturierendes und andererseits als komplettierendes Element. D.h., dass die Theorie Themen ins Spiel brachte, die ursprünglich weniger im Fokus standen. Daraus resultierten dann weitere Analyseschleifen, bei denen weitere, zuvor nicht fokussierte Themen gefunden werden konnten, und die dann schließlich ein klareres und vollständigeres Bild der Daten ergaben. Die durch die Theorie ermöglichte synthetisch-deduktive Vorgehensweise erwies sich nicht nur als ein Vorteil gegenüber einer rein analytisch-induktiven Vorgehensweise, sie stellte vielmehr einen zunächst unerwarteten großen Fortschritt dar. Die im Laufe des Analyseprozesses durchgeführten induktiven und deduktiven Schleifen waren – im Sinne der Abduktion – ausschlaggebend für den Gedanken³⁷, der Umgang mit Paradoxien und Widersprüchen könnte das Bindende zwischen den erarbeiteten Kategorien sein. Dieser Gedanke konnte erfolgreich weiterverfolgt werden und ermöglichte schließlich, eine Menge an Dialektiken zu identifizieren, die den Kern professionellen Handelns darstellen (siehe Kapitel 5 „Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik“).

³⁷ Peirce spricht in diesem Zusammenhang vom *abduktiven Blitz* (engl. *flash*): „The abductive suggestion comes to us like a flash. It is an act of insight, although of extremely fallible insight. It is true that the different elements of the hypothesis were in our minds before; but it is the idea of putting together what we had never before dreamed of putting together which flashes the new suggestion before our contemplation.“ (Peirce 1931-58: Collected Papers 5.181, third cotary proposition) und „abduction is, after all, nothing but guessing. We are therefore bound to hope that, although the possible explanations of our facts may be strictly innumerable, yet our mind will be able, in some finite number of guesses, to guess the sole true explanation of them. That we are bound to assume, independently of any evidence that it is true. Animated by that hope, we are to proceed to the construction of a hypothesis.“ (Peirce 1931-58: Collected Papers 7.219).

4 Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus und seiner Entwicklung

In der nun folgenden Rekonstruktion wird deutlich, dass hier Supervisoren einen professionellen supervisorischen Habitus und ihren persönlichen Weg dorthin beschreiben. Diesen Weg haben sie über Krisen und deren Bewältigung in eigenen Supervisions- und Ausbildungsprozessen durchlebt. Sie thematisieren den heute entwickelten Habitus und ihr Rollenbild, ihr Selbstverständnis von Supervision. Ihr Lernprozess und ihre Krisenbewältigung waren wichtig und bedeutsam für die Kompetenzentwicklung. In ihrem eigenen Lernen, durch die Selbsterfahrung bei der Bewältigung von Hürden, Unsicherheiten, Herausforderungen und Grenzen hat sich ihr supervisorisches Selbstverständnis geformt. In dem vorliegenden Auswertungstext wechseln die Perspektiven manchmal unkommentiert, das bedeutet, dass zwar überwiegend auf das Supervisionsverständnis Bezug genommen wird, aber immer wieder begründen die Befragten ihr Verständnis mit der reflektierten Selbsterfahrung und dem rückblickend betrachteten eigenen Lernprozess. Diese Illustrationen und Wechsel sind gewollt, weil die Entwicklung eines bestimmten Habitus und Rollenbildes immer auch etwas mit seiner Entstehungsgeschichte zu tun hat. Dennoch sind es verschiedene Perspektiven (das Rollenbild, der Habitus und seine Entstehung), die zunächst auseinandergehalten werden können und später einzeln gewürdigt werden sollen. Krisen und deren Bewältigung sind das Verbindende, denn die Befragten sind selbst durch die Reflexion und Bewältigung von Hürden und Herausforderungen Supervisoren geworden und haben dabei ein Bild von ihrer Rolle und ihrem supervisorischen Habitus geprägt.

Die folgende Präsentation der Auswertung folgt in ihrer Gliederung dem Ablauf einer idealtypischen Supervision. Die hier aus dem Material heraus entwickelten Kategorien legten diese Gliederung nahe.³⁸

4.1 Idealtypisches Verlaufsmodell von Supervision

Ein Supervisand kommt zur Supervision mit (s)einem Anliegen, für das er Hilfe sucht³⁹. Meistens geht es darum, dass er ein berufliches Problem hat⁴⁰, in einen beruflichen Konflikt oder eine Krise geraten ist, mit dem oder der er alleine nicht mehr fertig wird⁴¹. Erfahrungsgemäß suchen Supervisanden zunächst Hilfe im Freundes- und Familienkreis⁴². Wenn das aber nicht weiterführt, nehmen sie professionelle Hilfe in Anspruch⁴³.

Der erste Kontakt zwischen Supervisor und Supervisand ist von Unsicherheiten geprägt, denn beide kennen sich noch nicht, und der Supervisand weiß noch nicht genau, ob der Supervisor ihm

³⁸ Um die Lesbarkeit des folgenden Textes zu erleichtern, werden die Verweise auf die entsprechenden Abschnitte in den Fußnoten vorgenommen.

³⁹ Siehe Abschnitte 4.2.2 „Sich Helfen Lassen“ und 4.2.3 „Hilfe zur Selbsthilfe“.

⁴⁰ Siehe Abschnitt 4.6.1 „Grenzen zum Privaten und Biographischen“.

⁴¹ Siehe Abschnitt 4.2.1 „Man braucht andere Leute“.

⁴² Siehe Abschnitte 4.2.1 „Man braucht andere Leute“ und 4.6.3 „Grenzen des Settings an sich“.

⁴³ Siehe Abschnitt 4.6.3.1 „Supervision vs. Therapie“.

tatsächlich helfen kann⁴⁴ und ob das Anliegen bei ihm gut aufgehoben ist⁴⁵. Der Supervisor andererseits weiß noch nicht, worum es geht⁴⁶. Das Anliegen muss daher zunächst näher geklärt werden⁴⁷: Es könnte ja sein, dass Supervision gar nicht das richtige Beratungsformat darstellt⁴⁸.

Um das Anliegen zu verstehen, muss der Supervisor Fragen stellen, Themen ansprechen⁴⁹, die vielleicht relevant sind, vielleicht aber auch noch nicht angesprochen werden können⁵⁰. Ist das Anliegen einigermaßen gut geklärt und hat der Supervisand ein erstes Vertrauen zum Supervisor und eine erste Aussicht entwickelt, dass dieser ihm helfen könnte, kommt es zu einem Kontrakt über die Supervision. Die Beteiligten vereinbaren, in welchem Rahmen sie sich treffen und das Problem behandeln wollen⁵¹.

In den Sitzungen wird es darum gehen, das Problem genauer zu verstehen, Perspektiven zu erweitern⁵². Dazu muss der Supervisor den Prozess verlangsamen, kleine Schritte gehen und sich – gemeinsam mit dem Supervisanden – langsam an die Aufklärung⁵³, das Verstehen der Probleme⁵⁴ und die Suche nach einer Lösung herantasten⁵⁵. Diese muss nicht seine sein, sondern eine, die für den Supervisanden „richtig“, „gut“, „praktikabel“ ist⁵⁶, denn schließlich geht es um eine Hilfe zur Selbsthilfe⁵⁷.

Das Verlangsamen⁵⁸ und die Entwicklung von neuen Wahrnehmungsperspektiven⁵⁹ erfordern eine behutsame Entwicklung der gemeinsamen Beziehung⁶⁰, denn sowohl Supervisand als auch Supervisor werden im Verlauf der Problemlösung mit eigenen Emotionen, Gefühlen, Affekten konfrontiert⁶¹. Da es sich bei dem Anliegen meistens um eine Störung, eine Unklarheit, ein Problem handelt, gerät der Supervisand beim näheren Betrachten seines eigenen Verhaltens und seiner Verwicklungen in ein Problem auch in unruhiges Fahrwasser⁶². Der Supervisor hat die Aufgabe, die

⁴⁴ Siehe Abschnitte 4.3.1 „Nähe und Distanz“ und 4.3.2 „Deins / Meins“.

⁴⁵ Siehe Abschnitte 4.3.3 „Verstehen“, 4.3.4 „Nicht bewerten“ und 4.3.5 „Wertschätzung“.

⁴⁶ Siehe Abschnitt 4.4.3 „Themen“.

⁴⁷ Siehe Abschnitt 4.2.4 „Kontraktgestaltung“.

⁴⁸ Siehe Abschnitt 4.6 „Grenzen des supervisorischen Settings“.

⁴⁹ Siehe Abschnitt 4.4.3 „Themen“.

⁵⁰ Siehe Abschnitt 4.4.1 „Verlangsamen“.

⁵¹ Siehe Abschnitt 4.2.4 „Kontraktgestaltung“.

⁵² Siehe Abschnitt 4.4.4 „Perspektivenwechsel“.

⁵³ Siehe Abschnitt 4.4.1 „Verlangsamen“.

⁵⁴ Siehe Abschnitt 4.3.3 „Verstehen“.

⁵⁵ Siehe Abschnitte 4.4.1 „Verlangsamen“ und 4.4.2 „Lösungen“.

⁵⁶ Siehe Abschnitt 4.4.2 „Lösungen“.

⁵⁷ Siehe Abschnitt 4.2.3 „Hilfe zur Selbsthilfe“.

⁵⁸ Siehe Abschnitt 4.4.1 „Verlangsamen“.

⁵⁹ Siehe Abschnitt 4.4.4 „Perspektivenwechsel“.

⁶⁰ Siehe Abschnitt 4.3 „Beziehungsgestaltung“.

⁶¹ Siehe Abschnitte 4.3.2 „Verstehen“, 4.4.5 „Umgang mit Gefühlen“ und 4.5.6 „Eigene Gefühle und Bedürfnisse kennen“.

⁶² Siehe Abschnitte 4.3.6 „Umgang mit Krisen, Konflikten, der Kairos“ und 4.4.5 „Umgang mit Gefühlen“.

dabei einsetzenden Emotionen wahrzunehmen und deren Relevanz für die Supervision zu erkennen⁶³: Er muss das Boot der Supervision also auch in unruhigem Fahrwasser gut steuern können⁶⁴.

Sachlich geht es in der Supervision um ein berufliches Problem, aber es ist eingebettet in berufliche kollegiale Beziehungen und in einen kulturellen und organisatorischen Kontext⁶⁵. Das Verhalten eines Supervisanden kann nicht nur durch die beruflichen Zusammenhänge ausgelöst sein – Konfliktverhalten wird in der eigenen Lebensgeschichte grundgelegt und gelernt. Das bedeutet, dass gelegentlich auch die Biographie in das Verstehen einbezogen wird⁶⁶ bzw. werden muss. Der Supervisor beachtet dabei die Grenzen des supervisorischen Settings (gegenüber Therapie, Fachberatung etc.), ggf. kommuniziert er es offen dem Supervisanden⁶⁷.

Der Supervisor ist durch seine Ausbildung geschult, zum Verstehen eines Problems angemessene methodische Schritte vorzuschlagen. Sein supervisorisches Selbstverständnis ist durch diese Ausbildung auch in Theoriemodellen verankert⁶⁸.

4.2 Anliegen und Hilfe

4.2.1 Man braucht andere Leute

Supervisoren berichten aus eigener Erfahrung, dass es für sie stets hilfreich war, ›dass es Menschen gab, die da waren‹ [mk 271], um Krisen, ›trockene Prozesse durchzustehen‹ [mk 268] und ›Schwierigkeiten auszuhalten‹ [mk 268]. Diese Erkenntnis wird folgendermaßen zusammengefasst⁶⁹:

„dass man mit denken alleine nix (.) es nicht lösen kann sondern dass es eben das gespräch braucht (..) das man alleine es nicht erreichen kann sondern es immer andere leute braucht“ [mk 429-429]

Zu wissen, ›dass es immer irgendwo Menschen gab, die geholfen haben‹ [mk 447], ermöglicht ein ›Grundvertrauen und Wohlwollen‹ [mk 446], was ›ungemein trägt [...] in schwierigen Zeiten‹ [mk 446]. Das ›kann man gut mitnehmen‹ [mk 447].

Diejenigen, die Professionelle aufsuchen, sind nach Oevermann (1996c: 88) nicht mehr in der Lage, die Autonomie ihrer Lebenspraxis aufrechtzuerhalten. Sie nehmen also eine fremde Exper-

⁶³ Siehe Abschnitt 4.4.5 „Umgang mit Gefühlen“.

⁶⁴ Siehe Abschnitt 4.4 „Prozessgestaltung“.

⁶⁵ Siehe Abschnitt 4.6.1.1 „Grenzen zum ganzheitlichen Rahmen des Klienten“.

⁶⁶ Siehe Abschnitt 4.6.1.2 „Grenzen zur Biographie des Klienten“.

⁶⁷ Siehe Abschnitt 4.6.3 „Grenzen des Settings an sich“.

⁶⁸ Siehe Abschnitt 4.7 „Theorie für die Praxis / Methodenvielfalt“.

⁶⁹ Referenzen auf die Transkripte werden in eckigen Klammern vorgenommen. Dabei werden die Initialen des Pseudonyms des jeweiligen Interviewpartners sowie die Zeilennummer angegeben. Die Transkriptionskonventionen (z.B. durchgängige Kleinschreibung, keine Interpunktionszeichen) werden in den zitierten Passagen beibehalten. Stellen, aus denen nur eine kurze Phrase zitiert wird, werden der Lesbarkeit halber syntaktisch angepasst und mit einfachen ›Chevrons‹ wiedergegeben. Personenbezogene Daten werden anonymisiert, in dem sie durch Kategorien in doppelten «Guillemets» ersetzt werden (z.B. „Müller“ durch «PERSON» bzw. „Kassel“ durch «ORT»).

tise in Anspruch, die ihnen hilft, ihre eigene Situation zu verstehen und mit professioneller Hilfe Lösungen zu entwickeln.

Diese zuvor wiedergegebenen Aussagen bezeichnen offenbar etwas Grundsätzliches von Hilfeprozessen: Den Satz „Man braucht Leute“ kann man hier vielleicht auch als einen Verweis auf die generelle Notwendigkeit von Interaktion bei der Bewältigung von Krisen verstehen. Das in sich selbst kreisende Suchen nach Lösungen schafft offenbar dann nicht den Ausweg, wenn die Krise wirklich etwas Fundamentales berührt und Ebenen der Person erreicht hat, die habituelle Transformationen notwendig machen.

4.2.2 Sich Helfen Lassen

Erfahrene Supervisoren haben gelernt, sich in Krisensituationen helfen zu lassen.

„ja ja ja (..) gut (.) ja also (..) das ist zum beispiel auch etwas was ich wirklich gelernt habe (1) äh was ich zunächst am anfang ja (2) ähm (.) ja (...) unkonventionell gemacht hab was aber nachher/ ich hab also angefangen (...) mir helfen zu lassen“ [cm 477-478]

Wenn sie erkennen, dass sie für die Krisenbewältigung Hilfe brauchen, holen sie sich diese Hilfe, ohne dies als eine Schwäche zu empfinden. Im Gegenteil: Sie betrachten es als eine Stärke.

„die erkenntnis ähm (...) dass äh (5) dass ähm (..) man wenn man die dinge lösen will man das auch nicht alleine kann (...) also es ist nicht nur die frage von hilfe holen (..) äh sondern a zu merken dass man hilfe brauchen könnte (...) b sie sich dann zu holen und nicht das gefühl zu haben ähm das jetzt ist es irgendwie doof oder schlecht oder so sondern das ist eher ein zeichen von souveranität ist (..) ähm und ähm und zu denken ok ich (..) also man kann eigentlich nur gewinnen“ [mk 326-329]

Aus Erfahrung wissen sie, dass sich helfen zu lassen, eine Qualität ist.

„da war dann schon genug (...) nachdenken und erfahrung mit beratung da um zu sagen (.) da holen wir uns unterstützung (...) also das auch zu erkennen als ne qualität (...) etwas wo wir uns was gutes tun können wo wir uns und unserer tochter etwas gutes tun“ [jm 288-289]

Sie holen sich Unterstützung, weil sie wissen, dass *»ein supervisorischer oder selbstreflexiver Prozess auch bei helfen [kann] oder ein therapeutischer also solche Dinge in den Blick zu nehmen«* [mk 69].

Allerdings nehmen sie nicht nur zum Verstehen Hilfe in Anspruch, sondern auch zur kritischen Selbstreflexion im Hinblick auf nicht gelungene Ereignisse, für die sie sich verantwortlich fühlen.

„da habe ich (.) äh ne psychoanalytische therapie gemacht (...) um einfach das zu verarbeiten was (...) mir da misslungen war und auch besser zu verstehen was mein beitrag daran war“ [rs 359-361]

Während der Supervisionsausbildung und den verschiedenen Fortbildungen haben die Supervisoren verschiedene Möglichkeiten gehabt, sich helfen zu lassen, und diese auch wahrgenommen.

„durch die ausbildungen immer wieder die möglichkeit gehabt (2) ähm mir (2) ähm (1) ja hilfe zu holen auf nem sehr ja auf nem sehr natürlichen weg (..) das gabs einfach in den supervisionsgruppen die wir hatten da gabs eben die möglichkeit offen/ in der gruppe selbst offen ins gespräch zu kommen“ [cm 491-493]

Sie nutzen darüber hinaus die Gelegenheit, sich beispielsweise auch in ›selbstorganisierten Gruppen‹ [fa 194] Unterstützung zu holen.

„und (..) irgendwann jetzt gemerkt haben (..) wir haben uns durch viele lebens und partnerkrisen gegenseitig durchgeholfen und das auf ihre frage diese gruppe war für mich (..) unheimlich wichtige (..) unterstützungsgruppe (1) in mehreren krisen“ [fa 197-198]

Die Entscheidung, sich helfen zu lassen, treffen sie nicht immer selbst. Es kommt vor, dass sie damit der Empfehlung Dritter Folge leisten.

„du musst dir auch helfen lassen (...) das geht nicht auch du musst (..) gucken (..) dass du mit dem ganzen thema umgehen kannst das das das (..) du suchst dir jetzt hilfe ((lacht)) (1) und dann (..) habe ich mir hilfe gesucht und seitdem ist es dabei geblieben ich hab immer (..) also damals war es eine (...) ähm (1) psychiaterin (..) äh (..) beziehungsweise (2) ja sie war psychiaterin richtig (..) zu der ich regelmässig ging“ [cm 503-506]

Als wichtig erachten sie dabei die Fähigkeit, unterscheiden zu können, ob die von ihnen in Anspruch genommene Hilfe für sie und ihr Anliegen passend ist oder nicht.

„dass ich weiss dass ich mir hilfe holen kann (...) und dass ich gucken muss ob die hilfe die ich mir gerade geholt hab passt oder nicht passt“ [mk 302-303]

In den Fällen, in denen sie erkennen, dass die erhoffte Unterstützung ausbleibt, beenden sie die Situation. Es geht also nicht nur darum, selbst in eine Lernenden-Rolle zu gehen und Abhängigkeiten auszuhalten, sondern auch mit kritischem Blick wieder in eine Autonomie zu kommen.

„ich habe den lehrsupervisor in der ausbildung gewechselt weil ich irgendwann gemerkt hab das geht hier überhaupt gar nicht der versteht (..) (...) der versteht's irgendwie nicht und schreibt sachen auf und verhält sich mir gegenüber die ich nicht richtig finde und unstimmig und mich dann irgendwann eben (..) mit der ausbildungsleitung äh (...) also (..) hab ich denen das halt gesagt dass ich da nicht zurecht komme und dass irgendwie (..) dass es / dass ich am anfang gedacht hab ok schwierigkeiten hatten alle mit dem start (...) hat vielleicht auch was mit der rolle zu tun aber das geht hier irgendwie so gar nicht (...) und relativ schnell klar war (..) ok dann müssen sie da halt auch nicht wieder hin“ [mk 304-307]

Supervisoren haben als Vertreter einer helfenden Profession gelernt, dass sie sich um sich selbst kümmern müssen, wenn sie sich um andere kümmern können wollen⁷⁰.

⁷⁰ In ihren Untersuchungen zu den Motivationen von Studierenden der Sozialen Arbeit stellt Müller-Hermann (2012) folgende Motivlagen fest: „(1) Eine neurotische Disposition, die mit den Anforderungen der Berufspraxis harmoniert; (2) Ethische Überzeugungen unterschiedlicher Ausprägung; (3) Eine altruistische Grundhaltung; (4) Andere Gründe, aus denen die Soziale Arbeit attraktiv erscheint“ (Müller-Hermann

„immer die frage von äh wie viel kümmer mich um sich selbst und wie viel kümmer ich mich um die anderen und ich war lange zeit sehr viel besser darin mich um die anderen zu kümmern als um mich selbst zu kümmern“ [mk 106-106]

Auch wissen sie, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen gut kennen müssen, bevor sie sich um Anliegen anderer kümmern können.

„ich war sozusagen auch in einer christlichen (1) nächstenliebe-orientierten form (...) ähm (...) nicht gut in der lage für mich einzutreten (...) das kam dann später bei der gruppensdynamik weil das sozusagen wie eine (...) nachholphase (...) wo ich sehr stark auf meine eigenen bedürfnisse (.) meine eigenen interessen (.) meinen eigenen (...) gestaltungswunsch gucken konnte (...) und einerseits den bei mir haben konnte aber auch (...) andere unterstützen konnte zu gucken was die denn wollen (.) setzt dich für deins ein (...) äh (...) äh kümmere dich erst mal um dich selber eh du anderen hilfst (...) so (...) ne? in der zeit vorher war ich sozusagen eher einer der sich darum gekümmert hat dass es anderen gut geht (...) und der im rückschlag hab ich davon profitiert“ [rs 236-244]

In den zitierten Belegstellen wird deutlich, dass die supervisorischen Helfer sich ihrer eigenen Grenzen bewusst sein müssen. Es ist ein Zeichen von Professionalität, dass sie sich in ihrer Arbeit durch Kontrollsupervision, durch selbstorganisierte Reflexionsgruppen oder durch Therapie mit dem befassen, was ihnen nicht gelungen ist bzw. was sie nicht verstanden haben. Oevermann hat genau diese Bereitschaft zur Selbstkontrolle als Zeichen von Professionalität bezeichnet:

„Die spezifischen Leistungen von Professionen lassen sich weder durch den Markt noch administrativ kontrollieren; sie erfordern eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle.“ (Oevermann 1996c: 70)

4.2.3 Hilfe zur Selbsthilfe

Supervisoren helfen Supervisanden, sich selbst zu helfen. Sie machen ihnen also Angebote und unterstützen sie dabei, bisherige Wege zu hinterfragen. Grundsätzlich streben sie an, den Supervisanden *›nicht die eigenen Lösungen zu vermitteln, sondern die ihre eigenen Wege gehen zu lassen‹* [gl 267]

Von großer Bedeutung ist dabei die wechselseitige Interaktion, von der beide – Supervisor und Supervisand – auf je verschiedene Weisen profitieren können:

„und über dieses miteinander (...) eben mit dieser (.) grenze (.) die man setzt (.) ja? (...) es ist kein familienmitglied (...) es ist kein guter freund (...) es ist ein job (.) da sitzt aber ein mensch (.) ja? und so ne? (...) also äh von dem man auch eben auch lern/ was lernen kann wie der seine dinge bewältigt ja? man guckt ja auch manchmal zu man versucht ein bisschen über die eigenen erkenntnisse ein bisschen zu steuern zu lenken (.) aber ähm (...) es geht ja auch drum mit unserer hilfe (.) eigene wege zu finden (.) ja? (.) und nicht den weg (.) den (.) sie oder ich (...) richtig finden den müssen die nicht

2012: 36). Eine neurotische Disposition kann in Fällen von sogenannten „Helfer-Syndrom“ vorliegen (Schmidbauer 1992).

unbedingt gehen das sind angebote (..) ja? und damit zurecht zu kommen dass die vielleicht eben einen weg gehen den sie gar nicht (..) aufm schirm hatten oder vielleicht (..) erst mal skeptisch sind ist der richtig? aber es denen zu lassen ne? es sei denn der geht einen so n falschen weg ne? dann muss man natürlich sehen (..) dass man sagt wenn jetzt einer geht und sagt ich hau meinem chef eine in die fresse dann ist das nicht der weg ja? (..) aber (..) das zeigt dann der prozess (..) also dieses dieses geben und nehmen (..) find ich das gibts (..) in (..) der therapie genauso wie in supervision in der beratung“ [gl 277-282]

Dem Supervisor muss die Freiheit eingeräumt werden, selbst zu entscheiden, was zu tun ist. Der Supervisor ist dabei lediglich ›ein Freund auf Zeit‹ [pr 500], er ist ›eine Krücke‹ [pr 500] für den Supervisor, der jedoch ›irgendwann alleine weiter gehen‹ [pr 501] soll.

„weil ich (1) auch möglichst unabhängig (1) leben möchte (...) also freiheit ist ein (1) zentraler begriff bei mir und diese freiheit (..) möchte ich auch den anderen erleben freiheit (2) möglichst unabhängig zu entscheidn (...) was ich jetzt zu tun hab hilfe zur selbsthilfe heisst das noch ne? (...) ähm dass man da vorher in der ähm (..) profession jetzt (..) äh (..) dass man da unter umständen die leut überhaupt erst (1) heisst heute empowerment also sich (..) irgendwie aufrichten muss oder und so weiter ihnen einen bestimmten halt (1) anbieten kann (..) ein freund auf zeit sein als coach (1) aber immer mit dem (2) hintergedanken (..) ich bin jetzt eine krücke (1) und irgendwann (1) gehst alleine weiter“ [pr 493-501]

Die Ergebnisse einer Supervisionssitzung werden im Idealfall abschließend noch einmal vom Supervisor selbst formuliert, damit ›eine andere Verbindlichkeit‹ [jm 397] entsteht, als wenn der Supervisor diese Ergebnissicherung vornimmt.

„ich äh (..) (3) mache ne abschlussrunde (3) um noch mal das einzusammeln (...) weil ich glaube dass wenn man selber noch mal formuliert (..) was sich (...) was ist mir heute begegnet was hat das ausgelöst und so (...) hat es eine andere verbindlichkeit als wenn ich das jemandem sage (..) also ich (..) ähm (2) formuliere das für mich selber (..) und ich gucke gerne miteinander auch (..) was (..) wäre jetzt der nächste schritt (...) sie gehen jetzt hier raus (..) steigen ins auto sie fahren nach hause (...) äh (2) was ist der nächste schritt für sie und der kann ja ganz unterschiedlich sein der kann sein zu sagen ich fahre nicht sofort nach hause“ [jm 395-399]“

Oevermann hat darauf hingewiesen, dass das Ziel der stellvertretenden Krisenbewältigung die Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis ist (vgl. Oevermann 1996c: 80, 112). Das bedeutet einerseits, dass die Hilfe nur vorübergehend sein kann, dass die Professionellen sich also überflüssig machen müssen. Andererseits ist hier gerade die Paradoxie verborgen, die im pädagogischen Grunddilemma⁷¹ angesprochen ist: einerseits eine Hilfe zu geben und damit ja auch Abhängigkeit zu schaffen, diese aber andererseits mit dem Ziel der Unabhängigkeit und Mündigkeit vorzunehmen – allesamt Fragen, die im Kontext der Beziehungsgestaltung im Arbeitsbündnis angesprochen wurden⁷².

⁷¹ Siehe Abschnitt 5.2.5 „Paradox des pädagogischen Handelns“.

⁷² Siehe Abschnitt 4.3 „Dialektiken der Kunstlehre“.

4.2.4 Kontraktgestaltung

Gegenstand der Aussagen der hier befragten Supervisoren waren auch die Voraussetzungen und Bedingungen geplanter Supervisionen im Kontext einer Kontraktgestaltung und deren Spannungsfeldern.

„ich (...) versuche (2) ne verlässlichkeit entstehen zu lassen indem ich (...) über rahmenbedingungen spreche (...) ähm (..) also was man im kontrakt miteinander ausmacht“ [jm 368-368]

Zuständigkeiten werden klar angesprochen und definiert: Während der Supervisor für das Setting und die Einhaltung seiner Rolle als Berater verantwortlich ist, ist der Supervisand für die Inhalte zuständig. Voraussetzung dafür, dass Supervision überhaupt stattfinden kann, ist also die Benennung von Themen seitens des Supervisanden.

„ich (3) mache (...) von anfang an klar dass (...) ähm (2) mein gegenüber für die inhalte verantwortlich ist (...) und ich (..) für die (.) für die begleitung also wenn jemand kein thema hat (.) und (.) kann man nicht arbeiten (...) äh oder wir arbeiten daran wie das kommt (.) zur supervision kommt aber kein thema an (.) äh (..) also (..) so ne gewisse (...) beharrlichkeit auch (...) ähm (2) bei meiner rolle zu bleiben (...) als berater und äh (3) nicht rollen (1) zu übernehmen die mir (...) angeboten werden sei doch mal schiedsrichter sag doch auch mal dass ich recht habe (...) finden sie das nicht auch oder so was (...) äh ähm (..) weil das (...) hilft ihm ja nix (.) also (.) ja? (1) ähm (6) ich (5) geb (1) auch immer mal wieder nen (...) nen fachlichen impuls“ [jm 379-384]

Innerhalb des Kontrakts halten sich Supervisoren an die vereinbarten Anliegen, also an den äußeren Kontrakt. Allerdings ist es möglich, dass sich im Laufe des supervisorischen Prozesses Anliegen oder Perspektiven ändern. Gute Supervisoren sprechen dies an und schlagen ggf. Anpassungen vor.

„oder auch manchmal nur (..) sind sie bereit oder bist du bereit (...) ähm (..) das mal biographisch anzugucken was da gerade läuft (..) so (..) also mir ist schon wichtig es immer zu benennen und klar son minikontrakt zu machen“ [fa 261-261]

So ist es nicht ungewöhnlich, dass sich beispielsweise ›eine Fallsupervision sich zu einer Teamsupervision ausweitet‹ [fa 372] und so der Anlass entsteht, ›noch einen Kontrakt‹ [fa 371-373] abzuschließen.

Erfahrene Supervisoren sind darauf vorbereitet, Kontraktänderungen zu erkennen und anzusprechen. Sie besitzen die Flexibilität, sich solchen Änderungen rasch anzupassen.

„wie verlickert man den leuten (..) dass das so einfach nicht ist ohne dass man sie verliert ne? also man muss ja (.) äh oft aufträge (..) äh angebote schreiben (..) und das ist sozusagen die grösste herausforde/ die grösste herausforderungen/ forderung da zu adaptieren also ich muss irgendwie dem sagen was ich tu (..) aber in der situation muss ich in der lage sein flexibel dann was anderes zu machen und da muss ich mir aber vorher das ok abgeholt haben (1) also das ist jetzt auf einer (.) abstrakteren ebene auf der konkreten ebene (.) äh kann passieren (.) ich hab zwar ein design für eine moderation von einem (.) teamcoaching nachmittag (..) äh das vorsieht dass

zuerst was weiss ich begrüssung und was man halt so schreibt ne? wie was wo (..) und mitten drinnen äh tritt ein (...) konfliktfall auf der unmittelbar der von dem man vorher nix gewusst hat (..) den den muss man aber unmittelbar bearbeiten also ich kann das nicht ignorieren nur weil ich ein fahrplan hab (.) also dann schmeisst man das alles um es ist auch bei seminaren so (...) also man hat ungefähr (.) oder ziemlich genau äh was will ich an theorie bringen (1) aber es gibt ja auch bedürfnisse von anderen seiten und dann muss ich unter umständen (1) das umschmeissen und dann an dem arbeiten“ [pr 465-479]

In diesem Beitrag wird deutlich, dass es so etwas wie ein Arbeitsbündnis, eine Beziehung gibt – der Supervisor will den Supervisanden „nicht verlieren“, hat aber gleichzeitig die Wahrnehmung, dass das Setting sich vielleicht ändern muss, dass also der äußere Kontrakt nochmal nachverhandelt werden muss.

Supervision stellt zudem immer eine zeitlich begrenzte Beziehung dar, die ungeachtet äußerer Faktoren – wie z.B. gewisse ökonomische Zwänge seitens des Supervisors – nur aus sachlichen Gründen weitergeführt werden darf.

„ich denke nach spätestens drei jahren (.) solls eigentlich gut sein (.) ne? weil man (..) wird irgendwann immer mal mehr (..) ein bestandteil dieses teams oder dieser gruppe und man merkt es vielleicht oft gar nicht (..) ja? (..) find ich schwierig muss jeder für sich selbst tun ich verstehe (.) in anbetracht der situation heute (..) (...) ähm (.) natürlich auch gewisse zwänge (..) ne? man muss leben von irgendwas wenn man sich entschieden hat in die freie praxis zu gehen (..) und dann geht man eben auch nach dem zwölften und dreizehnten jahr noch dahin macht das (...) aber (...) eigentlich (.) würde ich sagen ist das nicht (...) der richtige weg (..) ich sehe das kritisch (..) ja?“ [gl 319-322]

Allerdings sind Supervisoren keine ehrenamtlich tätigen Professionellen. Da sie darauf angewiesen sind, den ökonomischen Gegenwert eines Auftrags zu berücksichtigen und die eigenen Grenzen im Blick auf Kompetenzen und Ressourcen zu beachten, können sie nicht sämtliche „Fälle“ annehmen, sondern müssen vielmehr sorgfältig auswählen.

„ich hab mich selbstständig machen können ich hatte natürlich den vorteil dass ich viel gute verbindungen aus dieser angestellentätigkeit mitnehmen konnte (...) und ähm (1) ähm so (.) ein kritisches moment kam rein als ich merkte ich nehme alles was kommt an anfragen auch gerade supervisionsanfragen von irgendwelchen beratungsstellen jwd in (.) äh schwäbischen land und verfare fürchterlich viel zeit auf der strasse (...) ähm und da hab ich was wichtiges gemacht nämlich mal wirklich ne genaue arbeitszeitanalyse (..) wo bleibt meine zeit (...) und da gemerkt hoppla (..) viel zeit ist ineffizient (..) da verdien ich nichts (..) zahl ich drauf (...) und hab da einige supervisionen (..) äh auslaufen lassen (..) um (..) sagen wir mal (.) ökonomisch etwas ergiebigeres dafür zu nehmen“ [fa 111-114]

Auch im Hinblick auf die möglichen Erfolgsaussichten haben Supervisoren gelernt, sich auf diejenigen Fälle zu konzentrieren, bei denen ein wirkungsvolles Arbeitsbündnis entstehen kann. Sie

haben ein Gespür dafür entwickelt, ob es sich mit einem bestimmten Klienten zu arbeiten lohnt⁷³ oder eher nicht.

„ich habe sozusagen angefangen (.) ein bisschen zu sortieren (..) mit welchen menschen lohnt es sich zu arbeiten und mit welchen ist es vergebliche liebesmüh (.) die sind (...) ideologisch zu (..) die sind (...) äh ich komme an die nicht ran (.) ich find sie uninteressant (...) äh sie bedeuten mir nichts (...) also ich habe ne art sortiervorgang äh hat in mir stattgefunden“ [rs 156-158]

Die hier zusammengetragenen Belege verweisen auf verschiedene Aspekte der Kontraktgestaltung: Zum einen ist es offenbar wichtig, dass im Kontext einer Supervision zu Beginn ein Kontrakt geschlossen wird. Dieser kann sich ändern und muss dann neu verhandelt werden – Kompetenzen und Ressourcen des Supervisors müssen beachtet werden. Allerdings besteht der Kontrakt auch nicht unbegrenzt: Wenn der Supervisand „die Verantwortlichkeiten und Verpflichtungen eines autonomen, unabhängigen Lebens übernehmen kann“ (Oevermann 2013: 46), ist das Ende einer Supervision erreicht.

Die zitierten Textsegmente verdeutlichen zudem, dass Supervisoren um die Herstellung und Sicherung einer guten Vertrauensbeziehung im Rahmen eines Kontrakts wissen. Diese ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine gute supervisorische Praxis. Gleichzeitig ist die Kontraktsschließung eine vertragliche Konstellation, die u.a. rechtliche Verbindlichkeit erfordert. Leinfelder unterscheidet hier zwischen den „äußeren Rahmenbedingungen“ eines Kontrakts und dem innerhalb eines Kontrakts entstehenden „inneren Beziehungsprozess“. Er spricht daher von einem „äußeren“ und einem „inneren“ Kontrakt (Leinfelder 2012: 4). Ferner weist er auf die unauflösbare Spannung hin, einerseits möglichst klare und transparente Bedingungen auszuhandeln und andererseits fallangemessen an die Diffusität und Dynamik der Motive des Klienten (vgl. Leinfelder 2012: 4) angepasst zu sein. Die Spannung zwischen dem inneren und äußeren Vertrag wird von Oevermann aus der Perspektive der Rollenbeziehungen betrachtet. Oevermann betont hier die „widersprüchliche Einheit von Rollenförmigkeit (spezifische Sozialbeziehung) und Partizipation als ganzer Mensch (diffuse Sozialbeziehung)“ (Oevermann 2003c: 215), die er als konstitutiv für das professionalisierte Berufshandeln bezeichnet⁷⁴.

4.3 Beziehungsgestaltung

4.3.1 Nähe und Distanz

Die Befragten berichten, dass sie sich als Supervisoren immer auf zwei Ebenen befänden:

„von daher bin ich ja immer auf auf auf zwei ebenen also ich bin (..) im kontakt mit der person (.) und ich (.) bin dabei noch mal zu reflektieren und (..) befrage“ [jm 376]

⁷³ Vgl. Schützes Paradoxie Nr. 8: „Der Kampf gegen die Übermacht des Verlaufskurvenpotentials der Fallproblematik einerseits und die skeptischen Überlegungen zu den hohen gesellschaftlichen und persönlichen Kosten der Fallbearbeitung sowie zu deren geringen Erfolgsaussichten andererseits.“ (Siehe Abschnitt 2.4.1 „Paradoxien des professionellen Handelns“)

⁷⁴ Siehe Abschnitt 2.3.9 „Diffuse vs. spezifische Sozialbeziehungen“ sowie Abschnitte 5.2.1 „Dialektik von Nähe und Distanz im Arbeitsbündnisses“ und 5.2.2 „Übertragung und Gegenübertragung“.

Das Ausbalancieren dieser beiden Ebenen (Nähe und Distanz) ist mit Unsicherheiten und Schwierigkeiten verbunden. Damit tun sich *›viele Leute schwer‹* [gl 142-143]. Es wird gesagt, dass viele Supervisoren Angst hätten, *›es könnte zu viel Nähe entstehen‹* [gl 142-143]. Diese Ängste können dazu führen, dass der Supervisor *›eine Form von Distanz, die das Miteinander wieder schwierig macht‹* [gl 145]. Es wird für wichtig gehalten, sich vom Supervisanden abgrenzen zu können, ohne eine *›zu große Distanz aufzubauen‹* [gl 331-332].

Alle befragten Supervisoren sprechen mehrfach an, wie wichtig es ist, *›in den Kontakt zu gehen‹* [cm 268], *›miteinander in Kontakt‹* [jm 372] zu sein, bei den Klienten *›andocken‹* [mk 277] zu können, einen *›Zugang zu kriegen‹* [gl 125-126]. Dafür ist von Bedeutung, die *›Einheit Person im Zentrum‹* [fa 408-409] zu betrachten, als *›Person erlebbar‹* [jm 371] zu sein, *›sich öffnen‹* [gl 121] zu können und mit dem Supervisanden *›einfach persönlicher, direkter‹* [rs 129-132] umzugehen.

Das Herstellen bzw. Zulassen von persönlicher Nähe geschieht immer aus der Perspektive der professionellen Distanz heraus. Supervisoren müssen *›lernen zu unterscheiden, wie weit man dabei gehen darf‹* [gl 139]:

„wo der andere spürt der spürt was (...) bringt eine gewisse nähe man muss nur wissen wo ist die grenze (..) und das hat sehr viel mit [...] erfahrung zu tun“ [gl 140]

Aus ihrer Erfahrung wissen Supervisoren, wie sehr sich Supervisanden öffnen können, *›wenn die Vertrauensbasis da ist‹* [gl 131] und sie bereit sind, sich *›in ihre Hände begeben‹* [gl 132].

„ich liefere mich eigentlich jemand völlig aus [...] und vertraue darauf (..) dass der damit umgeht“ [gl 133]

Nähe allein ist jedoch nicht alles. Erst durch professionelle Distanz kann der Supervisor *›bei sich bleiben‹* [mk 285] und aus dieser Distanz heraus den Supervisanden und seinen Fall *›reflektieren und befragen‹* [jm 376]. Gute Supervisoren machen von Anfang an klar, wer für was verantwortlich ist. Und sie definieren somit die für die Supervision geltenden spezifischen Beziehungskomponenten, aus denen der Supervisor und der Supervisand Rollen und Rollenerwartungen ableiten können. Dies ermöglicht das Entstehen einer guten Beratungsbeziehung, die *›professionell und trotzdem zwischenmenschlich‹* [gl 337] ist.

„ich (3) mache (...) von anfang an klar dass (...) ähm (2) mein gegenüber für die inhalte verantwortlich ist (...) und ich (..) für die (..) für die begleitung“ [jm 379]

Die Klarstellung der Rollen kann dem Supervisor helfen, sich vom Supervisanden abzugrenzen, *›ohne zu große Distanz aufzubauen‹* [gl 331-332]. Anders als bei der Herstellung menschlicher Nähe gelingt es nicht allen Supervisoren von Anfang an, die nötige Distanz zu behalten. Diese unabdingbare Kompetenz wird in der Praxis und durch Fort- und Weiterbildungen erworben:

„wo es dann eben immer noch mal gilt auch beim eigenen zu bleiben und das ist der andere aspekt was ich ja vorhin an anderen stelle ja auch schon hatte wenn's um fragen von beruflicher entwicklung oder beziehungsgestaltung geht (..) zu sagen ok und was was ich halt mühsam also das mit dem gut andocken könnte ich glaube ich schon (...) schon (..) relativ früh relativ gut (..) ähm (..) und äh (..) aber das bei sich selber bleiben also sich abzugrenzen und sich dann trotzdem noch mal rausziehen und draufzugucken und das ist ein teil den ich noch mal lernen musste aber den habe

ich eben äh (...) an verschiedenen stellen auf verschiedene art und weise eben auch gelernt“ [mk 285-290]

Alle befragten Supervisoren nennen Selbstreflexion und Selbstkenntnisse (auch über eigene Grenzen, Unzulänglichkeiten und ›Macken‹ [mk 405]) als das wichtigste Mittel, professionelle Distanz zu wahren.

„noch viel wichtiger ist sich selbst zu kennen [...] aus dieser kenntnis heraus auch gut (.) abgrenzen zu können anderen gegenüber (.) ohne [...] zu grosse distanz aufzubauen“ [gl 331-332]

Ergänzend dazu sind Menschenkenntnisse, insbesondere Erfahrungen mit Andersdenkenden, besonders wertvoll, um die Fähigkeit zu erwerben, Nähe und Distanz auszubalancieren.

Der Supervisor wird ein ›Freund auf Zeit‹ [pr 501], jemand, der ›da ist und hilft, eine schwierige Situation auszuhalten, durchzustehen, anzugucken‹ [mk 273], und zwar immer mit dem Gedanken im Hintergrund, ›ich bin jetzt eine Krücke und irgendwann gehst alleine weiter‹ [pr 493-501].

Die hier angeführten Belege stellen verschiedene bedeutsame Aspekte des Spiels zwischen persönlicher Nähe und professioneller Distanz vor. Sie verweisen auf die besondere Bedeutung eines persönlichen Zugangs zum Supervisanden, um eine vertrauensvolle Beratungsbeziehung aufbauen zu können. Die durch den persönlichen Kontakt ermöglichte Nähe erweitert den supervisorischen Horizont um solche Aspekte, ohne die eine professionelle Beratung unvollständig bliebe. Erst mit diesem Wissen und mit der erforderlichen professionellen Distanz kann der Supervisor reflektierend auf den Fall schauen und den Supervisanden befragend Hilfe leisten.

Dörr und Müller weisen darauf hin, dass es „nicht um Nähe und Distanz an sich [geht], sondern um ein jeweils als ‚richtig‘ empfundenen Maß von Nähe und Distanz“ (Dörr & Müller 2012: 7), und Stemmer-Lück (2012) merkt an, dass erst die gelungene Balance von Nähe und Distanz das gemeinsame Bilden eines Beziehungsraums⁷⁵ ermöglicht, in dem Vertrauen und Wachstum entstehen können.

4.3.2 Deins / Meins

Supervisoren unterscheiden zwischen ihren eigenen Themen und denen des Supervisanden. Sie kennen ihren Beitrag und den des Supervisanden und versuchen, die beiden nicht zu konfundieren.

„es ist mir im laufe der zeit erst immer klarer geworden wie wichtig das ist (.) ja? (.) zu wissen (..) äh (..) sind wir wieder bei übertragung und gegenübertragung wie wichtig zu wissen das ist wieviel teile von mir bringe ich jetzt hier rein (...) ja?“ [gl 135-136]

Dieses Wissen über ‚Deins‘ und ‚Meins‘ hilft den Supervisoren, ›sich gut abgrenzen zu können anderen gegenüber, ohne zu große Distanz aufzubauen‹ [gl 332]. Voraussetzung dafür ist nicht

⁷⁵ Beziehungsräume sind für Stemmer-Lück „interpersonale, interaktive und organisationsbezogene“ Räume, wo sich „Sozialarbeiter und Klient begegnen und bewegen“ (vgl. Stemmer-Lück 2012: 68).

nur, sich selbst gut zu kennen⁷⁶, sondern auch zu wissen, ›was ist mein Anteil an dem was da alles so gewesen ist?‹ [gl 340].

Erfahrende Supervisoren achten sowohl auf die eigenen Gefühle und Themen (und reflektieren diese) als auch auf die der Supervisanden:

„versuche (...) deine gefühle befindlichkeiten (...) zu (4) verstehen (..) und manchmal auch noch mal (...) zu befragen oder so was (..) ähm (...) in dem ich merke wa/ in dem ich (..) gucke was (..) bei mir an emotionen wach wird (...) entwickelt sich (..) ne langeweile (..) entwickelt sich nen ärger und inwieweit hat der mit uns beiden oder mit deinem thema (..) oder so was zu tun (...) ähm (..) von daher bin ich ja immer auf auf auf zwei ebenen also ich bin (..) im kontakt mit der person (..) und ich (..) bin dabei noch mal zu reflektieren“ [jm 373-376]

Und sie wissen um die Wichtigkeit, über sich selbst zu reflektieren, um zu vermeiden, dass sie die eigenen Themen oder Schwierigkeiten in die Supervision hinein übertragen. Sie prüfen also, ob die Supervisanden ihnen jetzt ein Gefühl übertragen oder ob es ein eigenes Gefühl ist, welches nichts mit den Supervisanden zu tun hat und vielleicht aus ihrer eigenen Biographie stammt.

„bevor man (..) in so nem beraterischen kontext wie die supervision einer ist ganz gut mit sich selbst auskennen bevor man da auf die welt losgelassen wird und anfängt womöglich (..) (..) äh eigene schwierigkeiten oder themen ständig auf die supervisanden zu projizieren oder dahin zu verlagern oder so“ [mk 143-145]

Die Bewahrung professioneller Distanz durch das Erkennen und Abgrenzen eigener Themen von denen des Supervisanden ist von einigen der befragten Supervisoren als mühsamer Lernprozess erlebt und beschrieben worden:

„aber das bei sich selber bleiben also sich abzugrenzen und sich dann trotzdem noch mal rauszuziehen und draufzugucken und das ist ein teil den ich noch mal lernen musste aber den habe ich eben äh (...) (..) an verschiedenen stellen auf verschiedene art und weise eben auch gelernt (..) ähm und auch da n interessanten weg (..) gemacht“ [mk 289-290]

Durch Reflexion haben sie gelernt, ›besser zu verstehen, was mein Beitrag war‹ [rs 231] und auch ›zu merken, was ist denn Meins‹ [mk 333].

„und das war (..) weichenstellend für mich (..) weil ich (2) damals (1) also auch bei dieser frage w/ was ist eigentlich mein meins und was ist deins (...) was beschäftigt mich“ [rs 421-422]

In den zitierten Beiträgen wird deutlich, dass die befragten Supervisoren auf dem Hintergrund des Theorems von Übertragung und Gegenübertragung⁷⁷ argumentieren. Durch Übertragung und Gegenübertragung und/oder andere psychodynamische Effekte kann es während der Supervision

⁷⁶ Siehe Abschnitt 4.5.4 „Sich selbst kennen“.

⁷⁷ „Natürlich ist die vollständige Einsicht in und vollständige Verfügbarkeit über das eigene Unbewußte als Folge einer erfolgreichen Lehranalyse und als Voraussetzung einer erfolgreichen therapeutischen Praxis in sich ein faktisch nie erreichbares, kontrafaktisch geltendes Ideal. Als solches gehört es zu den professionsethisch verbindlichen Idealen.“ (Overmann 1996c: 122).

zu einer Konfusion der Gefühle kommen⁷⁸: Der Supervisor ist dann nicht immer in der Lage, klar zu unterscheiden, ob seine Gefühle z.B. durch eine projektive Identifizierung⁷⁹ des Supervisanden entstanden sind oder ob sie ihren Ursprung in der eigenen Biographie oder im aktuellen Kontext haben. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die Supervisoren lernen, sich selbst gut zu kennen und dass sie in der Lage sind, ihre Gefühle von denen zu unterscheiden, die durch eine Übertragung entstehen können. Ihnen ist zudem offenbar bewusst, dass die Handhabung der Übertragungsprozesse gelernt werden muss, und sie beschreiben die dazu nötige Habitustransformation.

4.3.3 Verstehen

Supervisoren wissen aus eigener Erfahrung, wie wichtig es für den supervisorischen Prozess ist, sich angenommen und verstanden zu fühlen:

„das sind fragen von beziehungsgestalten das sind fragen von wohlwollen von von gefühl von angenommen und verstanden zu sein“ [mk 299]

„der erst mal (...) verstehen konnte und (.) mir das rückgemeldet hat (..) dass er verstanden hat in was für nen dilemma ich bin“ [jm 125-126]

„die war einfach gütig und verständnisvoll (...) und das (.) hat mir natürlich (..) meinem inneren kind total gut getan“ [rs 383-384]

„die erfahrung dass mir jemand (...) in einer situation versteht (..) so die halbe miete ist“ [jm 129]

„sich das immer angehört hat (2) und meine niedergeschlagenheit und meine selbstanklagen mit den ich ja sozusagen (..) wie ein schwamm vollgesogen war (...) ähm (.) das hat die (..) eigentlich immer auf ne so ne freundlich verständnisvolle weise kommentiert“ [rs 377-379]

Sie sind für Supervisanden ›als Person erlebbar‹ [jm 371], indem sie deren ›Gefühle, Befindlichkeiten zu verstehen‹ [jm 373] suchen und dies auch glaubhaft zeigen können:

„versuchen (..) diesen menschen oder diese anderen menschen die zu einem kommen (..) auch zu begreifen (.) zu verstehen und das auch zu wollen (..) (...) ähm (.) ein echtes interesse zu haben (.) an dem gegenüber (...) ne? wenn das nicht so ist kann man auch arbeiten aber man kann nicht gut arbeiten (..) ja?“ [gl 332-334]

Seit Anbeginn der supervisorischen Profession scheint das Thema Verstehen fundamental zu sein. Das allererste Heft der ersten Zeitschrift zur Supervision (Münch & Weigand 1982) hatte z.B. Ver-

⁷⁸ Siehe Abschnitt 5.2.2 „Übertragung und Gegenübertragung“.

⁷⁹ Projektive Identifizierung (bzw. Identifikation) ist ein Prozess, bei dem ein Individuum (für ihn bedrohliche) psychische Inhalte bei einem Interaktionspartner platziert. Damit baut er eine Kommunikation, bei der beide Ähnliches erleben können. Durch dieses gemeinsame Erleben kann das Individuum eine Entlastung erfahren (vgl. Ogden 1988).

stehen in der SV zum Gegenstand und enthält grundlegende Artikel dazu aus verschiedener Sicht.⁸⁰

Oevermann schlägt hier die Differenzierung zwischen „praktischem und methodischem Verstehen“ vor (Oevermann 2008: 147): Praktisches Verstehen „vollzieht sich [...] immer unter den Bedingungen einer praktischen Bindung an eine Wertprämisse“. Methodisches Verstehen dagegen funktioniert „genau umgekehrt unter der Bedingung des unvoreingenommenen Blicks und der Distanzierung von einer solchen Wertbindung“ (Oevermann 2008: 147).

4.3.4 Nicht bewerten

Als wichtig erachten es die befragten Supervisoren, für den Supervisanden da zu sein, aber ihn ›nicht [zu] bewerten‹ [jm 125].

„wenn ich weg komme von von bewerten (..) hab ich wieder nicht geschafft war nicht gut oder so was (...) sondern nach der bedeutung frage dann komme ich meistens nen schritt weiter“ [jm 404]

„ich bin nicht derjenige der die der die bewertet oder der sofort sagt wie kommen denn da wieder raus sondern (...) der denen einen raum gibt (..) und äh (...) dann können die (..) dann können die sich wandeln“ [jm 202-203]

Hier geht es um ihre Unterstützung, in dem vorliegenden Verhalten eines Supervisanden mit ihm zusammen einen Sinn, eine innere und vielleicht noch unbekannte Logik zu finden, anstatt das Verhalten an Normen und normativen Erwartungen zu orientieren. Diese Form der Reflexion öffnet Prozesse, anstatt sie als „richtig“ oder „falsch“ zu bewerten.

4.3.5 Wertschätzung

Nach ihrer Motivation gefragt, warum sie einen helfenden Beruf gewählt haben, nennen die interviewten Supervisoren die von ihnen empfundene Freude daran, Menschen dabei zu unterstützen, Krisen zu überwinden und sich weiterzuentwickeln⁸¹:

„ne grundmotivation um in nen helfenden (.) beruf zu gehen (.) ja? (..) also spass am anderen menschen zu haben (1) äh ich finds (.) also für mich ist das belohnendste an der tätigkeit zu sehen wie menschen wachsen und sich entwickeln (1) durch krisen hindurch (..) ne? (1) und die (..) da so sparsam wie möglich zu begleiten (2) ja (.) also das würde ich mal als mein hauptcredo (..) äh ansehen“ [fa 348-351]

Als wichtig bezeichnen sie dabei ein ›echtes Interesse am Gegenüber‹ [gl 333] zu haben und den anderen ›an[zun]ehmen wie er da ist, wie er da kommt mit was für einem Problem auch immer‹ [gl 328], ›wirklich so ohne Vorurteile‹ [gl 220] und dabei keine Unterschiede zu machen:

⁸⁰ So differenziert z.B. Wittenberger zwischen (1) logischem Verstehen, (2) dem Äußeren eines bestimmten Sinnes und (3) dem empathischen Verstehen (Wittenberger 1982: 48). Siehe auch Abschnit 5.3.4 „Praktisches vs. Methodisches Verstehen / Kritik“.

⁸¹ Zur Motivation von Supervisoren siehe Fußnote 70, S. 31.

„wertschätzung geben (...) ähm (4) und zwar (.) unabhängig jetzt von (2) dem was jemand erzählt was jemand leistet was (..) wie viel fortschritte er macht oder sonst was“ [jm 362-363]

„dass alle menschen gleich sind dass es äh (1) keinen unterschied macht“ [pr 542]

Diese Wertschätzung im Laufe eigener Krisenbewältigungen durch ihre Supervisoren erfahren zu haben, hat sie geprägt und einen nachhaltigen Einfluss auf ihr supervisorisches Handeln genommen:

„das thema wertschätzung hat (..) viel mit dem zu tun wie ich selber als supervisoren (...) als lehrsupervisoren als ausbilder erlebt habe (...) hab ich mir das abgeguckt (.) manchmal (2) (eh ja weil) ich erlebt habe das das hat mir selber unendlich gut getan [...] von den von den supervisoren von der lehrsupervisoren äh ja von meinen ausbildern“ [jm 424-427]

Die hier angeführten Beiträge machen zum einen die ethische Grundhaltung der befragten Supervisoren deutlich, alle Menschen, die ihnen begegnen, gleich wertschätzend zu behandeln. Die Haltung entsteht damit einerseits aus dem biographisch geprägten Gesamthabitus, wird hier aber andererseits auch als eine Prägung durch Vorbilder in der Ausbildung beschrieben.

4.3.6 Umgang mit Krisen, Konflikten, der Kairos

Krisenerfahrene Supervisoren wissen, dass man ›in einer guten Supervision an die Krisen der Menschen ran‹ [fa 261] kommt. Durch eigene Krisenerfahrungen sind sie nicht nur in der Lage, die Krisen der Supervisanden besser zu verstehen, sondern auch deren Reaktionen und Bewältigungsschwierigkeiten nachvollziehen zu können. Sie gehen souverän mit solchen Situationen um und können ›gelassener darauf reagieren‹ [fa 253], weil sie eine ›innere Gelassenheit‹ [fa 254] entwickelt haben.

„ja (..) ganz klar (.) wenn man das selbst nen paar mal durchgemacht hat (1) äh kann man den krisen die einem entgegen kommen von seiten des klientel (.) ganzes stück gelassener (1) äh (...) drauf reagieren (...) nicht so im sinne von besänftigen ist ja nicht alles so schlimm sondern mit ner inneren gelassenheit ja? (.) so was kenn ich (...) da kommt man irgendwie durch (..) ja? das ist es/ tut zwar im moment saumässig weh aber (...) äh (..) krisen (2) haben wenn man sie nicht zementiert ja? zu ner dauerkrise werden lässt und in ne depression reingeht oder was (.) ja nun äh (.) eine innen/ innewohnende dynamik der veränderung (.) ne?“ [fa 252-256]

Sie wissen, dass Krisen nicht nur bedrohliche Situationen darstellen, sondern auch ›eine innewohnende Dynamik der Veränderung‹ [fa 256] aufweisen. Außerdem wissen sie, dass ›in jeder Krise auch eine gute Chance‹ [fa 432]⁸² steckt und dass Krisensituationen ›einen ganz anderen Erfahrungsraum‹ [jm 160] öffnen können.

⁸² Hier wird auf das chinesische Zeichen für Krise hingewiesen: ›das ein Doppelzeichen ist was gefährliche Situation und gute Chance bedeutet‹ [fa 431]. Das chinesische Schriftzeichen für Krise (危机 wēijī) ist aus zwei Zeichen zusammengesetzt: 危 (wēi: gefährlich, prekär) und 机 (jī: Chance, Gelegenheit, Möglichkeit). (Quelle: <https://hanziyuan.net/#%E5%8D%B1> und <https://hanziyuan.net/#%E6%9C%BA>)

„diese (3) krisensituation (.) hat (.) wirklich noch mal nen ganz anderen (.) erfahrungsraum geöffnet für mich“ [jm 159-160]

Krisen ›selber durchlebt zu haben‹ [jm 75], hilft Supervisoren also, krisenhafte Situationen von Supervisanden besser zu verstehen. Durch die Bewältigung eigener Krisenerlebnisse haben sie eine Fähigkeit entwickelt, ›Menschen darauf anzusprechen und [...] davor keine Angst zu haben‹ [jm 76], was ggf. auf sie zukommen könnte.

„das aber selber durchlebt zu haben (...) ähm und (...) das einbringen zu können hinterher als (...) ne eigene wahrnehmung (.) auch (.) ne fähigkeit (.) menschen darauf anzusprechen (.) und vor allen dingen davor keine angst zu haben (...) ähm (...) was vielleicht mein gegenüber mitbringen ohoh was ist denn jetzt auf ein mal jetzt überschwemmt es mich was ist denn los (.) ja (...) es ist wie es ist und (...) was passiert denn als nächstes“ [jm 75-77]

Ihnen ist also bewusst, dass ›ganz klar etwas was aus den selbsterlebten Krisen in die Arbeit reinfließt‹ [fa 264]. Allerdings wissen sie nicht nur aus eigenen Krisen, wie man in der Supervision mit krisenhaften Situationen umgeht, sondern sie haben dies auch anhand der Krisen ihrer Supervisanden gelernt.

„weil ich glaube dass ich auch gut ausgebildet bin (...) ähm dass ich (...) gelernt habe (...) in verschiedensten situationen/ lebenssituationen beruflichen situationen mhm (.) mhm (.) ja menschen zu sehen in in in (...) ja auch in in ihren nöten manchmal in (...) auch in arbeitssituationen (.) hm in verbindung mit druck (.) mit (...) äh leistungsanforderungen (.) ähm (...) ja ich glaub dass ich dieses ganzes spektrum gut kennen gelernt habe auch für mich gelernt habe damit umzugehen“ [gl 329-330]

Erfahrene Supervisoren können erkennen, welche Settings sich für die Bearbeitung welcher Krisen am besten eignen. Sie wissen, dass Aus- oder Fortbildungen dafür zwar geeignet sein können, dies aber nicht immer der Fall sein muss und dass krisenhafte Situationen gelegentlich besser in einer eigens dafür verabredeten Supervision oder Therapie⁸³ bearbeitet werden sollten.

„weil ich gemerkt habe es gibt halt einfach noch mal ein paar baustellen persönlicher natur (..) ähm (..) die immer wieder mit angetriggert werden in diesem kontext (.) aber die (.) also wo ich jetzt sagen würde da ist äh da ist die ausbildung nicht für gemacht um das zu bearbeiten sondern da brauchts einen anderen ort und äh (...) andere ähm menschen um sich damit noch mal auseinander zu setzen“ [mk 162-164]

Nicht zuletzt aufgrund von Erfahrungen, die sie im Rahmen ihrer eigenen Supervisoren-Ausbildung gemacht haben, sind sie in der Lage, die Eignung bzw. die Passung eines Supervisors oder eines Therapeuten einzuschätzen und entsprechende Entscheidung zu treffen, wie z.B. ein Arbeitsbündnis zu kündigen.

„ich habe den lehrsupervisor in der ausbildung gewechselt weil ich irgendwann gemerkt hab das geht hier überhaupt gar nicht der versteht (..) (...) der versteht's irgendwie nicht und schreibt sachen auf und verhält sich mir gegenüber die ich nicht richtig finde und unstimmig und mich dann irgendwann eben (..) mit der

⁸³ Siehe Abschnitt 4.6.3.1 „Supervision vs. Therapie“.

ausbildungsleitung äh (...) also (..) hab ich denen das halt gesagt dass ich da nicht zurecht komme und dass irgendwie (..) dass es / dass ich am anfang gedacht hab ok schwierigkeiten hatten alle mit dem start (...) hat vielleicht auch was mit der rolle zu tun aber das geht hier irgendwie so gar nicht (...) und relativ schnell klar war (..) ok dann müssen sie da halt auch nicht wieder hin“ [mk 304-307]

Dabei ist ihnen bewusst, dass zur Krisenbewältigung die Hilfe eines Supervisors oder eines Therapeuten allein nicht reicht, sondern dass man als Klient selbst aktiv sein muss (vgl. Oevermann 1996c: 152f.). Die Teilnahme an einer Supervision und das Eingehen eines Arbeitsbündnisses basiert also nicht nur auf Freiwilligkeit, sondern setzt darüber hinaus die aktive Mitwirkung auf Seiten des Klienten voraus.

„hat ja auch was damit zu tun was für sich selbst zu tun also zu gucken ich möchte mich weiter entwickeln ich möchte was äh (..) ein bestimmtes ziel erreichen (..) ähm und äh zu gucken (..) ja was heisst das dann und wie kann das gehen“ [mk 112]

Aus den verschiedenen Positionen und Perspektiven, die Supervisoren in unterschiedlichen Arbeitsbündnissen – mal als Hilfebedürftige, mal als Helfer – eingenommen haben, verfügen sie über vielfältigste Erfahrungen mit krisenhaften Situationen. So wissen sie z.B., dass eigene Erfahrungen mit ›Tragödien und Freuden menschlicher Existenz‹ [pr 57] die ›Toleranzschwelle‹ [pr 58] gegenüber nahezu allem erhöht, was sich in Krisenkonstellationen ereignen kann.

„verzweifelt ist also diese komponente mit (4) mit äh allen tragödien und freuden menschlicher existenz konfrontiert zu werden (..) das hab ich schon sehr früh gehabt (3) meine toleranzschwelle ist da sehr früh sehr hoch schon gewesen also dass es schw/ (..) homosexuelle gibt dass es äh (..) äh (..) scheidungskriege gibt dass es ehebrüche gibt dass es (..) feiern zu feiern gibt (..) das pralle leben sozusagen lernt man in einem gasthaus“ [pr 56-60]

Dabei können sie diese Erfahrungen nicht nur im positiven, sondern auch im negativen Sinne in ihr professionelles Handeln sowie in ihr Selbstkonzept integrieren. D.h. es wird nicht nur dem nachgeeifert, was man als positiv erlebt hat, sondern es wird auch das vermieden, was man als negativ erlebt hat.

„auch meine wurzel im versuch konflikte anders zu lösen als die das gelöst haben weil da es ist ein zwanzigjähriger rechtsstreit nach wie vor aus dieser scheidung heraus (..) hat sich weiter gezogen“ [pr 123-123]

Diese Erfahrungen werden ggf. auch in die eigene supervisorische Tätigkeit integriert und an den Klienten/Supervisanden weitergegeben:

„und dies versuche ich sozusagen (...) als als moment der freiheit denen auch (1) den dem klientel (1) zu vermitteln (1) oder zu ermöglichen (..) ermöglichen“ [pr 511-513]

Supervisoren wissen, dass es sich durchaus lohnen kann, sich ›in einen schwierigen Prozesse zu begeben und auch durchzuhalten‹ [mk 386]. Gleichzeitig wissen sie, dass Durchhalten nicht immer die richtige Methode zur Krisenbewältigung darstellt, sondern dass es auch Fälle gibt, in denen die krisenhafte Konstellation verlassen werden muss:

„und äh das endete ganz lakonisch damit dass äh (...) mir klar war ich muss diese verhältnisse verlassen (.) das (.) geht so nicht mehr weiter“ [rs 279]

Den Befragten ist bewusst, dass Krisen oft sehr vielschichtige Lebenssituationen betreffen, in denen verschiedene Umstände in einer stark verflochtenen Konstellation konvergieren können, so dass sich ihre Bewältigung umso komplexer gestalten kann:

„ja das/ es war (..) n ne hochverdichtete situation in der sich ganz verschiedene (.) lebensfäden miteinander (.) getroffen haben ne? (..) wie das halt in krisen so der fall ist“ [fa 129-129]

Für diese Bewältigung scheint Authentizität von zentraler Bedeutung zu sein:

„wenn ich überleben will kein burnout kriegen will dann muss ich authentisch so sein (.) wie ich bin (...) weitestgehendst (..) ne?“ [gl 159-159]

Aus den von ihnen gemachten (Kontingenz)Erfahrungen⁸⁴ – das sind „unerwartete und überraschende Erfahrungen mit einmaligen und irreversiblen Geschehen“ (Hoffmann 2012: 58) – haben krisenerfahrene Supervisoren ein „Kontingenzbewusstsein“ als Disposition entwickelt, mit der sie jene Momente erkennen können, in denen eine Chance zur Veränderung bzw. zur Entstehung von Neuem besteht.

„wo ich glaube dass das was passiert ist nicht so passiert ist wäre ne nicht so passiert wäre (.) wenn es die jeweils anderen komponenten nicht gegeben hätte (..) also ich glaube ich wäre heute anders selbständig wenn ich die oe-ausbildung nicht gemacht hätte und wenn ich bestimmte erfahrungen im kontext dgsv nicht gemacht hätte (.) da gibts ja auch son (..) ähm (..) ich glaub kontingenzerfahrung heisst das (...) äh also (..) wo ich das gefühl habe ich habe in letzten jahr ziemlich viele kontingenzerfahrungen gemacht“ [mk 438-441]

Von zentraler Bedeutung ist hier das Erkennen des ‚richtigen‘ bzw. des entscheidenden Zeitpunkts, d.h. des Kairos⁸⁵.

„hat mit dem moment zu tun was durch ein (...) griechischen gott (..) symbolisiert ist (.) den kairos [...] ich denke mir persönlich ist es gelungen (.) auch in miesen situationen (...) auf vorüberfliegende chancen (..) zu zu greifen und sie zu packen“ [fa 434-436]

„wo ich merke ah (.) ich bin zur richtigen zeit am richtigen ort mit den richtigen leuten und äh so (..) äh und das ist ein gutes gefühl (...) also (..) und das ist natürlich auch was was einem helfen kann“ [mk 441-443]

⁸⁴ Kontingenzerfahrung besteht in dem „Erleiden des Unbestimmten, oder wie Wilhelm Busch meinte: ›Erstens kommt es anders, und zweitens als man denkt.‹“ (zit. nach Hoffmann 2012: 58).

⁸⁵ „Kronos [Χρόνος] war (unter anderem) Vater des Zeus [Ζεύς] und gilt als ›Herrscher über die Menschheit im ‚Goldenen Zeitalter‘‹ (Das Neue Taschenlexikon 1992, Band 8: 330); Kairos [Καίρος] gilt als ›der griech. Gott des ‚günstigen Augenblicks‘‹ (Das Neue Taschenlexikon 1992, Band 8: 12). Gitt (1999: 50) macht darauf aufmerksam, dass im Deutschen keine zufrieden stellende sprachliche Differenzierung dieser zwei Zeiten existiert.“ (zit. nach Schöneck 2009: 25: Fn. 23).

Allerdings können Krisenerfahrungen und deren Bewältigung im Laufe der Jahre den Umgang mit der Supervision und den Supervisanden verändern.

„ich hab (...) war sehr viel unterwegs und habe versucht meine persönliche krise (...) zu verarbeiten und natürlich gleichzeitig auch dabei was gelernt (...) und übernommen was mir in meinem beruflichen handeln weiter half also mehr (...) noch mal mehr zu mir selber kommen und (...) das heisst auch in meiner art (...) mit den meinen (.) kursteilnehmern oder (...) in anführungszeichen supervisanden (...) ähm (...) umzugehen (...) ähm (...) ich bin (...) einfach persönlicher direkter geworden ja?“ [rs 129-132]

Darüber hinaus können Supervisoren durch Krisen(-bewältigungen) einen ihnen bis dahin nicht bekannten oder gewohnten Zugang zu Werten bekommen:

„das ist ja ein konzept wo man eher über learning by doing weiter kommt (...) also man macht die erfahrung hinterher oder parallel dazu (.) liest man (.) begriffe oder texte oder (.) hintergründe und versucht das zu verknüpfen (...) und man hat in den trainings (..) intensivste auseinandersetzungen mit den (..) kollegen (.) mit denen man das training leitet (..) also im staff (..) hast du genau (...) die dynamik die hinterher auch in der gruppe entsteht oder umgekehrt das was in der gruppe entsteht (..) erzeugt im staff auch die (..) konflikt und verständigungsdynamik die (...) das sind ((unverständlich)) einfach ungeheuer brisante und prägende äh (.) lernerfahrungen gewesen (1) die (...) für meine haltung (.) in der supervision (.) auch (...) ähm (..) ja noch mal mir ne andere richtung gegeben haben (.) ich glaube ich war (...) vorher (...) eher einer der sozusagen mit einer säkularisierte form von christlichkeit unterwegs war also (...) verständnis haben unterstützen (...) helfen (...) möglichkeiten aufzeigen (...) ähm (...) ja und dem anderen überlassen was er macht (..) so (...) und über die gruppensdynamik kriegte ich ein stärkeren zugang zu (...) konfrontationen (..) zu (...) ähm (..) auseinandersetzungen mit (...) werten und richtungen“ [rs 145-154]

Die hier zusammengetragenen Belegstellen verweisen auf ganz unterschiedliche Aspekte: Krisen werden oft als bedrohlich erlebt, enthalten aber auch Chancen, die gehoben werden können. Sie öffnen Erfahrungsräume, aber sie setzen auch professionelle Mitwirkung voraus. Der professionelle Supervisor oder Therapeut leistet stellvertretend Hilfe bei der Krisenbewältigung, um so die „Selbsteilungskräfte des Klienten“ zu wecken und zu mobilisieren (vgl. Oevermann 2003a: 58).

4.3.7 Vorbildfunktion

Vorbilder spielen für Supervisoren eine zentrale Rolle:

„das was ich an vorbildern (..) supervisoren (.) gesehen habe waren immer leute die hatten so ne souveränität die hatten ähm (..) ne innere freiheit“ [jm 32]

Sich dieser Vorbildfunktion bewusst zu werden, halten sie für unabdingbar – was sie im Rahmen ihrer eigenen Praxis als Lehrsupervisoren aus ihren Lehrsupervisanden vermitteln:

„das versuche ich meinen lehrsupervisanden auch beizubringen“ [fa 355]

„habe ich und da auch mit kommilitonen aus der uni (...) äh schon immer die idee gehabt man muss leuten die eine gute praxis machen eine theorie (.) ein also

sozusagen (.) einen theorierahmen aufschlüsseln wo sie verstehen können ach so (.) wenn ich das so und so mache ich das aus den und den gründen (.) und ich könnte es anders oder besser machen (...) wenn ich (...) das und das berücksichtige um mich auf die bedürfnisse meines gegenübers einzustellen“ [rs 32-36]

Die befragten Supervisoren können Äußerungen, Tipps oder Verhaltensweisen ihrer Vorbilder benennen. Daran lässt sich ablesen, (a) dass sie diese offenbar nach wie vor als nützlich empfinden, (b) dass sie es anwenden, und – vor allem – (c) dass sie das Vorbild in mimetischer Weise übernommen haben:

„ich erinnere mich noch an ein tipp (.) wo der supervisor sagte (..) ähm (..) versuchen sie doch nicht (..) äh (..) dies jedes mal (..) richtig zu machen sondern jedes zweite mal“ [jm 44-45]

„meine lehrsupervisorin hat mal nen sehr klugen wie ich finde satz gesagt ähm und den finde ich kann man als bild ähm wunderbar gebrauchen“ [mk 278]

„ich hab dann da auch jetzt mal im übertragenen sinne äh elternfiguren erlebt die geholfen haben das war was ich zu hause nicht so sonderlich kannte“ [mk 308]

„ja es gab gab äh (.) vorbilder (...) eine meiner gruppenspezifischen ziehmütter“ [rs 356]

„so dass die frau weitlich (1) sich das immer angehört hat (2) und meine niedergeschlagenheit und meine selbstanklagen mit den ich ja sozusagen (..) wie ein schwamm vollgesogen war (...) ähm (..) das hat die (..) eigentlich immer auf ne so ne freundlich verständnisvolle weise kommentiert (..) also so“ [rs 377-379]

Sie wissen, dass sie so was wie ›ein Leuchtturm‹ [rs 347] sind und haben ›einen anderen Umgang mit der Macht, die man in der Rolle als Supervisor oder als Trainer oder Dozent hat‹ [rs 352] gelernt, und sie nutzen diese Macht, um sich dafür einzusetzen, ›dass etwas gemeinsam geschieht‹ [rs 353], ›aber das in einer Klarheit, die für die anderen auch so was ermutigendes wegweisendes hat‹ [rs 353-354].

„dass sie (.) sich mit nachlassenden kräften konzentrieren auf das was wichtiger ist (..) ihnen jetzt wichtiger erscheint (...) und daran aber auch (...) sozusagen prononcierter werden und auch (...) in ner gewissen weise (3) unverblümter (1) so also ich (2) als gruppenspezifiker habe ich äh (.) ohnehin ja sozusagen gelernt (...) nicht zu sehr viel rücksicht darauf zu nehmen wie das (.) ankommt was ich sage beim anderen sondern ehe mich auf das zu konzentrieren (...) was mir wichtig ist weil ich weiss wenn einer schon mal nen leuchtturm is (...) fangen die anderen auch an sich zu reagieren und sich zu zeigen (...) sofern nicht zu viel angst ((unverständlich)) spiel ist (..) und jetzt bin ich da eigentlich in der richtung noch mal (...) noch mal mutiger ja? aber nicht mehr scharf sondern (...) mehr an mir orientierend (.) ich weiss nicht ob ich das klar genug ausdrücke (.) was der unterschied ist (...) es ist glaub ich n (...) n n anderer umgang mit der macht die man in der rolle als supervisor oder als trainer oder dozent hat es ist eher (...) dass ich mich (..) ein bisschen wieder wie am anfang (...) dafür einsetze dass etwas (..) gemeinsam geschieht (..) aber das in einer (...) klarheit“ [rs 342-353]

Auch lernen Supervisoren, wie Supervisanden mit ihrer Hilfe ihre Krisen in den Griff bekommen:

„es ist ein job (.) da sitzt aber ein mensch (.) ja? und so ne? (..) also äh von dem man auch eben auch lern/ was lernen kann wie der seine dinge bewältigt ja?“ [gl 278]

Die soeben zitierten Beiträge machen deutlich, dass es nicht nur einfach um eine Vorbildfunktion geht, sondern auch darum, was genau vorbildlich ist und was als wertvoll erlebt wurde. Das ist erstens eine Haltung von Freiheit und Unabhängigkeit, zweitens aber auch ein verantwortlicher Umgang mit Macht – und damit der Hinweis auf Abhängigkeit – und drittens eine Beziehungsqualität im Sinne von Bions Container-Contained-Begriff.⁸⁶

4.3.8 Kommunikationskompetenzen

Supervision ist ein sprachlich vermittelter Prozess. Aus diesem Grund ist es für Supervisoren unverzichtbar, sich mit Sprache auseinanderzusetzen. So überrascht es nicht, dass alle befragten Supervisoren Sprache nicht nur als zentral für die angemessene Benennung von Themen einstufen, sondern ihr darüber hinaus auch eine wichtige Rolle hinsichtlich der Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand zuschreiben.

Kommunikation kann Beziehungen vertiefen und weiterentwickeln:

„dass man die wahrnehmen kann dass man sie sogar aussprechen kann (..) dass man die inner angenehmen (..) angemessenen art aussprechen kann und dass man (.) dadurch (..) in ne ganz andere beziehungstiefe zu menschen kommt“ [jm 10]

„also ähm (...) also die bedeutung sich sprachlich auszudrücken miteinander über dinge ins gespräch zu kommen hat für mich nen hohen wert“ [mk 19]

Supervisoren kennen die verschiedenen Faktoren und Aspekte von Kommunikation und wissen, welche Funktionen ihnen zukommen:

„da über (.) diesen ganzen bereich also (..) kommunikationsprozesse innerhalb der familie (..) sortieren wer hat eigentlich das problem (..) wer spricht wie mit wem (1) ich botschaften (.) aktives zuhören (..) ähm (...) die typischen zwölf also die erziehungsmuster die eigentlich (..) äh das (...) konfliktfeld in der familie (.) zementieren (..) wenn man mit du botschaften unterwegs ist“ [rs 225-229]

Sie wissen also, dass Kommunikation helfen kann, Konflikte zu bearbeiten bzw. dass die Nicht-Kommunikation zu Komplikationen führen kann:

„das hat was damit zu tun dass ähm ich glaube über viele dinge zu hause zu wenig geredet wurde und sie deswegen ziemlich kompliziert waren“ [mk 20]

⁸⁶ Das Modell des Container-Contained wurde als Erweiterung und Abstraktion von der Theorie der projektiven Identifizierung Kleins von Wilfred R. Bion (1897-1979) formuliert (vgl. Urban 2009: 151). Unter Containment versteht Bion die Projizierung von unerträglichen Emotionen, Ängsten oder aggressiven Phantasien des Kindes in die Mutter (Container), die durch ihre Reaktion diese Gefühle und Emotionen für das Kind transformiert, so dass es diese als weniger bedrohlich erleben kann (vgl. Urban 2009: 151). Für die Supervision bedeutet das, dass die Supervisanden ihre Ängste und Emotionen in den Supervisor (Container) projizieren und von ihm Entlastung suchen (vgl. Möller 2018: 146).

„bei der kinderarbeit (..) teamentwicklung wenn in den kindergartenteams (..) spannungen schwierigkeiten sind dass man dahin guckt (..) wie kann man den anderen besser verstehen aber auch übersetzen (..) was die (..) konfliktspannungen sind (..) überhaupt dass man konflikte ausspricht“ [rs 58-60]

Auch dasselbe sprachliche Register zu sprechen bzw. denselben sprachlichen Habitus zu haben, kann verbinden:

„(1) sind äh (..) der austausch unter kollegen die dieselbe (..) sprache sprechen also ich ich“ [pr 456]

„(..) und das fängt doch mit der sprache an aber wir müssen uns da auch für die interessieren (..) was haben die denn für einen hintergrund (..) ja?“ [rs 41]

Kommunikationskompetenzen sind von Vorteil in Wettbewerbssituationen:

„ich glaube das was was (..) ich (...) diesem kollegen (...) voraus hatte war dass ich (...) kommunikativer war als er (...) und da auch ähm (..) spass hatte die leute kennenzulernen“ [cm 363-365]

Kommunikation wird als Mittel betrachtet, sich mit Themen zu befassen und Konflikte zu lösen:

„immer die funktion gehabt (..) äh (..) (..) des ausgleichens (..) des kommunizierens“ [gl 93-94]

„sich mit manchen dingen auseinander setzen und da tatsächlich auch darüber reden können und wollen (..)“ [mk 140]

Mit zunehmender Erfahrung und sich verändernden Prioritäten verändert sich auch die von Supervisoren verwendete Sprache:

„dass sie (..) sich mit nachlassenden kräften konzentrieren auf das was wichtiger ist (..) ihnen jetzt wichtiger erscheint (...) und daran aber auch (...) sozusagen prononcierter werden und auch (...) in ner gewissen weise (3) unverblümter (1) so also ich (2) als gruppendedynamiker habe ich äh (..) ohnehin ja sozusagen gelernt (...) nicht zu sehr viel rücksicht darauf zu nehmen wie das (..) ankommt was ich sage beim anderen sondern ehe mich auf das zu konzentrieren (...) was mir wichtig ist weil ich weiss wenn einer schon mal nen leuchtturm is (...) fangen die anderen auch an sich zu reagieren und sich zu zeigen (...) sofern nicht zu viel angst ((unverständlich)) spiel ist (..) und jetzt bin ich da eigentlich in der richtung noch mal (...) noch mal mutiger ja? aber nicht mehr scharf sondern (...) mehr an mir orientierend (..) ich weiss nicht ob ich das klar genug ausdrücke (..) was der unterschied ist (...) es ist glaub ich n (...) n n anderer umgang mit der macht die man in der rolle als supervisor oder als trainer oder dozent hat es ist eher (...) dass ich mich (..) ein bisschen wieder wie am anfang (...) dafür einsetze dass etwas (..) gemeinsam geschieht (..) aber das in einer (...) klarheit“ [rs 342-353]

4.4 Prozessgestaltung

Supervision hat einen Prozesscharakter⁸⁷, d.h. sie hat mit Kategorien wie Zeit, Werden, Wandel, Fluss, Entstehung von Neuem etc. zu tun. Die Interviewpartner heben die Wichtigkeit der Kategorie Zeit hervor und beschreiben ihre Tätigkeit z.B. als verlangsamen.

4.4.1 Verlangsamen

Erfahrene Supervisoren wissen, dass die Dinge ihre Zeit brauchen und dass Supervisionsprozesse länger dauern können.

„[mk 254] (...) ich (.) glaube dass ich insofern (.) äh neben dem was mich fachlich ähm qualifiziert (.) ähm (..) ne ne haltung im umgang mit menschen äh entwickelt habe die die es mir ermöglicht ziemlich lange (.) und vielleicht mit mehr ruhe als manche anderer (..) mir sachen von menschen anzuhören wo andere vielleicht schon keine lust mehr haben oder denken irgendwie oh jetzt muss der aber mal in die gänge kommen ich denke nee es kann also halt auch einfach länger dauern bis man (..) was versteht bis man was begreift (..) ähm (..) bis man / bis man selbst also bis die supervisanden selbst nen zugang zum thema kriegen (..) äh oder was für sich erkennen oder so“ [mk 254-258]

Sie nehmen sich deshalb die Zeit, die es braucht:

„oder das sprech ich nich in einer sitzung an und dann ist es (.) erledigt sondern (.) es braucht zum beispiel einen (..) einen vertrauensraum der in der supervision auch entsteht“ [jm 185-186]

Und zwar nicht nur in den Supervisionssitzungen, sondern auch zwischen den Sitzungen:

„es kann sich was entwickeln (...) also es kann sich etwas (...) tun tun es sind ja (.) meine güte neunzig minuten (..) ja aber äh (...) vier wochen später (.) sind die nächsten neunzig minuten und dazwischen ist nen raum wo etwas (..) wo ich etwas innerlich bewegen kann wo etwas wachsen kann (..) ich fand die zeiten (..) wo ich zur supervision hin und weg (...) hin und weg gefahren bin immer wichtig (...) so wo ich selbst supervisand war irgendwo hinfahren konnte (..) mich drauf einstimmen konnte wo ich wieder wegfahren konnte dann noch weiter mit umgehen oder so was ne?“ [jm 101-104]

Der Weg zu einer Lösung wird nicht nur verlangsamt, sondern als ein aus einzelnen Schritten bestehender Weg beschrieben, als ein nicht geradliniger Weg, der Schleifen und Rückschritte umfasst, die sich auch außerhalb der Supervision ereignen können. Diese Schleifen und Rückschritte sind damit begründet, dass ›wir ja oft so unspezifische Ziele haben‹ [jm 441], die es noch zu ermitteln gilt:

⁸⁷ „Prozess“ ist ein ambivalenter Terminus und wird sehr „elastisch“ verwendet. Ich orientiere mich an einem Prozessbegriff, wie er in der Prozessphilosophie benutzt wird. Aus prozessphilosophischer Perspektive werden die Dinge in der Welt, die Individuen, die Organisationen und die sozialen Instanzen nicht als statische Entitäten, sondern immer in Bezug auf permanenten Wandel, Emergenz und Selbsttransformation betrachtet, die in Wechselwirkung zu einander stehen (vgl. Rescher 1996: 28ff).

„dass es eben nicht (.) von da nach da geht sondern von hier (...) in einer schleife in einen weg in einer wiederholung äh in einem rückschritt (..) äh und auf einmal hat sich (...) das feld geweitet (..) äh und dass mir da jemand äh (...) daneben steht (...) der jetzt (...) eben nicht (...) interesselgeleitet ist (..) also wie damals (.) familie oder so was (..) oder (.) interesselgeleitet ist wie (.) mein arbeitgeber oder sonst was sondern der (...) mit mir geduldig guckt“ [jm 134-138]

Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass ›erstmal nur der nächste Schritt möglich ist‹ [jm 420], da sich nach jedem Schritt das Ziel konkretisieren oder auch wieder diffuser werden kann.

„ja für das supervisorische handeln ist es (...) glaub ich wichtig dass das (...) ähm (...) damit zu rechnen (2) davor keine angst zu haben (...) ähm (...) sondern auch darin ein ein begleiter zu sein (...) und ähm (...) da wo der (..) supervisand (..) vielleicht selber erstickt vor eigenen (..) starken gefühlen (..) ähm (...) zu wissen ja die gibts (.) und ähm (3) die kann ich (..) benennen (..) wenn die einen namen haben kann ich damit umgehen (...) ähm (..) ich kann (..) derjenige sein oder ich bin nicht derjenige der die der die bewertet oder der sofort sagt wie kommen denn da wieder raus sondern (...) der denen einen raum gibt (..) und äh (...) dann können die (..) dann können die sich wandeln (..) und das passiert auch nicht (.) mit einmal zweimal dreimal sondern (...) ähm das wird sich vielleicht wiederholen und in einer sitzung ist man ganz euphorisch in der nächsten sagt man es hat wieder alles nicht geklappt“ [jm 203-204]

Aber der Supervisionsprozess kann auch ins Stocken geraten oder sich komplett ändern und ›völlig ungeahnte Entwicklungen‹ [jm 68] eröffnen.

„im nachhinein weiss ich eben (..) ähm (...) ja ich würde das fast so sagen es gibt keine ausweglose situation (...) aber es gibt (...) völlig ungeahnte entwicklungen (...) und das ist es mir auch noch mal nen ganz ganz wichtiger (.) punkt geworden“ [jm 67-68]

Ein Wahrnehmen dieser Entwicklungsmöglichkeiten wird erst dadurch möglich, dass man sich die Zeit nimmt, dass man ›nicht sofort auf den Weg der Lösung [...], sondern auf den Weg des Anschauens‹ [jm 208] geht, dass man ›nicht die Problemlösung, sondern den Schritt dazwischen‹ [jm 210] anschaut.

Diese Verlangsamung kann den supervisorischen Prozess jedoch auch ungewöhnlich in die Länge ziehen, so dass viel Ruhe und Geduld auf Seiten des Supervisors erforderlich ist.

„[mk 254] (...) ich (.) glaube dass ich insofern (.) äh neben dem was mich fachlich ähm qualifiziert (.) ähm (..) ne ne haltung im umgang mit menschen äh entwickelt habe die die es mir ermöglicht ziemlich lange (.) und vielleicht mit mehr ruhe als manche anderer (..) mir sachen von menschen anzuhören wo andere vielleicht schon keine lust mehr haben oder denken irgendwie oh jetzt muss der aber mal in die gänge kommen ich denke nee es kann also halt auch einfach länger dauern bis man (..) was versteht bis man was begreift (..) ähm (..) bis man / bis man selbst also bis die supervisanden selbst nen zugang zum thema kriegen (..) äh oder was für sich erkennen oder so“ [mk 254-258]

In solchen Fällen ist die Erfahrung der Supervisoren in Bezug auf eigene Krisen und deren Bewältigung hilfreich – was ihnen dabei helfen kann, diese Prozesse ›auszuhalten, durchzustehen, anzu-

gucken« [mk 273]. Als besonders wichtig wird hervorgehoben, dass »es Menschen gibt, die da sind« [mk 271].⁸⁸

„erfahrung zu merken äh dass es manchmal lange dauern kann aber gut sein kann (..) ähm (...) also äh ein gutes ende sozusagen nehmen kann (..) ist was was hilft auch trockene prozesse durchzustehen schwierigkeiten auszuhalten (..) ähm (...) (...) in dem wissen darum dass äh (...) dass das was mir an dieser und an anderen stellen eben auch geholfen hat dass das (..) in aller regel personen gewesen sind sei es nun mediziner oder ne therapeutin oder ne physio äh äh therapeutin oder freunde (..) mit denen man dann sprechen kann ähm (...) äh (..) also dass es dass es menschen gibt die da sind sag ich mal nen bisschen als oberbegriff“ [mk 267-271]

Als entscheidend wird dabei erachtet, dass Supervisoren keine Angst haben, ihre Supervisanden in schwierigen Situationen zu begleiten:

„ja für das supervisorische handeln ist es (...) glaub ich wichtig dass das (...) ähm (...) damit zu rechnen (2) davor keine angst zu haben (...) ähm (...) sondern auch darin ein begleiter zu sein (...) und ähm (...) da wo der (..) supervisand (..) vielleicht selber erstickt vor eigenen (..) starken gefühlen (..) ähm (...) zu wissen ja die gibts (.) und ähm (3) die kann ich (..) benennen (..) wenn die einen namen haben kann ich damit umgehen (...) ähm (..) ich kann (..) derjenige sein oder ich bin nicht derjenige der die der die bewertet oder der sofort sagt wie kommen denn da wieder raus sondern (...) der denen einen raum gibt (..) und äh (...) dann können die (..) dann können die sich wandeln (..) und das passiert auch nicht (.) mit einmal zweimal dreimal sondern (...) ähm das wird sich vielleicht wiederholen und in einer sitzung ist man ganz euphorisch in der nächsten sagt man es hat wieder alles nicht geklappt“ [jm 203-204]

Supervisionsprozesse können nicht nur aufgrund der Problemlage des Supervisanden ins Stocken geraten. Auch der Supervisor kann dabei auf Schwierigkeiten stoßen und das Gefühl entwickeln, nicht weiter zu kommen. In solchen Fällen ist Transparenz geboten: Erfahrene Supervisoren sprechen dies offen an, denn sie wissen, dass dies helfen kann, den Prozess in die richtigen Bahnen zu lenken.

„was mach ich dann wenn ich wenn ich nicht weiter komm dann sage ich wissens ich komm jetzt nicht weiter ich habs gefühl wir stecken da (..) was könnte das sein (..) also die situation thematisieren das ist sozusagen ein kunstgriff wenns inhaltlich steckt oder ich auch nicht das gefühl hab ich kann ich kann das ja sagen ich hab jetzt das gefühl (..) ich weiss jetzt nicht weiter was soll/ was machen wir mit dem (...) was sollte ich ihnen jetzt daraus was erwarten sie also dies das da thematisieren das kann man auch alleine es gibt leute in coachings die (.) nicht und nicht von irgendwas ((unverständlich)) dann sagen irgendwie habe ich das gefühl (.) sie wollen gar nichts von mir wissen sie wollen äh oder auch nicht an dem von dem weg was machen wir jetzt vielleicht bin ich die falsche (..) also dann bewegt sich meistens noch einmal was“ [pr 448-454]

⁸⁸ Siehe Abschnitt 4.2.1 „Man braucht andere Leute“.

Sie wissen, dass für den Supervisanden wichtige Themen zu gegebener Zeit zur Sprache kommen werden, und sie vertrauen darauf, ›dass Dinge, die eine Bedeutung haben für mein Gegenüber, wiederkommen werden [...], wenn die Zeit gekommen ist‹ [jm 190-192].

„durchaus trau/ darauf zu vertrauen dass dinge die ne bedeutung haben für meinen gegenüber (.) die werden wiederkommen (..) ähm (...) die werden (...) vielleicht am anfang schon mal benannt aber die werden dann (4) die werden dann offenbar wenn die zeit gekommen ist“ [jm 190-192]

Für die Beschreibung dieses Verlangsamens werden gern Metaphern nicht nur der zeitlichen, sondern auch der räumlichen Dimensionen benutzt:

„(...) also zu verlangsamem (...) und (...) damit nen (..) nen raum zu öffnen“ [jm 212]

In der Supervision ›entsteht ein Raum, wo man den nächsten Schritt gehen kann‹ [jm 132-133], Supervision hat ›mit Wachstum, mit Entwicklung zu tun‹ [jm 99] und damit, ›Zeit und Raum zu ermöglichen‹ [jm 99]. Ein Raum in dem ›das Haus wachsen kann‹ [rs 292].

Nicht der Raum, der entsteht, sondern der Prozess des Entstehens des Raumes ermöglicht Entwicklung und Wachstum. Die zweidimensionale Raummetapher wird hier mit einer weiteren Dimension, der „Tiefe“ noch erweitert:

„entwicklung hört sich immer es ist nichts lineares (..) sondern ähm (..) ein stichwort in supervision war immer tiefen (..) also es ist nochmal bringt nochmal ne andere (..) äh (..) tiefe und n anderen grund“ [jm 74]

Das Begleiten dieses Prozesses der Entwicklung und des Wachstums wird von Supervisoren als das „Belohnendste“ an der supervisorischen Tätigkeit beschrieben:

„für mich ist das belohnendste an der tätigkeit zu sehen wie menschen wachsen und sich entwickeln (1) durch krisen hindurch (..) ne? (1) und die (..) da so sparsam wie möglich zu begleiten“ [fa 349-350]

Die hier zusammengetragenen Beiträge illustrieren, was stellvertretende Krisenbewältigung in der Supervision nach Oevermann heißen kann⁸⁹: Die Supervisanden kommen in der Regel mit einem Anliegen, einem Problem, das sie allein nicht mehr bewältigen können, in die Supervision. Zu verstehen, was es mit dem Problem auf sich hat, ist schon ein Weg in eine neue Verstehensdimension. Die Vorgänge, in die der Supervisand ja selbst eingebunden ist, öffnen sich durch die neue Sicht, die neue Wahrnehmung darauf und bringen eine Unsicherheit mit sich. Hier ist neues Verhalten gefragt. In der Supervision entsteht so eine entscheidungsoffene Situation, die nach einer „Entscheidung“ verlangt. Die frühere routinemäßige Lösung ist nicht mehr möglich, deshalb muss eine neue Lösung gefunden und ausprobiert werden. Diese gedankenexperimentelle Suche nach Varianten des neuen Handelns begleitet der Supervisor in zugewandter Weise – das benötigt Zeit, weil das Neue sich erst langsam ins Bewusstsein schieben kann. Die Verlangsamung lässt dem Supervisanden so viel Zeit, bis er sich wieder eingefunden hat. Das Verlangsamem erfordert Span-

⁸⁹ Für Oevermann ist das Arbeitsbündnis – die professionalisierte Praxis – der gesellschaftliche Ort des Vollzugs der stellvertretenden Krisenbewältigung (vgl. Oevermann 2003c: 16f, 260, 262, 283).

nungstoleranz – diese ist jedoch erforderlich, damit das Neue entstehen, verstanden und begründet werden kann.⁹⁰

4.4.2 Lösungen

Auf der Suche nach Lösungen weiß der Supervisor anfangs nicht, ob es tatsächlich eine Lösung für das Problem des Supervisanden gibt bzw. wie diese im Einzelnen beschaffen sein könnte.

„auch wenn hier gerade (..) wir beide nicht wissen was rauskommt (.) oder (..) wenns mehr zu beratende sind (.) wir alle nicht wissen was raus kommt“ [mk 444]

Supervisoren sind zuversichtlich und vertrauen darauf, dass am Ende eine Lösung gefunden wird, und sie wissen, diese im Laufe ihrer Erfahrung als Supervisor erworbene Zuversicht auch ihren Supervisanden zu vermitteln.⁹¹

„aber ich die sicherheit ausstrahlen kann und dass durchaus erfahrungsgesättigt die sicherheit ausstrahlen kann (...) das kriegen wir schon geregelt (..) also irgendwie werden wir schon 'ne lösung finden ich weiss noch nicht welche ich weiss noch nicht wie ich weiss noch nicht auf welchem weg (..) aber wir werden hier schon zu ner lösung kommen“ [mk 444-445]

Darüber hinaus ist ihnen bewusst, dass es ›keine ausweglosen Situationen‹ [jm 68] gibt, es aber ›völlig ungeahnte Entwicklungen‹ [jm 68] geben kann.

„im nachhinein weiss ich eben (..) ähm (...) ja ich würde das fast so sagen es gibt keine ausweglose situation (...) aber es gibt (...) völlig ungeahnte entwicklungen (...) und das ist es mir auch noch mal nen ganz ganz wichtiger (.) punkt geworden“ [jm 67-68]

Der Supervisor muss offen sein und darauf achten, dass die gefundene Lösung und der Weg dahin nicht seine eigene Lösung ist, sondern die des Supervisanden:

„ja? und da halt eben zu gucken ähm denen ihr eigenes zu lassen (..) ja? wie die damit umgehen wie die da rausfinden ist was was immer wichtig ist ne? also sind wir wieder an dem punkt ne? also gut zu gucken ne? nicht die eigenen lösungen (.) zu vermitteln sondern die ihre eigenen wege (.) gehen zu lassen“ [gl 266-267]

Auch sollten es weder Lösungen der Organisation sein, in der der Supervisand eingebunden ist, noch Lösungen des Sinnsystems einer Institution oder der Gesellschaft. Vielmehr ist anzustreben, dass es die Lösungen des Supervisanden sind, da nur diese von ihm auch getragen werden können:

„es geht dadrum um unterschiedliche lebensperspektiven sich untereinander (...) sozusagen (...) zu vermitteln (.) und nach wegen zu suchen die (...) also (.) besser sind

⁹⁰ Die Entstehung von Neuem ist für Oevermann die „Überführung von Krise in Routine“, was im Prozess der Bewährung der Krisenbewältigung besteht (vgl. Oevermann 2016: 47, 86). Die Bewährung der Krisenlösung kann erst in der Zukunft durch eine nachträgliche Einlösung der aufgeschobenen Begründungsverpflichtung erfolgen (vgl. Oevermann 1996c: 131f).

⁹¹ Siehe Abschnitt 2.3.12 „Vertrauen“.

als wenn man sozusagen nur (..) den deutschen weg durchzieht jetzt im kindergarten ne? oder den christlichen“ [rs 56-57]

Dies ist insbesondere Supervisoren wichtig, die ihre supervisorische Tätigkeit im Rahmen von Institutionen ausüben, denen ein starkes Sinnsystem inhärent ist (z.B. kirchliche Einrichtungen):

„ne beratungsform wie supervision nochmal (..) hat noch mal ne andere (..) weite (..) also die stellt nicht sinnsysteme zur verfügung erstmal sondern (..) die stellt nen raum zur verfügung würde ich so mal sagen äh (...) und die leute kommen mit ihren sinnsystemen und da ist vielleicht glaube hat ein glauben ne bedeutung (..) dann kann ich als theologe auch was dazu sagen aber (..) äh (..) das muss nicht sein (..) äh also (...) ich kann meinen eigenen weg (...) entdecken und finden (..) ähm (...) ja ohne das der in (..) ich sag mal (...) in anführungszeichen ideologisch geprägt ist (..) ohne dass ich gut und böse oder richtig oder falsch oder so was sondern ähm (..) ich gucke erst mal was entspricht mir denn (..) was kann ich im moment eigentlich leisten wieso geht das nicht“ [jm 47-49]

Der Supervisor leistet Hilfe zur Krisenbewältigung, indem er mögliche Lösungsvorschläge anbietet, die dem Supervisanden zunächst als „unrichtig“ erscheinen können und denen er deshalb skeptisch gegenüber stehen mag. Nur in Fällen, in denen der Supervisor sicher ist, dass der Supervisand nicht auf dem richtigen Weg ist, muss er dies explizit thematisieren:

„es geht ja auch drum mit unserer hilfe (..) eigene wege zu finden (..) ja? (..) und nicht den weg (..) den (..) sie oder ich (...) richtig finden den müssen die nicht unbedingt gehen das sind angebote (..) ja? und damit zurecht zu kommen dass die vielleicht eben einen weg gehen den sie gar nicht (..) aufm schirm hatten oder vielleicht (..) erst mal skeptisch sind ist der richtig? aber es denen zu lassen ne? es sei denn der geht einen so n falschen weg ne? dann muss man natürlich sehen (..) dass man sagt“ [gl 279-281]

Dabei weiß der Supervisor aus eigener Erfahrung, dass man auf der Suche nach Lösungen sein kann, die ganz andere als die bekannten oder gewohnten sein können.

„es gibt andere lösungen als die ich so kenne (...) äh (5) oder zumindest die sehnsucht danach (..) es müsste doch irgendwie anders sein als wir das immer lösen (..) äh (...) ich glaube dass es das auch braucht damit leute in beratung gehen“ [jm 304-305]

„nicht nur die eine oder die andere lösung gibt sondern es gibt noch ganz andere (..) dritter vierter ordnung“ [jm 45]

Auf der gemeinsamen Suche nach Lösungen entwickeln Supervisanden Gedanken, die sie vorher noch nicht gehabt haben und die sie ggf. über sich hinauswachsen lassen.

„so was wie verständigungsprozesse wo (..) man richtig merken konnte (..) die einzelne wachsen über sich hinaus (..) ja also sie (..) sie entwickeln gedanken im austausch (2) die (...) vorher der einzelne noch nicht gehabt hat also ein (..) ach so könnte man das machen (1) das war sehr (...) sehr interessant“ [rs 82-84]

Erarbeitete Lösungen sollen nicht nur kurzfristig funktionieren – erfahrene Supervisoren achten vielmehr darauf, dass ihre Supervisanden mittel- und längerfristig gut mit der Entscheidung zu-rechtkommen⁹².

„dass ich versuch ähm (1) leute zu (...) agreements zu äh mit/ zu begleiten agreements zu erarbeiten mit denen sie dann auch in zukunft leben können und sie mit meinem wissen aus dieser biography sozusagen äh (3) in in in eine richtung begleiten kann dass ich sie aufmerksam machen kann (.) passts auf schauts aus was ist in zwanzig jahren was ist in fünf jahren was ist übermorgen“ [pr 147-149]

Der Lernprozess ist jedoch kein einseitiger – auch Supervisoren lernen etwas, nämlich wie ein Supervisand mit ihrer Hilfe zu einer Entscheidung kommt und seine Krise bewältigt.

„es ist ein job (.) da sitzt aber ein mensch (.) ja? und so ne? (..) also äh von dem man auch eben auch lern/ was lernen kann wie der seine dinge bewältigt ja?“ [gl 278]

4.4.3 Themen

Was das „wirkliche“ Anliegen oder Problem eines Supervisanden ist, ist in der Supervision nicht immer von Anfang an klar. Ein wichtiger Schritt des supervisorischen Prozesses besteht darin, herauszufinden, was das zu lösende Problem ist, sowie zu ermitteln, welche Themen mit dem Hauptanliegen zusammenhängen bzw. dieses beeinflussen oder gar dessen Ursache sind.

„was heisst das? was bedeutet das? weil nachfragen war (..) auch immer wichtig ich glaub nachfragen ist wichtig ne? also ich glaube das gehört auch in die beratungsarbeit ne?“ [gl 290]

Dabei sind die Supervisoren auf verschiedene Hinweise bzw. Signale des Supervisanden angewiesen, auf die sie ihre Aufmerksamkeit richten müssen. Sie halten es für wichtig, ›dafür offen zu sein‹ [jm 195].

„(...) wach dafür zu sein (.) wenn jemand (...) in der supervision (..) immer wieder auf ein thema zurückkommt (...) äh (...) dann wach zu sein ist es möglicherweise (.) liegt da (...) etwas tiefer (...) ist irgendwo der hund begraben wir man so schön sagt“ [jm 183-184]

Wichtig ist ferner, vorhandene Unklarheiten, sich ergebende Widersprüche oder andere Unstimmigkeiten zu thematisieren:

„(...) das merkt man ja auch das gibt es ja durchaus ne? da ist irgendwas was nicht richtig zusammen führt das auch zu thematisieren (...) ja?“ [gl 334]

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass bedeutsame Themen ggf. Zeit und Raum brauchen, um dem Supervisanden bewusst zu werden. Supervisoren haben gelernt, dass Themen, die eine Bedeutung für den Supervisanden haben, dann zur Sprache kommen, wenn die Zeit dafür reif ist:

„durchaus trau/ darauf zu vertrauen dass dinge die ne bedeutung haben für meinen gegenüber (.) die werden wiederkommen (..) ähm (...) die werden (...) vielleicht am

⁹² Siehe Abschnitt 5.1.1 „Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“.

anfang schon mal benannt aber die werden dann (4) die werden dann offenbar wenn die zeit gekommen ist“ [jm 190-192]

Die Gründe, warum Themen nicht unmittelbar angesprochen werden können, mögen sehr unterschiedlich sein. Sie können beim Supervisanden selbst, in seinem Umfeld oder in der Organisation bzw. im System liegen, in dem der Supervisand (oder der Supervisor) angesiedelt ist.

„die situation in nem in nem system zu arbeiten ähm (..) was mich (...) durchaus in meinen möglichkeiten auch (..) eingegrenzt hat und und begrenzt hat in dem was erlaubt und verboten war was ich machen dürfte und nicht“ [jm 32]

Sie können aber auch mit Emotionen bzw. Gefühlen zusammenhängen, die diese Themen auslösen und sie noch nicht besprechbar bzw. bewusst werden lassen.

„versuche (...) deine gefühle befindlichkeiten (...) zu (4) verstehen (..) und manchmal auch noch mal (...) zu befragen oder so was (..) ähm (...) in dem ich merke wa/ in dem ich (..) gucke was (..) bei mir an emotionen wach wird (...) entwickelt sich (..) ne langeweile (..) entwickelt sich nen ärger und inwieweit hat der mit uns beiden oder mit deinem thema (..) oder so was zu tun“ [jm 373-375]

Außerdem können die Themen an Konflikte erinnern, Konflikte auslösen oder selbst einen konfliktiven Charakter haben:

„dass juristische lösungen oftmals (2) konflikte (1) einbetonieren (1) wenn die partner nicht in der lage sind (..) sich auf einer anderen ebene als dieser (..) zu treffen und das auszu (..) sprechen“ [pr 141-143]

Supervisoren wissen, ›dass es wichtig ist, dass man Konflikte bearbeitet‹ [pr 139-140].

„dass man dahin guckt (..) wie kann man den anderen besser verstehen aber auch übersetzen (..) was die (..) konfliktspannungen sind (..) überhaupt dass man konflikte ausspricht“ [rs 59-60]

Sie wissen darüber hinaus, dass Konflikte zu ignorieren oder zu verdrängen, nicht immer die richtige Lösung ist, auch wenn die in der Institution geltenden Normen dazu anhalten.

„in kirchlichen einrichtungen gab es (...) und gibts ja auch noch heute (..) sozusagen ein unausgesprochenes gebot (...) ähm (...) man muss friedlich sein (...) und man muss konflikte (..) sozusagen (...) ignorieren denn hörnse auch auf (..) und wenn sie nicht aufhören ja denn muss man eben (...) weiss ich nicht krank werden kündigen (..) beten oder so“ [rs 60-62]

Der Supervisor entwickelt ein Gespür dafür, ob, wann und wie Themen angesprochen werden sollen bzw. können. Manchmal ist ein Blick auf andere (nicht-berufliche) Ebenen nötig, z.B. die private oder die biographische Ebene. Dieser Blick kann erhellen, was sich vielleicht im Hier und Jetzt eines Konflikts im Beruf noch aus der Lebensgeschichte hineindrängt.

„ich (...) muss einfach sagen bei mir gehen die meisten supervisionen (..) dann auch irgendwann früher oder später (..) stärker ins persönliche (...) und (..) bei manchen supervisionen (..) sag ich auch (..) wir sind jetzt hier an nem (..) punkt wo das format supervision nicht mehr passt und nicht mehr stimmt (..) mach mal nen paar sitzungen therapie dazwischen dann mit der supervision weiter ja? (1) oder auch manchmal nur

(..) sind sie bereit oder bist du bereit (...) ähm (..) das mal biographisch anzugucken was da gerade läuft (..) so (..) also mir ist schon wichtig es immer zu benennen und klar son minikontrakt zu machen (...) aber in ner ich denke in ner guten supervision (..) kommt man an die krisen der menschen ran“ [fa 258-261]

Ein Konflikt-Thema kann aber auch in einer Supervisionssitzung unerwartet auftreten. Erfahrene Supervisoren können umdisponieren und seiner Bearbeitung Priorität geben.

„und mitten drinnen äh tritt ein (...) konfliktfall auf der unmittelbar der von dem man vorher nix gewusst hat (..) den den muss man aber unmittelbar bearbeiten also ich kann das nicht ignorieren nur weil ich ein fahrplan hab (..) also dann schmeisst man das alles um es ist auch bei seminaren so (...) also man hat ungefähr (..) oder ziemlich genau äh was will ich an theorie bringen (1) aber es gibt ja auch bedürfnisse von anderen seiten und dann muss ich unter umständen (1) das umschmeissen und dann an dem arbeiten“ [pr 474-479]

Betrachtet man die Beiträge zur thematischen Gestaltung in der Supervision, so wird sichtbar, dass das, was zunächst als Thema eingebracht wird, nicht selten viele andere latente Themen mit sich führt. Die befragten Supervisoren haben einen Blick dafür, dass auch bei den sichtbar werdenden latenten Themen wichtige Verstehenszugänge liegen. Gleichzeitig ist ihnen bewusst, dass ihr Setting Grenzen hat. Tauchen Verhaltensweisen auf, deren biographische Hintergründe in ihrer Bearbeitung das Setting Supervision sprengen, können sie dem Supervisanden ggf. vorschlagen, sein Anliegen in einer Therapie zu bearbeiten, in der stärker die biographischen Hintergründe eines Verhaltens bearbeitet werden können.⁹³

4.4.4 Perspektivenwechsel

Für die hier befragten Supervisoren ist der Perspektivenwechsel eine wichtige Kategorie in der Prozessgestaltung und in der Krisenbewältigung.

„ich glaub das (..) ist ne persönliche fähigkeit von mir (...) ähm (2) die mir geholfen hat (1) so (..) aus (..) krisen wirklich dann (..) ein stück (..) innerlich weiterzukommen (..) fokus zu erweitern (..) so (1) nach dem ähm (...) motto von heinz von foerster in umschreibung des kantschen (..) kategorischen imperativs handle stets so dass sich die anzahl der möglichkeiten (...) vergrößert oder erweitert (2) das denke ich ist schon grundlegend und (2) ja würde ich sagen charakteristisch für mich (1) ähm (1) dass ich entwicklung wirklich im sinne einer (..) differenzierung sehe“ [fa 439-444]

Die Supervisoren haben gelernt, dass Supervision zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizonts des Supervisanden führen kann. In ihren Beschreibungen benutzen sie hierfür bevorzugt verschiedene – räumliche sowie zeitliche – Metaphern, die auf Öffnung, Weite und Freiheit hinweisen: ›Blick aufmachen‹ [pr 533], ›Feld weiten‹ [jm 136], ›Blick erweitern‹ [pr 527], ›Über den Tellerrand gucken‹ [cm 469], ›Freiheit im Denken‹ [pr 532], ›von einem Blick in der Zukunft zurückgu-

⁹³ Bereits 1983 hat Gnädinger darauf hingewiesen, dass sich nicht selten hinter einem beruflichen Anliegen, mit dem der erste Kontrakt geschlossen wurde, latente Therapiebedürfnisse von Supervisanden verbergen (Gnädinger 1983).

cken« [jm 393-394], »rechts und links gucken« [cm 456]. Sie machen dem Supervisanden Angebote, mit denen er seinen Horizont im zuvor skizzierten Sinn erweitern kann:

„allein schon in im aufzeichnen äh (1) erleben die leute eine entlastung und eine freiheit insofern als dass sie (.) ihren blick erweitern können weg von (.) vom individuellen hin zu systemgegeben/ gebenheiten und dies ermöglicht auch freiheit“
[pr 525-528]

Ferner machen sie ihn auf seine »Mitgestaltungsmöglichkeiten« [mk 398] aufmerksam, indem sie ihm zeigen, dass »es eben nicht nur Grenzen, sondern Begleitungswege, Ermöglichung und so weiter« [jm 34] gibt und ihm »unterschiedliche Perspektiven, einen Perspektivenwechsel« [cm 471] anbieten:

„ich versuche offen dafür zu sein dass etwas (..) so sein kann (..) wie der supervisand es beschreibt aber auch völlig anders (...) und (...) das finde ich auch manchmal spannend einfach (2) mal das Gegenteil anzubieten (...) wie wärs wenn es ganz anders wär also weiss nich wunderfragen und was nicht alles also (...) ähm perspektivenwechsel ja genau das ist vielleicht das stichwort (..) also perspektivenwechsel anzubieten“ [jm 390-392]

Die auf diese Weise erreichten Perspektiven werden von Supervisoren folgendermaßen beschrieben:

„auf einmal hat sich (...) das feld geweitet“ [jm 135-136]

oder sogar so:

„dann bewegt es auch was (..) im gegenüber der muss noch mal neu nachdenken (.) ja? (.) kommt ne andere sichtweise und ganz wichtig ist dass (..) dass er (..) auch (...) mal auf sich selbst guckt“ [gl 340]

Hierin zeigt sich die Fähigkeit zur „Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven anderer, auch Dritter, zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweitung in Richtung auf allgemeinere Interessen“ (Behrmann et al. 2004: 337).⁹⁴ Erst ein erweiterter Horizont macht den Supervisanden für das Ausprobieren neuer Lösungswege empfänglich. Die Krise bietet neue Möglichkeiten und stellt damit eine „Öffnung von Zukunft“ dar (Oevermann 1996c: 75), die Bedingung für das Entstehen von Neuem ist.⁹⁵

⁹⁴ Die „Perspektivenübernahme im Rahmen eines sozialen Systems“ spielt ontogenetisch eine entscheidende Rolle für die soziale Entwicklung des Kindes und wird von Selman in seinem Modell der Entwicklung interpersonaler Kompetenz daher als höchste Stufe bezeichnet (Selman 1981: 411). Sie ist die Grundlage zur Bildung bzw. Änderung von sozialen Deutungsmustern und stellt einen wesentlichen Schritt zu einer Habitus transformation dar. In der Theorietradition des *Symbolischen Interaktionismus* von Georg Herbert Mead spricht man vorwiegend von „Rollenübernahme“. Der Begriff der Perspektivenübernahme hat sich später eingebürgert (Kenngott 2012: 21, Fn. 4).

⁹⁵ Analog zu Oevermanns Überlegungen im Kontext von Krisenbewältigung ist auch für die Supervision anzunehmen, dass der Supervisand durch die Hilfe des Supervisors „seine Sinne gegenüber der erfahrbaren Welt weit [...] öffnen“ kann (Oevermann 2004a: 314). Damit wird für ihn eine „differenzierte, neugierige

4.4.5 Umgang mit Gefühlen

Der Umgang mit den eigenen Gefühlen und mit denen des Supervisanden ist in der Supervision von großer Bedeutung. Erfahrene Supervisoren wissen, dass hinter den Emotionen Bedürfnisse stecken, und sie ermöglichen ihren Supervisanden ebenfalls diesen Blick.

„ja (.) genau also es gab dann (...) vielleicht eine emotion (.) aber (.) da war es auf ein mal möglich zu gucken welches bedürfnis steckt eigentlich dahinter“ [jm 214]

Ihnen ist bewusst, dass in der Supervision nicht nur Denken und Reden wichtige Handlungen sind, sondern auch dem Fühlen im supervisorischen Handeln eine wichtige Funktion zukommt. Deshalb achten sie darauf, wie es ihren Supervisanden geht und welche Gefühle sie gerade erleben:

„zwei aspekte die mir total wichtig sind und das eine also ((unverständlich)) ich reduzieren soll und das eine ist denken hilft also im sinne von nachdenken reflektieren (..) hilft (..) sprechen hilft das wär für mich der nächste schritt (..) also wenn man das miteinander verbinden kann um so besser (...) ähm (...) und dann ist mir gerade eingefallen als ich gedacht habe eigentlich gehört als drittes aber der ist so selbstverständlich dabei sonst bräuchte ich nicht denken und nicht sprechen (..) ist natürlich fühlen hilft (..) also sich den gefühlen äh die es gerade gibt ähm (..) zu öffnen und zu gucken äh wie gehts mir denn gerade? was ist denn los?“ [mk 358-361]

Erfahrene Supervisoren wissen auch, dass hinter den Themen an der Oberfläche Emotionen liegen können, die freizulegen sind. Wenn man nicht über die Kompetenz verfügt, diese Emotionen zu berücksichtigen, dann ›kommt man nicht an die Leute heran‹ [pr 263]

„und das gibt streitigkeiten (..) äh dass die ganz schwierig sind dass es da gar nicht um (.) die bewertung der immobilie als immobilie geht um den wert an sich sondern dass da dahinter was liegt nämlich emotionen (.) und an die kommt man sozusagen nicht wenn man dort aufpasst da kann ich noch mal sagen (..) dieses haus ist (..) zwei millionen (.) wert äh dann stellt das die nicht zufrieden (.) es geht um was anderes also da habe ich schon kapiert es geht um was anderes (1) und da kann ich mich noch so professionalisieren in da in als (.) maklerin oder als bauträgerin oder als immobilienfachverständige ich wenn ich da nicht noch eine andere kompetenz hab dann komme ich da nicht an die leute heran ich kann die also nicht zufriedenstellen“ [pr 256-263]

Aus eigener Erfahrung wissen Supervisoren, dass biographisch Nicht-Verarbeitetes durch Interventionen (z.B. in Gruppen-Trainings) ‚hochkommen‘ und sich im Idealfall klären lassen kann.

„äh also (1) ist irgendwie agitiert und äh (.) was was hu/ da hurdelt sehr viel aufhurdeln also äh kommt sehr viel hoch und so und ich hab mit der einen abend da was besprochen und sie hat mich dorthin geführt bis ich dorthin irgendeine erkenntnis gekommen bin das war ist sozusagen ein moment gewesen der mir (.) in erinnerung

und sensibilisierte unmittelbare Beobachtung der erfahrbaren Welt“ möglich, die zu einer „Erweiterung des Erfahrungshorizontes“ führen kann (Oevermann 2004a: 314). Ohne diesen erweiterten Erfahrungshorizont ist der Supervisand nicht in der Lage, seine Krise zu bewältigen, weil „wie selbstverständlich und quasi bewußtlos immer unter den Handlungsmöglichkeiten eine bestimmte gewählt wird“ (Oevermann 2016: 67) und er in den eingespielten Routinen gefangen bleibt.

war weil ich zwar sehr viel nachgedacht hab über das was wa/ wa/ was (.) hat die scheidung mit mir gemacht schon aber das war ganz eine neue war irgendwas neues (.) das war nicht so dramatisch dass (1) das ist mir hängen geblieben weil weil es (1) im zusammenhang mit der t-gruppe da hat ein (.) wi/ wie wenn wenn man ein tausend (.) stück puzzle hat und das eine steinchen auf einmal hat man das (.) findet das das ist irgendwo unterm kasten gelegen dann kann man das noch (.) ist es genau das“ [pr 403-409]

Auch dass Emotionen aus der eigenen Biographie (oder aus der des Supervisanden) aktiviert werden können und dass es wichtig ist, sich über deren Ursprung im Klaren zu sein, ist ihnen vertraut.

„bei anderen und bei mir zu erleben (..) ähm (..) ja (.) mit welchen (...) erfahrungen empfindungen äh bin ich eigentlich unterwegs (..) wo ist auch etwas nicht genährt worden und (..) äh wo ich (.) immer noch versuche nachzuholen obwohl mir denn eigentlich gar nicht bewusst ist also (..) wie viel auch äh (..) wirklich so aus aus aus kinder und jugendzeit (.) äh da mit mir geht ne? wo äh (.) es gab so eine (..) frage manchmal in der (..) supervision (.) wie alt bist du gerade?“ [jm 84-86]

Supervisoren haben gelernt, Affekte und Gefühle ›wahrzunehmen‹ [jm 242], ›sich diesen Affekten überhaupt zu stellen‹ [jm 240], sie zu unterscheiden und durch diese Wahrnehmung ›wieder handlungsfähig zu werden‹ [jm 270]

Sie kennen ihre eigenen negativen Gefühle (Ärger, Wut, Unverständnis etc.); dies gilt insbesondere dann, wenn sie durch Krisen mit diesen ›eigenen negativen Gefühlen in Beziehung gebracht‹ [jm 197] worden sind. Und sie wissen, dass es für das supervisorische Handeln wichtig ist, damit zu rechnen, dass solche Gefühle bzw. Emotionen immer wieder aufsteigen können. Wesentlich ist, ›davor keine Angst zu haben, sondern darin ein Begleiter zu sein‹ [jm 199] und den Supervisanden dabei zu unterstützen, die eigenen starken Gefühle zu benennen.

„die (...) erfahrung mit (..) unserer pflegetochter hat mich noch mal (...) mit (3) der (.) intensität eigener auch negativer gefühle in beziehung gebracht (3) ähm (..) ärger wut unverständnis (..) ähm (...) und (8) ja für das supervisorische handeln ist es (...) glaub ich wichtig dass das (...) ähm (...) damit zu rechnen (2) davor keine angst zu haben (...) ähm (...) sondern auch darin ein ein begleiter zu sein (...) und ähm (...) da wo der (..) supervisand (..) vielleicht selber erstickt vor eigenen (..) starken gefühlen (..) ähm (...) zu wissen ja die gibts (.) und ähm (3) die kann ich (..) benennen (..) wenn die einen namen haben kann ich damit umgehen (...) ähm (..) ich kann (..) derjenige sein oder ich bin nicht derjenige der die der die bewertet oder der sofort sagt wie kommen denn da wieder raus sondern (...) der denen einen raum gibt (..) und äh (...) dann können die (..) dann können die sich wandeln (..) und das passiert auch nicht (.) mit einmal zweimal dreimal sondern (...) ähm das wird sich vielleicht wiederholen und in einer sitzung ist man ganz euphorisch in der nächsten sagt man es hat wieder alles nicht geklappt“ [jm 196-204]

Supervisoren zeigen ihren Supervisanden, dass sie deren Gefühle und Befindlichkeiten verstehen. Gleichzeitig beobachten sie auch sich selbst hinsichtlich der Gefühle, die die Gefühle der Supervisanden bei ihnen wach werden lassen:

„ich bin (4) da als person für dich (...) erlebbar (...) ähm und (5) da wo ich (3) es für (3) für gut halte (...) teile ich mit dir auch ne ne erfahrung oder so (.) äh (6) das heisst auch wir werden irgendwann mal vielleicht spontan lachen und oder ich ich werde (.) ähm ja (3) wir werden da miteinander in kontakt sein ich (...) ähm (3) versuche (...) deine gefühle befindlichkeiten (...) zu (4) verstehen (..) und manchmal auch noch mal (...) zu befragen oder so was (..) ähm (...) in dem ich merke wa/ in dem ich (.) gucke was (.) bei mir an emotionen wach wird (...) entwickelt sich (.) ne langeweile (..) entwickelt sich nen ärger und inwieweit hat der mit uns beiden oder mit deinem thema (.) oder so was zu tun (...) ähm (..) von daher bin ich ja immer auf auf auf zwei ebenen also ich bin (..) im kontakt mit der person (.) und ich (.) bin dabei noch mal zu reflektieren und (..) befrage (...) ja auch noch mal so (..) wat fällt dir denn da jetzt ein (...) äh (...) was hast du denn gelernt (.) über (.) biographie über system über vermeidung über (..) all solche geschichten also äh (...) bin ich eigentlich immer so (.) auf zwei ebenen unterwegs“ [jm 370-378]

In Stresssituationen, in denen es Supervisoren nicht gut geht und es ihnen schwerfällt, den supervisorischen Prozess angemessen zu gestalten, entwickeln sie Mechanismen, um die Situation zu meistern.

Wenn es den Supervisoren nicht gut (*›hundsmiserabel‹* [fa 123]) geht, müssen sie – um der supervisorischen Tätigkeit nachgehen, Privates ausblenden zu können und um professionell handlungsfähig zu sein – eine innere Distanzierung vornehmen:

„das ging schon dass sagen wir mal mit ner gewissen abspaltungskompetenz konnte ich (...) beruflich auch noch (..) ähm da fit sein ne? (..) aber (..) persönlich gings mir da hundsmiserabel“ [fa 123-123]

„mich wenn ich (..) bei der arbeit war (.) darauf konzentrieren da sein konnte und diesen persönlichen teil ausblenden konnte das meine ich mit (..) abspaltung von gefühlen“ [fa 138-138]

Alternativ können sie eine Art *›Autopilotprogramm‹* [mk 346] einschalten:

„ich funktioniere im zweifel (.) also es/ ich hab so n autopilotprogramm (..) irgendwie geht das (..) in diesen phasen wo es irgendwie völlig krisenhaft wird ähm und (..) das ist einerseits super (..) weil ich inzwischen begriffen habe dass ich so n programm habe (.) ähm (..) also ich kann mich auf ein gewisses mass an innerer stärke und stabilität verlassen (...) ist aber natürlich eine irre verlockung weil man manchmal nicht merkt dass man schon auf autopilot fährt (obwohl) es besser wäre zu sagen oh jetzt (.) trete ich mal nen schritt zurück oder äh achtung ist vielleicht schon schlimmer als du gerade selber denkst du solltest mal mit jemandem reden wie die dich gerade erleben oder“ [mk 346-349]

In Situationen, in denen sie innere Gefühle nicht zu unterdrücken in der Lage sind, wissen Supervisoren um die Wichtigkeit, sich mitzuteilen (Selbstauskunftsfähigkeit), damit ihre Supervisanden wissen, wie es dem Supervisor geht und wie sie sein Verhalten einordnen sollen.

„ich bin immer sehr offen (.) und weil ich so offen bin auch sofort mitgeteilt hab leute ich weiss jetzt das und das ist es und (.) so leute ich weiss jetzt das und das ist es und

(.) so (..) äh wusste eigentlich immer jeder wie es mir geht (.) und ähm (..) das ist eigentlich immer hilfreich gewesen“ [gl 185-186]

In den zuvor zitierten Textsegmenten sind unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge von Gefühlen versammelt, die im Folgenden differenziert werden sollen. Erstens geht es darum, dass hinter Emotionen Bedürfnisse verborgen sein können. Dann führen zweitens bestimmte Themen auch emotionale Aspekte mit sich. Supervisoren wissen, dass Veränderungs- und Krisenprozesse immer mit Gefühlen verbunden sind. Diese Gefühle müssen von ihnen drittens empathisch wahrgenommen werden und können daher mithilfe der Verbalisierung und Thematisierung den Prozess voranbringen, denn sie tragen auf vereinfachte Weise immer auch thematische Fragen mit sich. Emotionen können also diagnostisch genutzt werden. Gleichzeitig beschreiben die Supervisoren in den zusammengetragenen Belegen, dass sie selbst von den Gefühlen und Affekten ihrer Supervisanden ja nicht unberührbar sind. Für den zu entwickelnden Prozess ist es daher von großer Bedeutung, dass sie zu ihren eigenen Gefühlen ein distanzierendes Verhältnis gewinnen und Privates zurückstellen können. Die Techniken, die sie hier anwenden, sind in der Literatur beschrieben als „professionelle Ichspaltung“⁹⁶.

4.5 Umgang mit dem eigenen Selbst

Der Umgang mit dem eigenen Selbst hat für die Supervisoren ganz verschiedene Bedeutung: Zum einen sind sie als Person in der Supervision selbst das Instrument ihrer Arbeit, sie selbst und ihre Beziehung zum Supervisanden sind ihr eigenes Werkzeug⁹⁷. Es kommt daher entscheidend auf ihre Wahrnehmung, auf ihre Gedanken und Gefühle an. Sie müssen verschiedenen Paradoxien balancieren, sie nutzen ihre eigenen Gefühle diagnostisch und wechseln immer wieder zwischen Einfühlung, Nachdenken und Interventionen.

4.5.1 Selbstsorge

Supervisoren wissen um die Konsequenzen einer ›länger dauernden totalen Überforderungssituation‹ [fa 100]. Sie kennen das Gefühl, ›zu schnell zu viel zu wollen und [sich] damit auch selbst zu überfordern‹ [mk 388-389], und sie verfügen über Strategien, mit denen sie wieder ›langsam runterkommen von dem hohen Anspannungslevel‹ [rs 288] können. Auch die eigene Belastbarkeit zu kennen und ihr entsprechend Rechnung zu tragen, ist für sie wichtig:

⁹⁶ Der Begriff der Ichspaltung geht auf Sigmund Freud zurück. Richard Sterba prägte den Begriff der „therapeutischen Ichspaltung“ (vgl. Hoffmann 2018), in Anlehnung an den der Begriff der „professionellen Ichspaltung“ hier verwendet wird. Kreuzer beschreibt die Ichspaltung wie folgt: Es handelt sich um die Fähigkeit, „in belastenden Situationen seinen subjektiv empfundenen Stress und die dazugehörigen Emotionen – meist negative – von einer Metaebene aus zu betrachten“ und dann „in Form einer professionellen Ichspaltung ein Teil des Ichs einem anderen gegenübergestellt zu werden und diesen dann wie ein Objekt zu beobachten“ (Kreuzer 2018: 83).

⁹⁷ Blaha et al. (2013) verwenden für den Kontext der Sozialen Arbeit den Begriff des „Organon“ und sehen die Person „als Medium, als Organon (Werkzeug) [...] in einem professionellen Kontext.“ (Blaha et al. 2013: 9).

„nach eingehender prüfung meiner methodischen fähigkeiten meiner physischen und psychischen belastbarkeit meiner familiären situation in kombination mit einer halben stelle [...] ich habs nicht gemacht“ [gl 313]

Sie wissen, *›wie wunderbar das ist, wenn man nicht hauptsächlich von früh bis spät denkt, die Arbeit ist das Wichtigste im Leben‹* [rs 267-268]. Und sie haben gelernt, *›sich auf das Wesentliche zu konzentrieren‹* [rs 325], d.h. auf *›das, was wichtig ist‹* [rs 346-347].

„habe ich angefangen (.) zu gucken wofür nehme ich eigentlich meine zeit (...) und nicht dies unendliche (..) wo ich gebraucht werde gehe ich hin das ist wichtig (.) und über meine zeitverhältnisse leben also ich habe da (..) angefangen zu (.) genau zu gucken was ist wichtig und was ist wertvoll“ [rs 269-271]

Außerdem haben sie gelernt, dass sie nicht alle Aufgaben übernehmen (müssen), die an sie herangetragen werden.

„und ich setze mich für das ein (..) was (..) mir jetzt klarer geworden ist was ich will (1) und lasse das was ich nicht mehr will einfach sein (1) ich hab mich (...) als (.) junger mann (.) und auch mittelalter mann (...) habe ich einfach total viel immer am hals gehabt (.) was ich meinte machen zu müssen und zu sollen (...) das waren teils perfektionistische vorstellungen“ [rs 333-336]

Auf *›die Begrenztheit der Zeit zu achten‹* [rs 306] und sie zu respektieren, kann helfen, Prioritäten zu setzen und die zur Verfügung stehende Zeit optimal zu nutzen:

„sich klar zu machen wofür will ich die begrenzte zeit einsetzen (.) was ist mir wichtig (...) und gleichzeitig (.) dadurch dass man sozusagen auf die begrenzte zeit guckt (1) hat man eigentlich viel mehr zeit (...) weil das verstreicht nicht alles irgendwohin‹ [rs 296-298]

Selbstsorge – das zeigen diese Beiträge – besteht aus einer guten Work-Life-Balance, aber auch daraus, die eigene Belastung wahrzunehmen und etwas für sich selbst zu tun, um wieder aufnahmefähig zu werden für die Probleme des Supervisanden.

4.5.2 Auf Signale des Körpers achten

Supervisoren wissen, dass es einen *›sehr sensiblen, sehr empfindsamen, sehr gefühligen Teil der Persönlichkeit‹* [mk 42] gibt, und sie haben gelernt, auf die Signale ihres Körpers (z.B. Krankheiten) zu achten und diese zu deuten:

„den teil gibt es glaub ich auch dass mir sone krankheit auch was sagen will“ [mk 231-232]

Auch die aufmerksame Beachtung anderer Indikatoren (wie z.B. Träume), die wahrzunehmen sie im Rahmen ihrer Ausbildung gelernt haben, kann ihnen in Krisenzeiten helfen.

„ja ich würde sagen am nachlassen der (.) träume (2) also in krisenzeiten träum ich sehr viel sehr lebhaft und (1) äh (1) seitdem ich im vierten (...) studiensemester bei inge strauch im traumseminar war äh habe ich nen kontakt/ zugang zu meinen träumen gehabt später auch traumyoga gemacht (.) also ähm (1) die sind schon wichtig (.) aber (..) ich merke wenns mir gut geht“ [fa 219-221]

4.5.3 Authentizität

Erfahrende Supervisoren wissen, wie wichtig ist es für ihre Zufriedenheit und ihr „Überleben“ ist, authentisch und mit sich selbst kongruent zu sein:

„ich konnte ganz authentisch so wie ich bin äh ohne mich übermässig anzustrengen und eine rolle zu spielen (.) äh (..) konnte ich diese arbeit machen (..) und darüber bin ich sehr froh (..) ja? weil es einfach wirklich es passte in jeder hinsicht (.) ja?“ [gl 48-49]

„wenn ich überleben will kein burnout kriegen will dann muss ich authentisch so sein (.) wie ich bin (...) weitestgehendst (..) ne?“ [gl 159-159]

„das mit der supervision das entwickelt sich langsam (...) und das passt zu meinen möglichkeiten“ [rs 287-288]

„dann entsteht (..) was neues was (..) mich mit mir selber von früher verbindet“ [rs 498-499]

„konnte mich auf so ne langfristige (.) sache irgendwie (.) nicht festlegen ich weiss auch nicht warum (.) aber bei der gruppensdynamik hats gefunkt (..) da dachte ich ja (..) das ähm (1) das is es das passt zu mir“ [rs 138-139]

„und ich habe eben gemerkt dass der buddhismus für das was ich beruflich tue als trainer wie als supervisor (.) für mich (...) die stimmige hintergrund (.) resonanz ist (...) eben nicht die verteufelung des bösen die abspaltung des bösen und damit hölle und teufel schaffen“ [fa 187-188]

4.5.4 Sich selbst kennen

Erfahrene Supervisoren haben gelernt, dass es wichtig es ist, sich selbst zu kennen und zu wissen, wer sie sind und was sie ausmacht. (›Ein zentrales Element war [...] sich selber und seine Sicht auf die Welt zu verstehen‹ [pr 221-223]. ›Was macht mich denn eigentlich aus‹ [mk 68].)

„sehr interessante frage was (...) ähm (1) ja macht ein sozusagen (1) was (...) was (2) macht einen aus was macht mich aus“ [rs 178]

Sie wissen auch, dass der Weg zu sich selbst keine Selbstverständlichkeit ist, sondern Anstrengung erfordert:

„einer der wichtigsten aspekte für mich war immer (...) du musst wissen wer du bist du musst selbst (.) ich (.) mich (.) selbst gut kennen (.) und damals haben wir oft gestöhnt (.) selbsterfahrungsgruppen“ [gl 134-134]

Sie haben erlebt, dass der Weg zur eigenen Identität nicht leicht, sondern oft krisenbehaftet ist, für eine supervisorische Tätigkeit aber unverzichtbar ist.

„dass ich bereit war durch diesen scheiss durchzugehen weil ich wusste (..) dieses ziel also diesen job und diese qualifikation zu kriegen (.) das erreiche ich nicht mal eben aber wenn ich das erreichen will dann muss ich durch diesen scheiss halt durch dann muss ich gucken wie das gehen kann wenn ich dem nicht stelle (..) dann ähm wird das nicht funktionieren also eine frage von (.) ähm (.) wenn ich hier nicht rauskriege wer

ich bin und was mich ausmacht dann brauche ich nicht supervisorin werden (..) aber es hat geklappt“ [mk 427-428]

Hinzu kommt die Erkenntnis, dass es noch viel wichtiger ist, sich selbst zu kennen, sich aus dieser Kenntnis heraus auch gut abgrenzen zu können anderen gegenüber, ohne zu große Distanz aufzubauen [gl 331-332].

4.5.5 Selbstauskunfts-fähig sein

Erfahrene Supervisoren teilen sich und ihre Befindlichkeit mit, wenn das für die Arbeit oder für die anderen von Relevanz ist.

„äh (.) ich glaub dass es was ganz entscheidendes ist also ich muss dazu sagen ich bin jemand der (..) im grunde total offen ist (.) ich weiss dass sich viele schwer tun bestimmte dinge zu erzählen (..) wenn ich irgendwas habe ich bin auch immer an der arbeit und sag leute so gehts mir das ist sowieso“ [gl 184-184]

Die hier beschriebene Offenheit im Blick auf die eigenen Gefühle und Überlegungen muss in der Supervision diagnostisch und professionell eingeschätzt werden. Das bedeutet, dass Supervisoren immer auch gleichzeitig begründen können müssen, was sie mit einer Intervention bewirken wollen.

4.5.6 Eigene Gefühle und Bedürfnisse kennen

Supervisoren kennen ihre Gefühle, ihre Affekte, ihre Emotionen⁹⁸: Sie haben keine Angst davor und können damit umgehen, was ihnen auch hilft, die Gefühle der Supervisanden besser einordnen zu können. Supervisoren sind in der Lage, auch starke Gefühle wahrzunehmen und sprachlich zu symbolisieren.

„die (...) erfahrung mit (..) unserer pflegetochter hat mich noch mal (...) mit (3) der (.) intensität eigener auch negativer gefühle in beziehung gebracht (3) ähm (..) ärger wut unverständnis (..) ähm (...) und (8) ja für das supervisorische handeln ist es (...) glaub ich wichtig dass das (...) ähm (...) damit zu rechnen (2) davor keine angst zu haben (...) ähm (...) sondern auch darin ein ein begleiter zu sein (...) und ähm (...) da wo der (..) supervisand (..) vielleicht selber erstickt vor eigenen (..) starken gefühlen (..) ähm (...) zu wissen ja die gibts (.) und ähm (3) die kann ich (..) benennen (..) wenn die einen namen haben kann ich damit umgehen (...) ähm (..) ich kann (..) derjenige sein oder ich bin nicht derjenige der die der die bewertet oder der sofort sagt wie kommen denn da wieder raus sondern (...) der denen einen raum gibt (..) und äh (...) dann können die (..) dann können die sich wandeln (..) und das passiert auch nicht (.) mit einmal zweimal dreimal sondern (...) ähm das wird sich vielleicht wiederholen und in einer sitzung ist man ganz euphorisch in der nächsten sagt man es hat wieder alles nicht geklappt“ [jm 196-204]

Es wird zudem die Kompetenz beschrieben, die eigene Bedürftigkeit wahrnehmen und Wege finden zu können, ihr Befriedigung zu verschaffen:

⁹⁸ Siehe Abschnitt 4.5.4 „Sich selbst kennen“.

„ein über die jahre äh ganz gut entwickeltes gespür für das was ich brauche (...) ähm (...) und äh (...) und ein eben zunehmendes gefühl dafür was kann ich denn tun damit ich das kriege unter den gegebenen bedingungen und ist das stimmig und kann ich auch warten und (...) äh solche sachen“ [mk 318-319]

Auch wenn sie es durch ihre Sozialisation nicht gewöhnt sein mögen, an sich zu denken, haben die Supervisoren gelernt, auf ihre Wünsche und Bedürfnisse zu achten und diese zu deuten.

„und wenn man also also wie ich aus dem pfarrhaus kommt aus einer langen pastoren-dynastie (...) dann ist das (...) ähm (...) ne ungeheure herausforderung weil mal eigentlich (.) sozialisiert worden ist (...) man darf nicht egoistisch sein man darf nicht an sich denken man muss für die anderen da sein auf die anderen gucken (...) und die sagte was willst du denn eigentlich und was ist dir wichtig (...) und was brauchst du also der begriff brauchen tauchte damals noch nicht auf es ging um wichtig-sein (1) und (5) ja das war denn sozusagen (...) ((unverständlich)) also durch (...) die supervision bei ihr (...) bin ich denn auch in diese gruppensdynamische ausbildung reingekommen ne? (.) das äh (...) war denn ja das feld auf dem diese (...) klarifizierung meines ichs und meiner eigenen wünsche und meiner eigenen bedürfnisse“ [rs 400-408]

Sie wissen, was sie brauchen und was der Supervisand braucht und was ihm hilft. Und sie können sich dadurch auf die Bedürfnisse des Supervisanden einstellen. Sie entwickeln eine ›Eigenständigkeit‹ [mk 335]

„aber auch ein auch zu merken irgendwie was ist denn meins? und was hilft denn jetzt mir? und im zweifel auch anderen leuten zu sagen äh (...) können jetzt alle doof finden aber (...) das ist jetzt äh für für mich irgendwie dran also so zum eigenen zu stehen also (.) sowohl was die die schwierigkeiten angeht (.) ähm (...) als auch äh zu dem äh (...) was gut ist oder so (...) also irgendwie (...) äh (...) so ne im wahrsten sinne des wortes eigenständigkeit zu entwickeln“ [mk 333-335]

Sie und ihre Persönlichkeit sind ihr professionelles Instrument, mit dem sie umso besser umgehen können, je besser sie es, also sich kennen.

„das ist was ähm (...) also da ist man wie son (...) wie son werkzeugkoffer ne also irgendwie sind äh son (...) psychosozialer werkzeugkoffer man ist ja so sein eigenes werkzeug und in dem moment (..) aus so ner mischung aus verstand und gefühl und dem was ich an wissenschaftlichen background und bla bla bla und an erfahrung habe kann ich jetzt dies oder jenes rausholen und sagen das das ist es was es hier gerade brauchte (..) und ich glaube dafür mich äh dass es dafür hilfreich ist (..) ähm (.) dass ich mich so selbst so gut kenne ähm und mit den dingen die mich ausmachen so umgehen kann (..) weil ich dann eher ein gefühl dafür krieg äh (.) ist das jetzt nen werkzeug das ich selber bräuchte oder ist das nen werkzeug was jetzt mein gegenüber wirklich braucht also was da gerade hilft“ [mk 414-417]

4.5.7 Charisma

Supervisoren wissen, dass sie eine Profession ausüben, die gesellschaftliche Anerkennung genießt. Häufig haben sie Vorbilder, deren Ausstrahlung sie selbst beeindruckt hat:

„das was ich an vorbildern (..) supervisoren (..) gesehen habe waren immer leute die hatten so ne souveranität die hatten ähm (..) ne innere freiheit“ [jm 32-32]

Was die hier zitierten Beiträge mit Ausstrahlung und Zuversicht meinen, kann man auch mit dem Begriff Charisma erfassen, der von Weber entwickelt wurde⁹⁹. Oevermann erweitert ihn und bezeichnet Charisma als „die Quelle jenes Vertrauens oder strukturellen Optimismus, die eine Lebenspraxis eine Entscheidung mit der Aussicht auf Begründbarkeit in eine ungewisse, offene Zukunft hinein treffen lassen.“ (Oevermann 2016: 64f.)

Supervisoren haben gelernt, ein ›Grundvertrauen‹ [mk 446] zu haben, und sie wissen, dass es ›ungemein trägt‹ [mk 446], besonders in Krisensituationen. Sie können ›durchaus erfahrungsgesättigt die Sicherheit ausstrahlen‹ [mk 444], dass sie den Supervisanden helfen können, zusehends eine Lösung für ihr Anliegen zu finden, d.h. ihnen stellvertretende Hilfe zur Krisenbewältigung anbieten können.

„(..) und das ist natürlich auch was was einem helfen kann oder (..) stärkt in so ne ähm (..) in so ner beratungstätigkeit ähm (..) weil es mir eine sicherheit gibt in der beraterrolle (..) aber natürlich dem zu beratenden auch 'ne sicherheit (..) vermittelt und ich glaube das konnte ich schon ziemlich (..) ziemlich früh ziemlich gut (..) ähm (..) dass auch wenn hier gerade (..) wir beide nicht wissen was rauskommt (..) oder (..) wens mehr zu beratende sind (..) wir alle nicht wissen was rauskommt (..) aber ich die sicherheit ausstrahlen kann und dass durchaus erfahrungsgesättigt die sicherheit ausstrahlen kann (...) das kriegen wir schon geregelt (..) also irgendwie werden wir schon 'ne lösung finden ich weiss noch nicht welche ich weiss noch nicht wie ich weiss noch nicht auf welchem weg (..) aber wir werden hier schon zu ner lösung kommen (..) und ähm dieses ähm das hat ja was mit so 'nem grundvertrauen und so 'nem wohlwollen zu tun ähm (..) das ist schon was was ähm was ungemein trägt (..) auch in schwierigen zeiten (...) und das glaub ich habe ich wesentlich von (..) äh leuten im rahmen dieser dieser krisen (..) situationen sag ich mal (..) das immer irgendwo menschen gab die geholfen haben (..) das kriegen wir schon hin (..) irgendwie irgendwie wirts schon wieder (...) kann man ganz gut mitnehmen finde ich ((lacht)) ja“ [mk 443-447]

Supervisoren wissen, dass eine solche Ausstrahlung nicht nur positive Seiten hat, sondern auch negative Aspekte in sich bergen kann und bei manchen Mitmenschen Gefühle wie Neid, Angst, Unsicherheit oder Konkurrenz wecken kann:

„mich auf das zu konzentrieren (...) was mir wichtig ist weil ich weiss wenn einer schon mal nen leuchtturm is (...) fangen die anderen auch an sich zu reagieren und sich zu zeigen“ [rs 346-348]

⁹⁹ „»Charisma« soll eine als außeralltäglich (ursprünglich, sowohl bei Propheten wie bei therapeutischen wie bei Rechts-Weisen wie bei Jagdführern wie bei Kriegshelden: als magisch bedingt) geltende Qualität einer Persönlichkeit heißen, um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifisch außeralltäglichen, nicht jedem andern zugänglichen Kräften oder Eigenschaften oder als gottgesendet oder als vorbildlich und deshalb als »Führer« gewertet wird. Wie die betreffende Qualität von irgendeinem ethischen, ästhetischen oder sonstigen Standpunkt aus »objektiv« richtig zu bewerten sein würde, ist natürlich dabei begrifflich völlig gleichgültig: darauf allein, wie sie tatsächlich von den charismatisch Beherrschten, den »Anhängern«, bewertet wird, kommt es an.“ (Weber 1922: 140).

4.5.8 Selbstreflexion

Supervisoren wissen, wie wichtig Selbstreflexion ist, und sie verstehen ihr Leben als einen permanenten Reflexionsprozess. Sie sehen sich selbst in einem ›kontinuierlichen Selbstreflexionsprozess‹ [fa 228], in dem ›immer irgendwie mit Reflexionsthemen zu tun‹ [mk 89] haben.

„punkto selbstreflexion (.) ich bin eigentlich mein leben lang durch in irgendeiner form von (..) kollektiven re/ reflexivität gewesen ne? also“ [fa 226-226]

Ihre Krisenbewältigungen bezeichnen sie häufig als ›ein Ergebnis von Selbstreflexionen‹ [pr 166-167].

Es handelt sich dabei um einen Prozess, der nicht nur im reflexiven Denken mit Hilfe eines Gegenübers stattfindet, sondern der auch den Blick auf die eigenen Gefühle und Emotionen richtet und über diese reflektiert.

„zwei aspekte die mir total wichtig sind und das eine also ((unverständlich)) ich reduzieren soll und das eine ist denken hilft also im sinne von nachdenken reflektieren (..) hilft (..) sprechen hilft das wär für mich der nächste schritt (..) also wenn man das miteinander verbinden kann um so besser (...) ähm (...) und dann ist mir gerade eingefallen als ich gedacht habe eigentlich gehört als drittes aber der ist so selbstverständlich dabei sonst bräuchte ich nicht denken und nicht sprechen (..) ist natürlich fühlen hilft (..) also sich den gefühlen äh die es gerade gibt ähm (..) zu öffnen und zu gucken äh wie gehts mir denn gerade? was ist denn los?“ [mk 358-361]

Durch Selbstreflexion lernen sie zu verstehen, warum bestimmte Dinge so sind, wie sie sind. Auch können sie erkennen, ob es Möglichkeiten gibt, diese Dinge zu ändern und zu entscheiden, was dafür ggf. zu tun ist.

„sehr deutlich gemerkt habe ähm was es einem bringen kann und ähm wie wertvoll das sein kann äh wenn man bereit ist in so ne persönliche auseinandersetzung das ist ja supervision dann letztlich auch zu begeben und das für sich zu nutzen ähm und da zu lernen und zu gucken warum sind bestimmte dinge so wie sie sind und bin ich damit eigentlich zufrieden oder hätte ich sie vielleicht da gerne anders und wenn ich sie gerne anders hätte kann ich daran was tun oder kann ich da nix dran tun oder sind es die umstände die ich verändern muss? was macht mich denn eigentlich aus“ [mk 65-68]

Supervisoren ist bewusst, dass andere Menschen ihr Verhalten evtl. nicht gutheißen oder gar kritisieren würden. Sie kennen somit auch den Wert von Rückmeldungen, insbesondere im Rahmen von Trainings oder Ausbildungen. Sie nutzen diese, um an ihrer ›eigenen Biographie zu arbeiten‹ [jm 52] und sie können ›auch aushalten, wenn jemand mich mal irgendwo nicht nett und gut sieht, sondern mich kritisiert‹ [gl 195-195].

„in (...) der intensität indem man im rahmen eines gruppodynamischen trainings mit kolleginnen und kolleginnen zusammenarbeitet (..) es geht ja immer über fünf tage (..) vorher warens mal zehn tage jetzt sinds nur noch fünf tage (..) was da im staff also im leitungsteam passiert (.) das ist auch (..) sehr personennah (1) und das war für mich (..) in so krisensituationen auch immer ne ganz wichtige unterstützung (..) vielleicht wichtiger als das familiäre“ [fa 211-213]

Betrachtet man die in einer Supervision zu balancierenden Paradoxien (siehe Abschnitt 5.2 „Dialektiken des Arbeitsbündnisses“), so wird die hier so hoch bewertete Selbstreflexion in ihrer Funktion verständlich. Erst die innerlich abstandnehmende Reflexion, die den gesamten Kontext der Interaktion, den Beziehungsraum, die dort erkennbaren Bewegungen sowie die eigenen Gefühle und Gedanken in den Blick nehmen kann, ist in der Lage, Paradoxien zu balancieren und die jeweils gefundene Balance auch zu begründen.

4.5.9 Kollegiale Supervision

Alle Interviewpartner betonen die Wichtigkeit und den Nutzen von kollegialer Beratung und von kollegialer Supervision. So nehmen sie ›immer wieder Gruppensupervision und Einzelsupervision‹ [gl 149], besuchen ›selbstorganisierte Intervisionsgruppen‹ [fa 201] oder suchen den ›Austausch unter Kollegen‹ [pr 455]. Die verschiedenen Formen von kollegialer Supervision werden u.a. als zentraler Selbstreflexionsraum empfunden und als ›wichtiges Resonanzorgan‹ [fa 200] bezeichnet:

„(...) und (.) irgendwann jetzt gemerkt haben (..) wir haben uns durch viele lebens- und partnerkrisen gegenseitig durchgeholfen und das auf ihre frage diese gruppe war für mich (.) unheimlich wichtige (.) unterstützungsgruppe (1) in mehreren krisen (...) und das sind wir uns gegenseitig (1) ähm (.) und (.) ich bin auch noch (.) äh (.) gründungsmitglied einer (.) anderen gruppe (..) äh die heisst selbstorganisiertes lernen (.) ist in der schweiz (...) wo wir zwar fachlich arbeiten um systemische beratung aber auch um beruf und spiritualität und und so was (...) ähm (..) die für mich auch so ein wichtiges (...) resonanzorgan gewesen ist (.) da gehts eben nicht nur (...) beruflich zu sondern das private wird damit einbezogen (2) ähm (1) ja ich bin jetzt in der selbstorganisierten intervionsgruppe noch in der schweiz (2) da gehts zwar vorwiegend (.) beruflich zu aber (.) die sind als (..) äh unterstützung auch in persönlichen belastungs- und krisensituationen ausgesprochen wichtig“ [fa 197-202]

Die Arbeitsbeziehung zu Lehr- und Kontrollsupervisoren sowie zu Kollegen kann in manchen Fällen so fruchtbar und wertvoll sein, dass sie langfristig oder gar auf Dauer besteht.

„(..) äh ausbildung war (..) ähm da war ich eben (.) bei einem lehrsupervisor (..) und bei dem bin ich heute noch“ [cm 510]

„diese arbeitsbeziehung zu dem kontrollsupervisor oder supervisor (.) ähm als (..) äusserst fruchtbar äh also ich würde sagen weit über den normal supervisorischen rahmen hinaus für mich (...) entwickelt hat“ [mk 384-385]

Betrachtet man Supervision als ein Instrument, Anliegen aus dem beruflichen Kontext mit einem Experten reflektieren zu können, so liegt nahe, dass auch Supervisoren ein solches Instrument für sich und die von ihnen zu bewältigenden Aufgaben benötigen. Diese Settings der professionellen Selbstkontrolle sieht Oevermann als besonders typisch für Professionen an¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Sie wurden bereits oben beschrieben. Siehe Seite **Fehler! Textmarke nicht definiert.**, Fußnote **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

4.6 Grenzen des supervisorischen Settings

4.6.1 Grenzen zum Privaten und Biographischen

4.6.1.1 Grenzen zum ganzheitlichen Rahmen des Klienten

Ein guter Supervisionsprozess weist einen stetigen Bezug zum Beruflichen auf, zeigt dem Supervisanden seine persönlichen, aber für sein berufliches Handeln ggf. hinderlichen Muster auf und verhilft ihm dazu, diese zu verstehen und zu überwinden.

„gehört für mich so der (.) ständige (..) konnex (.) zum beruflichen dazu (1) aber (..) um den muss man im allgemeinen schleifen drehen (...) weil wenns ein wirklich guter prozess ist (..) leute an (..) eigenen muster (.) an (..) selbstläufer (...) oder was auch immer unweigerlich dran kommen (..) um sie damit zu konfrontieren (..) da machste schon wieder dasselbe (..) äh (..) das tut weh das äh (..) ist klar dass das unangenehm ist (..) aber dann eben dran zu bleiben und (...) äh (.) so jemand zu helfen dass er über diese persönliche hürde (.) weg kommt (..) um dann wieder (..) das beruflich (..) kompetenter besser machen zu können (..) also das ist für mich supervision“ [fa 365-370]

Supervisoren fokussieren ihre Tätigkeit auf das berufliche Handeln des Klienten, ohne dabei die „Ganzheitlichkeit“ des Falls zu ignorieren:

„also diese flexibilität (2) in (...) sagen wir mal so um den ganzheitlichen rahmen zu sehen (..) und schon beim supervisionskontrakt (.) immer wieder (...) das berufliche handeln (.) optimierung des beruflichen handelns (..) immer wieder (...) äh zu fokussieren das sehe ich schon da“ [fa 374-375]

Dies zeigt sich auch in der Erkenntnis, dass es den Supervisanden in erster Linie um sich als ganze Person geht:

„fand ich es erstaunlich wie sehr (..) äh (..) die menschen sich öffnen konnten und dass letztenendes wird sehr oft oder eigentlich immer um ihre eigene person ging“ [gl 120-121]

Trotz des primär beruflichen Bezugs wissen Supervisoren, dass die Ursachen für die in der Supervision behandelten Anliegen nicht zwingend im beruflichen Feld liegen müssen:

„da war wichtig (3) dass ich (3) also auch (...) auch wenn ich mit leuten in ihren fachlichen (.) bezügen umgehe also äh supervision ist ja (.) beratung in professionellen feld (..) ähm dass ich (...) aufmerksam bei/ bin (...) und (.) auch (.) die möglichkeit miteinbeziehe dass (..) das was jemand erlebt (...) äh (..) nochmal ganz andere (...) wurzeln hat (...) äh also (...) und das auch jemandem zu eröffnen nochmal“ [jm 175-178]

Auch haben sie erfahren, dass es manchmal eine lange Zeit braucht, bis bestimmte Erlebnisse nachträglich in die berufliche Biographie integriert werden können:

„da war offensichtlich hats da einen (2) damals schon grundgelegt ein erlebnis gegeben das ist dass ich dann viele viele viele jahre später äh (2) eingebaut hab in mei/ in meine (..) berufliche biographie“ [pr 127-129]

4.6.1.2 Grenzen zur Biographie des Klienten

Wenn biographische Themen in einer zuvor nicht absehbaren Weise relevant werden, kann es dazu kommen, dass der Supervisor den Supervisanden fragt, ob er *›bereit ist, das mal biographisch anzugucken, was da gerade läuft‹* [fa 261]. Für den Fall, dass der Supervisand damit einverstanden ist, wird es erforderlich, dies auch zu vereinbaren und dazu vielleicht einen neuen *›Mini-kontrakt zu machen‹* [fa 261].

Supervisoren merken, dass biographisch unverarbeitete – d.h. nicht reflektierte und bewältigte – Themen, immer wiederkommen und *›sich den Raum holen‹* [jm 31]. Biographische Themen vermischen sich mit beruflichen Themen, so dass *›aktuelle Gefühle biographisch geladen‹* [jm 422] sein können.

„erlebnisse erfahrungen die ich ähm (..) gemacht habe (..) die ich noch nicht reflektiert habe noch nicht bewältigt habe (...) die holen sich den raum (..) das ist auch später denke ich für supervisorische handeln noch mal wichtig also (..) wo hängen professionelle themen mit biographischen themen zusammen“ [jm 30-31]

„wichtiger eben noch zu merken (...) ähm (...) ich hab meine sachen (.) noch nicht einfach so hintereinander sortiert in meinem leben sondern (.) sie kommen wieder sie begegnen mir“ [jm 27]

Auch Themen, von denen der Supervisand annahm, sie ausreichend bearbeitet zu haben, können – wenn sie nicht abschließend bearbeitet worden sind – später unerwartet wieder hochkommen, u.a. weil sie mit *›Fragen von nachgeholten Erfahrungen zu tun [haben], die mit einem nachreifen‹* [mk 296]:

„und dann irgendwann zu merken ok ich war zwar da raus aber wirklich gelöst habe ich mich nicht das habe erst äh (...) keine ahnung zwanzig jahre später hingekriegt äh (..) oder noch später also dass wirklich eine innerliche lösung und so weiter äh (..) passiert“ [mk 293-294]

Diese Themen kann man sich *›biographisch angucken und analysieren‹* [mk 392], um zu ermitteln, ob es sich ggf. um ein *›Lebensthema‹* [mk 393] handelt.

„bei anderen und bei mir zu erleben (..) ähm (..) ja (.) mit welchen (...) erfahrungen empfindungen äh bin ich eigentlich unterwegs (..) wo ist auch etwas nicht genährt worden und (..) äh wo ich (.) immer noch versuche nachzuholen obwohl mir denn eigentlich gar nicht bewusst ist also (..) wie viel auch äh (..) wirklich so aus aus aus kinder und jugendzeit (.) äh da mit mir geht ne? wo äh (.) es gab so eine (..) frage manchmal in der (..) supervision (.) wie alt bist du gerade?“ [jm 84-86]

Ähnliches lässt sich zur Verflechtung von familiären und schulischen Situationen feststellen: Auch diese werden häufig erst viel später gesehen und verstanden. Durch eine Bearbeitung dieser Themen in der Supervision bzw. Therapie können sie dem Supervisanden dann bewusst werden, so dass in Folge *›viel Aufgestautes ins Fließen‹* [rs 387] kommen kann:

„nein (..) das habe ich erst viel viel später (...) selber unter supervision (2) herausgearbeitet zum einen dass es eine verbindung gibt das hätte ich nie (..) habe

ich selber nie gesehen das ist erst dann im nachhinein (.) dass es eine verbindung gibt zwischen meinem schulischen scheitern und der situation daheim“ [pr 161-163]

„heutzutage wissen wir dass sie (...) aufgrund kindlicher frühkindlicher gewalterfahrungen (...) äh sozusagen ein (.) sicheres (.) soziales selbst im raum der schule hatte wo sie geachtet war und (...) angstfrei war (..) und ein ausserordentlich (..) ähm (.) empfindsames verletzbares selbst im bezug auf familiäre verhältnisse ja?“ [rs 190-192]

Erfahrene Supervisoren, die als Lehrsupervisoren tätig sind, geben das zuvor skizzierte Wissen über die diversen Grenzen bzw. Abgrenzungen auch an ihre Lernsupervisanden weiter:

„ja (..) das ist ja fast dasselbe (.) was ich als berater mache kann ich das denn noch als supervision (1) anrechnen (3) sind sie bereit das als (.) lehrsupervision anzurechnen so (.) da bin ich mit ihm erst mal äh (...) in ne versuchte klärung (.) äh (..) was versteht er was verstehe ich unter supervision gegangen (1) und (..) also für mich ist schon klar im underse/ unterschied zu ner therapie und persönlichen lebenslaufbahnberatung“ [fa 361-364]

Die vorliegenden Belege verdeutlichen, dass die private Biographie des Klienten – im Vergleich zu anderen privaten Themen – oftmals von Krisen und Konflikten geprägt ist, deren Bewältigung noch nicht abgeschlossen ist. Dazu gehören nicht nur die „universellen ontogenetischen Ablösungskrisen“¹⁰¹, sondern auch alle anderen Krisen, mit denen der Supervisand im Laufe seiner Biographie konfrontiert war und die plötzlich wieder ins Bewusstsein kommen. Psychodynamisch kann es dabei zu starken Irritationen und Verunsicherungen kommen, wenn längst bewältigte Themen überraschend wiederauftauchen. Es kann in der Supervision dann hilfreich sein – so vermitteln die Beiträge –, den Blick vorübergehend auf biographische Hintergründe eines aktuellen beruflichen Konflikts zu richten. Dann kann etwas besser verstanden werden. Allerdings sollte die Grenze zur Aufarbeitung von biographischen Krisen nicht außer Acht gelassen werden. In dem Moment, in dem der Eindruck entsteht, eine Supervision verlässt über längere Zeit den beruflichen Fokus, ist über ein anderes Setting – z.B. therapeutische Unterstützung – nachzudenken. Auch hier wird deutlich, dass die Interventionen in der Supervision das Diffuse (die biographischen Kontexte) und das Spezifische (die Kontexte beruflicher Rollengestaltung) balancieren, aber nicht das eine gegen das andere ersetzen sollen (vgl. Garz & Raven 2015: 130).

¹⁰¹ Oevermann zählt vier große Ablösungskrisen in der Ontogenese: „1. Die biologische Geburt als die Krise der Ablösung von der ursprünglichen biologischen Symbiose in der Schwangerschaft; 2. die Ablösung von der primären Mutter-Kind-Symbiose, die schon mehr ist als nur eine biologische und den Eintritt in die phalliche Phase mit der nachfolgenden ödipalen Vergemeinschaftungsform und damit in die spätere ödipale Krise mit sich bringt; 3. die Ablösung von der Vergemeinschaftung in der ödipalen Triade nach der ödipalen Krise mit dem Eintritt in die Latenzphase und die damit verbundene Vergemeinschaftung der ›peer-group‹; 4. die Ablösung von der Herkunftsfamilie in der Adoleszenzkrise mit dem nachfolgenden endgültigen Eintritt in das Erwachsenenalter.“ (Oevermann 2001a: 107).

4.6.2 Grenzen zur Organisation

4.6.2.1 Supervision in Organisationen

Dass Supervision nicht primär der Organisation, sondern dem Supervisanden dient und Supervisoren sich einem gewissen Ethos verpflichtet fühlen bzw. einen aufklärerischen Anspruch haben, zeigt sich im folgenden Textsegment:

„erlebe ich immer wieder in lehrsupervisionen (...) das risiko dabei hängen zu bleiben (.) und es (.) nur (1) zu benutzen (.) oder supervision nur zu benutzen um die leute wieder ruhigzustellen (..) da da gehts um mein politischer anspruch dagegen (4) und der heisst auch (1) ich will leute nicht zu äh (1) äh braveren (1) ausgebeuteten machen (..) sondern äh (..) sie auch befähigen widerstand zu leisten da wo es nötig ist (...) äh ähm (1) strukturen in n und und organisationsabläufe in frage zu stellen dazu den mut zu kriegen also das ist mein verständnis jedenfalls“ [fa 380-384]

Vor allem „interne“ Supervisoren (das sind solche, die als Supervisoren von der Organisation, für die sie supervisorisch tätig sind, angestellt sind und damit in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen) kennen die organisationsbezogenen Gegebenheiten und ihre damit verbundenen Abhängigkeiten und wissen, damit umzugehen:

„supervision ähm (..) führt dich jetzt nicht in eine position (.) jenseits der hierarchien in einem system sondern du bist immer noch eingebunden und äh (...) und schlimmstenfalls tritt dir auch mal jemand derbe auf die füsse und sagt pass mal auf du bist zwar supervisor aber erst mal bist du hier angestellter und da hast du bestimmte sachen auch zu beachten ne? (..) also solche grenzen auch (..) ähm (.) zu erleben die ja auch bei meinen supervisanden so sind dass die kommen und äh (..) ähm mit diesen grenzen irgendwo umgehen müssen“ [jm 91-93]

Hier wird die von Schütze beschriebene Paradoxie Nr. 9 deutlich, die nicht nur interne Supervisoren erfahren. Denn Organisationen sind einerseits notwendiges und erleichterndes Instrument der beruflichen Arbeit, fungieren aber andererseits auch als Kontrollinstanz, die einen Orientierungs- und Handlungsdruck in Richtung auf äußerliche Effektivitätskriterien erzeugen kann (Supervision benutzen, um die Leute wieder ruhig zu stellen, siehe Zitat [fa 380-384] oben)

4.6.2.2 Organisation, Rolle, Hierarchie

Durch eigene reflektierte Erfahrungen kann sich ein Gespür für die Besonderheiten organisationshierarchischer Interaktionen entwickeln:

„themen die für mich heute noch bedeutsam sind (...) ähm das ist einmal äh mitarbeiterführung (.) ich bin scheulichst behandelt worden in dem ersten halben jahr weil auch das nehme ich natürlich (.) mit auch für die supervision“ [cm 295-296]

Diese Einfühlung und Erinnerung kann die Fähigkeit fördern, im Rahmen supervisorischer Beratungen ›unterschiedliche Rollen nachzuempfinden oder anzubieten‹ [cm 457].

Auf diese Weise sind Supervisoren in der Lage, die jeweilige Rolle des Supervisanden in der Organisation bzw. in der Hierarchie zu reflektieren und Angebote zum Verstehen zu machen.

„auch leute die nicht in führungspositionen sind (..) äh (..) zu helfen (..) führung auch von unten zu übernehmen (1) das (..) sehe ich als wichtig an“ [fa 386-386]

Dabei berücksichtigen sie, dass das Verhalten des Supervisanden ein Produkt aus Person und Umwelt darstellt und entsprechend bearbeitet werden kann.

„und dass (1) in der einzelsupervision mal (..) äh (..) natürlich die einheit person (1) im zentrum steht (2) ähm (..) und für mich wenig in (..) gruppen organisationen in teams arbeite (...) eigentlich auch die lewinsche verhaltensgleichung da ist ne? verhalten ist n produkt aus person und umwelt (1) ähm (1) es alles nur auf (...) mehr oder minder anonyme systeme zu schieben (..) halte ich für suboptimal“ [fa 408-412]

Die Frage, die dabei stets im Hintergrund mitschwingt, lautet: ›wie geht man mit Institutionen um‹ [gl 116-117], in die der Fall eingebettet ist.

Supervisoren wissen aus ihrer eigenen Erfahrung, dass es in der Supervision von Bedeutung ist, immer auch die Kontexte sehen und einbeziehen zu können:

„ich nehme nicht ein kind in meine familie sondern (..) die bringt das ganze system mit (..) ihrer herkunftsfamilie und so weiter und so fort“ [jm 41-41]

Supervisoren kennen die Wirkung, die hierarchische Strukturen auf die Einstellungen, die Motivation und das Verhalten von Menschen in Organisationen haben. Sie haben also gelernt

„zu gucken (..) was läuft eigentlich (..) unter menschen in gruppen ab (...) wenn sie hierarchiefrei sind (...) und was läuft ab wenn sie hierarchiegetragen sind (...) und wie verhalten sich die menschen (..) zu der hierarchie und untereinander (..) welche art von hierarchien werden hergestellt (...) und wozu dient das also (...) sicherheit (..) macht (...) bündnisse (..) schutz (..) abgrenzung (..) ausgrenzung (...) abwertung (3) ja und das alles im dienste von (..) wünschen nach identität nach sicherheit (..) vielleicht aber auch nach (..) sehnsucht nach liebe (...) erotik (1) flirt also alles was sozusagen ne rolle spielt ne? (..) im zusammenleben der menschen“ [rs 140-144]

Entsprechend entwickeln sie ein Gespür für die verhaltensbezogenen Spezifika in Hierarchien:

„es hat eine (..) sehr starke (...) skalierung von wertigkeiten (..) eingesetzt auch in meinem kopf in bezug auf menschen (3) ja das hat natürlich in der supervision dazu geführt dass ich ein attraktiver partner wurde für führungspersonen (...) nen attraktiver partner wurde für team und teamrivalitäten und teamgeschichten“ [rs 162-165]

Die Konzentration auf die Belange des Supervisanden in einer Supervision darf also nicht dazu führen, dass der Supervisor dessen Interaktions- und Beziehungsgeflecht ignoriert. Der Klient ist in verschiedenen sozialen Beziehungen (in der Organisation, im Verein, in der Familie etc.) eingebunden, mit denen er permanent in Interaktion steht und die für das Verstehen der vorliegenden Problematik einerseits unverzichtbar sind, andererseits aber auch zusätzliche Fallkomplexität mit sich bringen können. Auf dieses Adressatendilemma macht Schütze mit seiner Paradoxie Nr. 13 im Blick auf das Zusammenspiel zwischen Professionellen und ihren Klienten aufmerksam, nämlich „Fokussierung des Professionellen auf einen einzelnen Klienten bzw. eine einzelne Klientenpartei oder Fokussierung auf das gestalthafte gemeinsame Interaktions- und Beziehungsgeflecht des

Klienten (Schütze 2000: 78f) (siehe dazu auch S. 17 oben). Erfahrene Supervisoren haben gelernt, mit diesem Dilemma umzugehen.

4.6.3 Grenzen des Settings an sich

4.6.3.1 Supervision vs. Therapie

Es kommt vor, dass Supervisanden offenkundig Hemmungen haben, sich auf die Supervision einzulassen, weil sie die Befürchtung haben, der Supervisor könnte sie für therapiebedürftig halten, wenn sie sich in der Supervision zu sehr öffnen:

„da war die abgrenzung auf dauer nicht einfach ne? wurde ich auch gefragt therapie supervision ich will ja keine therapie machen regelrechte ängste teilweise (..) das weiss ich das es das oft gibt ja? wie weit öffne ich mich (..) nicht dass der auf die idee kommt mich vielleicht in therapie zu schicken das ist mir wirklich relativ oft begegnet“ [gl 114-115]

„dass mich (..) erstaunt also es war dann manchmal auch nicht einfach (..) diese diese grenze (..) zu händeln (..) therapie oder ne? ich hab (..) auch (..) tatsächlich in zwei fällen vermittelt (...) ja (..) wäre gut (..) wenn da was passiert“ [gl 130-131]

Die zwischen Supervision und Therapie bestehenden Grenzen können – auch für den Supervisor – verschwimmen:

„für mich hat (...) supervision auch ne psychohygienische funktion“ [fa 375]

Gute Supervisoren empfehlen ihren Klienten bei Bedarf, die Supervision kurzzeitig zu unterbrechen und sich therapeutische Hilfe zu holen. Die damit verbundene Herausforderung besteht v.a. darin, dem Supervisanden die damit verbundenen Ängste zu nehmen, ihn zu ermutigen und zu unterstützen.

„bei mir gehen die meisten supervisionen (..) dann auch irgendwann früher oder später (..) stärker ins persönliche (...) und (..) bei manchen supervisionen (..) sag ich auch (..) wir sind jetzt hier an nem (..) punkt wo das format supervision nicht mehr passt und nicht mehr stimmt (..) mach mal nen paar sitzungen therapie dazwischen dann mit der supervision weiter ja?“ [fa 258-260]

4.6.3.2 Supervision vs. Freunde

Die befragten Supervisoren thematisierten die Frage, ob und inwiefern Freunde oder Bekannte bei der Bewältigung von Krisen von Nutzen sein können. Sie stellten fest, dass für eine gelingende Supervision eine rollenförmige, spezifische Beziehung unabdingbar ist und dass aufgrund diffuser Rollenbeziehungen zwischen Freunden die erforderliche professionelle Distanz nicht gewährleistet werden kann. In der folgenden (ungekürzten) Textpassage wird dies so gut illustriert, dass sie hier in Gänze vorgestellt werden soll:

„na ja das ist schon es ist schon grosser unterschied ne? also (..) äh (..) ein freund (...) das ist jemand den man in der regel gut kennt ja? (..) der einem in der regel auch nichts böses will er will ja mir auch (..) was gutes tun (..) ne? und (...) freunde schonen oft (..) es gibt natürlich auch gnadenlose aber die sind eher selten (...) äh also ich

denke hier ist es dieses ein stückchen neutralität (...) ne? ist vielleicht doch gar nicht schlecht wenn da jemand ist der sie der sie erst mal kennenlernen muss (...) der sich völlig neu erstmal von einer neutralen position her (.) sieht ne? (.) is schon wichtig dass der sie auch kennenlernt (..) da muss erstmal ne beziehung entstehen die ist natürlich professionell ja? (.) und trotzdem zwischenmenschlich (...) während nen freund äh der einen gut kennt der hat natürlich nen vorteil (.) der hat vielleicht schon jahre mit einem zusammen verbracht und gelebt und weiss ich das ein oder andere bier gekippt und die eine oder andere beziehungskiste besprochen (..) aber äh (...) der freund (..) der bezieht auch positionen (..) und in der regel erstmal für einen selbst (.) und ist vielleicht da nicht ganz so kritisch wie es angebracht wäre (...) ja? (.) ähm (..) ne? auch in beziehungen ne? so der fragt nicht (.) moment (.) was ist denn dein ant/dein anteil ne? oder mensch die ist aber oder da hat se dir aber übel mitgespielt oder so (..) das ist dieser erstmal dieser neutrale aspekt glaub ich der fehlt dass jemand von aussen guckt und wenn jemand von aussen guckt da hat er fragen (..) ja? und wenn jemand fragen hat dann bewegt es auch was (..) im gegenüber der muss noch mal neu nachdenken (.) ja? (.) kommt ne andere sichtweise und ganz wichtig ist dass (..) dass er (..) auch (...) mal auf sich selbst guckt (.) was ist mein anteil an dem was da alles so gewesen ist (..) das versäumen freunde manchmal ja? die sind nett und toll und klasse kann man sich mal ausheulen da kann man weiss ich ein bier zusammen trinken und dann ist es (..) schon leichter (.) der hat eine andere rolle es tut gut nen freund zu haben habe ich ja auch gesagt ist es auch für mich immer wichtig gewesen dass menschen da waren ne? die einem ne? da auch nen stück (..) geholfen haben (.) aber es war immer ganz gut mal das professionelle zu nehmen (...) ja? weil man (..) die dinge lernt (..) ein bisschen noch mal (.) genauer anders anzugucken (.) ja? (.) und wie offen ich sein kann als klient oder patient das liegt eben auch mit de/ in diesem zusammenspiel (...) (..) dass der andere da was eben der supervisand (...) auch vermittelt (.) wie weit kann ich dem hab ich das gefühl ich vertraue ihm also ich würde sagen das sind so die unterschiede zwischen freund und profi“ [gl 336-343]

Einige Supervisoren wissen z.T. aus eigener Erfahrung, dass es ein Fehler sein kann bzw. nicht funktioniert, einen Freund als Supervisor oder Therapeut zu nehmen. Die Gründe dafür können vielfältig sein. Retrospektiv betrachtet wird dieses Verhalten des Supervisors als Mangel an Professionalität gewertet:

„und da hab ich nen fehler gemacht (..) denn (1) ich kannte ihn er war der (1) der neffe (..) von einem ganz engen freund meines vater (..) also er kannte die ganze familie (..) im nachhinein muss ich sagen (..) das war ok dass ich das gemacht habe (..) vor dem hintergrund ich hätte wahrscheinlich gar nicht die hilfe gesucht wenn ich nicht (..) darüber (..) in kontakt (..) ich meine (.) so nen kontakt überhaupt in diesem bereich gehabt hätte insofern ist er ne schlüsselfigur (1) auf der anderen seite musste ich eben lernen (..) das ging gar nicht (.) weil der meine familie viel zu gut konnte ((lacht)) und im prinzip wars ja unprofessionell von ihm er hätte mich nicht gar nicht annehmen können“ [cm 480-484]

„ich glaub der war da auch ein bisschen unprofessionell (..) oder ich hätte da nicht hingehen können“ [cm 489-489]

Die hier angeführten Beispiele verdeutlichen, dass die Neutralität eines Fremden und seine professionelle Distanz erst die Balance der diffusen und spezifischen Beziehungen ermöglichen. In

dem Moment, in dem diese Balance nicht mehr gehalten werden kann, verliert das supervisorische Setting seinen Rahmen und sein Ziel.

4.7 Theorie für die Praxis / Methodenvielfalt

Supervisoren lernen im Laufe ihrer Ausbildung verschiedene Methoden kennen und anwenden. Ihre supervisorische Tätigkeit wird dadurch *›erweitert, breiter, auf mehr Füße gestellt‹* [fa 274-275]. Die einzelnen Methoden werden im Laufe der Zeit durch *›graduelle Weiterentwicklungen, Erweiterungen des Spektrums‹* [fa 277] miteinander integriert. Dadurch entsteht quasi eine *›eigene [Methode], die sich im Laufe des Berufslebens entwickelt hat‹* [fa 275].

Im Laufe ihrer supervisorischen Tätigkeit entwickeln sie eine methodische Intuition. Wenn sie sich dieser dann später z.B. im Rahmen von Fortbildungen anhand von theoretisch-methodischen Konzepten bewusst werden, führt dies zu einer Bestätigung und Festigung dieses ursprünglich rein intuitiv vorhandenen Wissens:

„ich habe damals ähm eine (...) zeltlagerreise gemacht (1) rein aus der intuition raus (...) die ich später bei muzafer sherif (...) als die berühmten lagerexperimente fast im verhältnis eins zu eins wiederfand (...) also ich muss da irgendwie schon ein ganz guten riecher für gruppensdynamische prozesse gehabt haben“ [fa 296-299]

Intuitionen können nun Gegenstand von Reflexion werden:

„wo ich das gefühl hab mensch das kenn ich alles also (...) diese gruppenprozesse sind mir irgendwie bekannt und vertraut aber jetzt krieg ich nen konzept dafür äh und ne reflexivität dafür ja?“ [fa 302-303]

Dies wiederum ermöglicht ihnen die Verbesserung und Erweiterung ihrer professionellen Handlungsmöglichkeiten:

„dazu brauche ich das was ich vorher erwähnt hab nicht nur so ne eng geführte methodische schiene sondern ne eigene breite um (1) in ner (...) situation auch situations (...) adäquat reagieren zu können“ [fa 352-354]

Oder sie entwickeln eine Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Beratungsformaten:

„wie sich (...) eine (...) reine fallsupervision (...) auf ein mal dadurch klammer auf dass er ne gute supervision gemacht hat klammer zu (...) äh (...) zu einer teamsupervision (...) ausweitet (...) ja ich hab ihm gesagt (...) wunderbar (...) machen sie noch nen kontrakt (...) ja?“ [fa 371-373]

Umfassende Praxiserfahrungen haben ihnen die Entwicklung ihrer Intuition ermöglicht:

„ich hatte im vorlauf kann ich vielleicht noch dazu sagen viel praxiserfahrung auch durch ne (...) vierjährige arbeit im kindergarten wir haben einen kindergarten gegründet wo es auch um integration ging (...) in «ORT» (...) hab in nem sozialen brennpunkt in diesem sozialen brennpunkt dann auch damals mein jahrespraktikum gemacht kombiniert mit dieser kindergartenarbeit“ [gl 37-39]

Einige Supervisoren berichten, dass sie anfangs eine eher ambivalente Beziehung zur Theorie hatten und sich mehr zu praxisorientierten Themen hingezogen fühlten:

„habe ich in göttingen dann angefangen pädagogik zu studieren (..) fand es arg theoretisch“ [gl 29-29]

„habe aber clevererweise in dieser zeit (..) weniger lehramt studiert als mit einem (..) ähm (...) dozenten einem psychologiedozenten (..) äh (..) aus/ viel zusammen gearbeitet äh gruppenarbeit und so auf video betreut damals noch mit solchen geräten (..) äh und hatte meinen schwerpunkt dort (..) fand das sehr spannend (..) war sehr praxisorientiert“ [gl 34-36]

Sie sagen von sich, ›nie [...] ein Theoretiker gewesen‹ [gl 85] zu sein. Wenngleich sie einräumen, sich fachliche Grundlagen und Diskursfunktionen wie das Diskutieren oder Vortragen angeeignet zu haben, sehen sie sich selbst in erster Linie als praxisorientierten ›Bauchmensch[en]‹ [gl 85]:

„ich bin nie (...) das gehört auch zur supervision genau so wie in den anderen bereichen (..) ein theoretiker gewesen (...) ich bin jemand der sich natürlich da einiges angeeignet hat das ist klar die grundlage die basis braucht man aber ich bin ein bauchmensch (..) ne? dass ich glaube ich hab sehr sehr viel (..) äh (...) in gewisser weise schon kontrolliert aus dem bauch entschieden später mit dem sogenannten gesunden menschenverstand“ [gl 84-86]

„das habe ich insofern gemerkt ähm (..) dass ich (..) ähm (..) auf bestimmten ebenern lernen musste auch zu diskutieren da kamen leute die haben halt abi und und und“ [gl 207-207]

„wenn ich ähm (...) referate verfasst habe vorträge gehalten habe (...) die waren immer sehr (..) praxisorientiert (..) ja?“ [gl 208-209]

„ich schreibe aus mir heraus ich bin (..) voll und ganz ein praktiker ja?“ [gl 211-211]

„ich war einfach praxisforscher“ [rs 98-98]

Dennoch betrachten sie die ihnen im Rahmen der Ausbildung angebotenen Theorien und Modelle als eine wertvolle Hilfe:

„und da hat mir (...) auch noch mal ne menge geholfen (..) äh (..) in diesen ausbildungen auch durch literaturstudium oder so (..) dinge zu verstehen“ [jm 218-219]

Die wichtige Erfahrung, anhand von theoretischen Modellen Dinge besser verstehen zu können und ihr Wissen, dass Supervision auf einer theoretischen Grundlage basiert, geben sie an ihre Supervisanden weiter:

„das wende ich durchaus auch (..) immer mal wieder als so n so n so n kleinen (..) kleinen hinweis in der supervision an (..) dass ich (..) ne verstehenshilfe anbiete (...) weil ich für mich die erfahrung gemacht habe (...) ähm (...) da wo ich (..) mir hilft es (..) etwas auch einzuordnen (..) rauszukommen aus (..) aus bewertungen“ [jm 222-223]

„dafür (..) brauche ich (..) äh (..) so verstehenshilfe (..) und (..) da (..) ist es ja schon auch (...) so dass (..) äh in (...) supervision auf äh (..) bestimmten modellen äh und so äh gegründet ist (..) und die waren mir auch noch mal wichtig in der in der ausbildung zu verstehen (..) handwerkszeug“ [jm 225-227]

Theoretische Konzepte übernehmen sie jedoch nicht unhinterfragt, sondern reflektieren diese fallbezogen:

„ich kann mich an ähm äh also ich kann mich an mehrere sehr gute seminare an der äh an der kfh erinnern aber ähm in einem ging es um die frage von äh berufsrolle und biographie also auch solche sachen halt mal geguckt haben ne und ich gemerkt habe ach guck mal ältestenrolle ist nicht einfach so sondern da gibt es bestimmte dinge die tauchen bei ältesten überdurchschnittlich häufig auf und ähm äh sich damit mal auseinander zu setzen zu gucken was äh was heisst das denn äh wer bin ich denn und welche rolle spielt das dann für mich in der ähm in der ausübung meines berufs“ [mk 58-63]

Diese theoretische Reflexion wenden sie nicht nur auf sich selbst, sondern auch in der Supervision auf ihre Supervisanden an:

„das hat ja auch was zwiespältiges äh also mit diesem zwiespalt von (..) äh ratio und emotio und ist das ein (..) ist es ne rein organische äh äh geschichte oder ist es was psychosomatisches da ist ja auch dieser doppelack drin und (..) dann gibts theorien dass das was mit ähm (..) (..) äh äh mit hormonellen sachen also es ist keine reine theorie aber also ne es gibt zusammenhänge da hat es was mit äh mit mit den hormonschwankungen bei frauen zu tun (..) dann gibts fragen gibts theorien die darauf aufbauend dann auch noch mal sagen es hat was mit dem mit der eigenen ähm (...) geschlechtsidentität zu tun also wie ist man da unterwegs wie ist das ähm (..) wie ist das verhältnis also ich sag mal ich hab mich (..) ähm (...) (...) mit vielen themen die mich und meine persönlichkei ausmachen und geprägt haben (..) äh intensiv auseinandergesetzt“ [mk 261-265]

Aufgrund ihrer wissenschaftlichen Ausbildung sowie auf der Grundlage ihrer Erfahrungen haben Supervisoren ein Gefühl dafür entwickelt, ob und inwiefern methodisch-theoretische Modelle brauchbar sind – sei es für sie selbst oder sei es für ihre Supervisanden:

„das ist was ähm (...) also da ist man wie son (...) wie son werkzeugkoffer ne also irgendwie sind äh son (...) psychosozialer werkzeugkoffer man ist ja so sein eigenes werkzeug und in dem moment (..) aus so ner mischung aus verstand und gefühl und dem was ich an wissenschaftlichen background und bla bla bla und an erfahrung habe kann ich jetzt dies oder jenes rausholen und sagen das das ist es was es hier gerade brauchte (..) und ich glaube dafür mich äh dass es dafür hilfreich ist (..) ähm (..) dass ich mich so selbst so gut kenne ähm und mit den dingen die mich ausmachen so umgehen kann (..) weil ich dann eher ein gefühl dafür krieg äh (..) ist das jetzt nen werkzeug das ich selber bräuchte oder ist das nen werkzeug was jetzt mein gegenüber wirklich braucht also was da gerade hilft“ [mk 414-417]

Die Vielfalt der im Laufe der Zeit erworbenen Methoden bzw. Werkzeuge – auch als „Erfahrungsschatz“ bezeichnet – ermöglicht ihnen, zunehmend situationsangemessen und routiniert zu handeln:

„die seminare die ich besucht hab um irgendwelche (2) fragemethodiken äh (...) interventions (..) handwerkszeug analysehandwerkzeuge die die halte ich überhaupt für (..) am wichtigsten eine konfliktanalyse (..) ähm (1) äh dies dies ist sehr eklekt/ eklektizistisch muss ichs rausbringen also da ist d/ das ist von von (..) überall kann ich

was (.) hernehmen (.) wenn ichs brauche die sache ist (1) d/ d/ d/ die kunst ist dass ich das (..) dann in dem moment wenn die situation ist dass es mir einfällt (..) also man kann noch so viel (3) handwerkszeug gelernt haben jetzt in einen seminar (.) wenn ich dann in der situation bin (.) dann (.) dann hab ich ga/ (.) ganz viele schubladen und zack zack zack (..) hol dann was heraus (..) das in meinem (...) erfahrungsschatz ist sozusagen (..) zu/ zusätzlich zu dem dass (1) es immer wieder situationen gibt die die da gibts keinen erfahrungsschatz (..) das passiert ja auch (4) aber immer weniger weil weil wenn man je länger man arbeitet desto (1) routinierter man wird (1) oder desto (2) weniger gibts situationen die einen überraschen“ [pr 415-425]

Supervisoren sind sich des Zusammenhangs zwischen Theorie und Praxis bewusst und verknüpfen die von ihnen in der Praxis gemachten Erfahrungen mit theoretischen Begriffen und Konzepten, die sie u.U. erst nachträglich kennengelernt haben. Einige entwickeln sogar eigene Konzepte, um ihre Praxis zu gestalten bzw. zu verbessern:

„das ist ja ein konzept wo man eher über learning by doing weiter kommt (...) also man macht die erfahrung hinterher oder parallel dazu (.) liest man (.) begriffe oder texte oder (.) hintergründe und versucht das zu verknüpfen (...) und man hat in den trainings (..) intensivste auseinandersetzungen mit den (..) kollegen (.) mit denen man das training leitet (..) also im staff (..) hast du genau (...) die dynamik die hinterher auch in der gruppe entsteht oder umgekehrt das was in der gruppe entsteht (..) erzeugt im staff auch die (..) konflikt und verständigungsdynamik die (...) das sind ((unverständlich)) einfach ungeheuer brisante und prägende äh (.) lernerfahrungen gewesen (1) die (...) für meine haltung (.) in der supervision (.) auch (...) ähm (..) ja noch mal mir ne andere richtung gegeben haben (.) ich glaube ich war (...) vorher (...) eher einer der sozusagen mit einer säkularisierte form von christlichkeit unterwegs war also (...) verständnis haben unterstützen (...) helfen (...) möglichkeiten aufzeigen (...) ähm (...) ja und dem anderen überlassen was er macht (..) so (...) und über die gruppensdynamik kriegte ich ein stärkeren zugang zu (...) konfrontationen (..) zu (...) ähm (..) auseinandersetzungen mit (...) werten und richtungen“ [rs 145-154]

„und habe dann zusammen mit anderen konzepte entwickelt (...) um elterntrainings anzubieten“ [rs 220-221]

Einige Supervisoren berichten, dass ihnen theoretische Modelle dabei geholfen haben, eigene Lebenskrisen, Emotionen sowie ihre supervisorischen Praxis besser zu verstehen und sich nicht nur persönlich, sondern auch beruflich weiterzuentwickeln:

„in der zeit vorher war ich sozusagen eher einer der sich darum gekümmert hat dass es anderen gut geht (..) und der im rückschlag hab ich davon profitiert (1) also da war dieser ganze bereich mit (..) mit dem elternttraining hat mir den (..) sozusagen das ganze themenfeld von (...) nicht direktiver kommunikation (...) einer entsprechenden therapieform carl rogers zum beispiel (..) eröffnet ne? das wurde mit (..) themenzentrierter interaktion von ruth cohn (.) also (..) auch so (.) validiert (3) also das war sozusagen wo die lebens (.) diese lebenskrise (...) tatsächlich (.) ähm (1) sehr viel (...) also mir ermöglicht hat (2) zu verstehen (.) weiter sich weiter sich zu entwickeln (...) ähm (3) ja mit dem zurechtzukommen“ [rs 244-251]

„das war hatte ich mit rosenberg begriffen (1) und (...) äh (2) da wurde mir (.) sozusagen nochmal klar und das war denn noch eine weitere fährte in den gewaltfrei-

seminaren (...) ähm (.) die ich als teilnehmer besucht hab ehe ich dann selber seminare gegeben habe“ [rs 427-429]

Ein theoretischer Rahmen ist ihrer Auffassung zufolge aber nicht nur in der Ausbildung nützlich, sondern kann auch erfahrenen Praktikern zu Einsichten verhelfen, mit denen sie ihre Supervision-
spraxis noch weiter verbessern können:

„habe ich und da auch mit Kommilitonen aus der Uni (...) äh schon immer die Idee gehabt man muss leuten die eine gute Praxis machen eine Theorie (.) ein also sozusagen (.) einen Theorierahmen aufschlüsseln wo sie verstehen können ach so (.) wenn ich das so und so mache ich das aus den und den Gründen (.) und ich könnte es anders oder besser machen (...) wenn ich (...) das und das berücksichtige um mich auf die Bedürfnisse meines Gegenübers einzustellen“ [rs 32-36]

Die hier vorgestellten Beiträge verdeutlichen ein Verständnis von „angewandter Theorie“. Die theoretischen Modelle helfen den Supervisoren, die Erfahrungen zu ordnen und besser zu verstehen.

Die vorliegende Studie präsentiert ein differenziertes Rollenbild von Supervision, das die befragten Supervisoren durch ihre Ausbildung(en) und ihre teilweise langjährige supervisorische Berufspraxis entwickelt haben. Überraschend deutlich wird dabei, welche Bedeutung der begleiteten Bewältigung und Reflexion von eigenen Krisen für die professionelle Entwicklung beigemessen wird.

Die hier zusammengetragenen Aussagen vermitteln damit das Erfahrungswissen aus der Praxis von Supervision, das man auch als konjunktives Wissen (im Sinne von Karl Mannheim) bzw. Habitus (im Sinne von Pierre Bourdieu) von Supervision verstehen kann.

5 Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik

Die im Folgenden vorgenommene Ergebnissicherung erfordert einen gleichzeitigen Blick auf die in der ersten Auswertung analysierten Daten und auf die zuvor beschriebene Theorie von Oevermann. Nimmt man eine solche Art von „Vogelperspektive“ ein, wird deutlich, dass die Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision das Balancieren verschiedener Dialektiken mit sich bringt.¹⁰² Dies lässt sich an wichtigen Aspekten der Supervision wie z.B. bei der stellvertretenden Bewältigung der Krise des Supervisanden, bei der Beziehungsgestaltung zwischen Supervisor und Supervisand und auch bei der Professionalisierten Praxis grundlegend zeigen. Oevermann hat in seiner Professionstheorie vielfach auf das darin notwendige Balancieren verschiedener Dialektiken hingewiesen. Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind darüber hinaus Schützes Überlegungen hinsichtlich Paradoxien und Dialektiken¹⁰³.

„Die unaufhebbaren Kernprobleme und die Paradoxien des professionellen Handelns sind der systematisch irritierende Aktivitätsausdruck der hochgradig komplexen und voraussetzungsreichen Strukturierungskomponenten der gesellschaftlichen Institution Profession.“ (Schütze 2000: 89)

Die nächsten Abschnitte sind den folgenden vier in der supervisorischen Praxis erkennbaren und in den durchgeführten Interviews zum Ausdruck gebrachten Aspekten gewidmet: den Dialektiken der Krisenbewältigung, den Dialektiken des Arbeitsbündnisses, den Dialektiken der Kunstlehre und den Dialektiken der Abgrenzung und der Eingliederung supervisorischer Praxis.¹⁰⁴

¹⁰² In seinen Schriften verwendet Oevermann abwechselnd die Termini „Paradoxie“, „Dilemma“, „Gegensätze“, „dialektische Einheit, Konstellation, Spannung bzw. Polarität“. Meistens bedient er sich der mit seinem Schreibstil nicht mehr trennbaren Denkfigur „widersprüchlichen Einheit“. Ich verwende im vorliegenden Abschnitt den Terminus „Dialektik“, um so den Aspekt hervorzuheben, dass der Professionelle einen Umgang mit den Widersprüchen oder Gegensätzen finden und diese zu einer Synthese für sein Handeln „aufheben“ muss, und zwar im dreifachen hegelschen Sinne: (1) *aufheben* im Sinne von aufhören lassen, ein Ende machen; (2) *aufheben* im Sinne von aufbewahren, erhalten; (3) *aufheben* im Sinne von emporheben (in die Einheit mit seinem Entgegengesetzten treten) (Hegel 1841).

¹⁰³ Schützes Theorie der Paradoxien professionellen Handelns ist im Kontext seiner Forschungen zur Sozialarbeit entstanden. Seinen Überlegungen liegt eine „universalistische Basis-Systematik“ zugrunde, die eine Übertragung auf die Handlungsfelder anderer Professionen, z.B. der Supervision zulässt. (vgl. Schütze 2000: 78).

¹⁰⁴ Bezüglich der Begriffsklärung im Wortfeld „Dialektik“, „Paradoxie“, „Widerstreitigkeiten“, „Gegensätzlichkeiten“ etc. sei hier auf Hagenbüchle verwiesen: „Es ist nun allerdings notorisch schwierig, Termini wie Paradox, Ironie, Antinomie, Widerspruch, Konflikt, Dilemma u.a. präzise voneinander zu unterscheiden, doch der widerspenstigste Begriff bleibt wohl das Paradox. Geht man von Identität und Differenz als Fundamentalkategorien des Denkens aus, so lässt sich der Widerspruch als Fokussierung auf die Differenz auffassen. Nicht jeder Widerspruch ist allerdings schon ein Paradox, wenngleich er ihm logisch zugrunde liegt. Auch Konflikte und Dilemmata (oft auf den Werte- und Normenbereich beschränkt) sind nicht notwendigerweise paradox, können sich jedoch aus bestimmter Sicht als paradox erweisen. Ob »der Widerstreit als Vater aller Dinge« wirklich paradox genannt werden kann, bleibt fraglich.“ (Hagenbüchle 2002: 28f.).

5.1 Dialektiken der Krisenbewältigung

Der Supervisand – als autonome Lebenspraxis – wird in seinem beruflichen Alltag permanent vor Situationen gestellt, in denen er Entscheidungen treffen muss, die jeweils zu begründen sind. Dies geschieht anhand von bewährten Routinen, die er im Laufe seiner Karriere erfolgreich internalisiert hat und die es ihm ermöglichen, Entscheidungen autonom zu treffen – ein mehr oder minder unbewusst ablaufender Vorgang. Allerdings sieht er sich immer wieder auch Situationen ausgesetzt, für die ihm (noch) keine Routinen zur Verfügung stehen und bei denen er entsprechend über (noch) keine Begründung verfügt, ob bzw. inwiefern sich die zu treffende Entscheidung als richtig oder falsch erweisen wird. Obgleich er verschiedene Lösungen probiert, muss er also feststellen, dass er die Krise nicht bewältigen kann. Dieser Prozess der Krisenbewältigung in der Supervision bringt verschiedene Dialektiken mit sich.

5.1.1 Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung

In einer Krise kann beispielsweise die Autonomie des Supervisanden in Teilen außer Kraft gesetzt sein, so dass die beschriebene „Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ nicht durchzuhalten ist. Dies ist der Moment, in dem der Supervisand professionelle Hilfe in Anspruch nimmt, in der Hoffnung und in der Erwartung, die gestörte Autonomie wiederherstellen zu können: Zur Bewältigung seiner Krise sucht er daher einen Supervisor auf. Der von Oevermann in diesem Zusammenhang benutzte Begriff der „stellvertretenden Krisenbewältigung“ ist allerdings etwas missverständlich, da der Experte das Problem ja nicht stellvertretend für den Supervisanden löst bzw. lösen soll. Vielmehr soll er im Verlauf der Unterstützung verschiedene Deutungsmuster, Perspektiven und Gedanken entwickeln, die er dem Supervisanden zur Verfügung stellt, weil dieser dazu aktuell selbst nicht in der Lage ist. Die stellvertretende Krisenbewältigung konstituiert sowohl für den Supervisor als auch für den Supervisanden weitere Herausforderungen, die wiederum weitere Dialektiken mit sich bringen.

5.1.2 Dialektik von Unmittelbarkeit und Vermittlung

Die befragten Supervisoren heben hervor (siehe Abschnitt 4.3.8 „Kommunikationskompetenzen“), dass die Versprachlichung von Unklarheiten und Problemen für ihre Arbeit von grundlegender Bedeutung ist. Etwas überhaupt zur Sprache zu bringen und es darüber hinaus angemessen auszudrücken, wird von ihnen als Weiterentwicklung und als Klärungshilfe verstanden. Oevermann spricht in diesem Zusammenhang von der „Dialektik von Unmittelbarkeit und Vermittlung“. Die Unmittelbarkeit der „sinnlichen Anschauung“ eines noch nicht prädierten Problems steht der Vermitteltheit durch Sprache gegenüber.

„Die Sprache, mit der hypothetische Welten als Sinnstrukturen entworfen werden können und die dann zur Notation des Nicht-Gegenwärtigen als Methode zu dessen Vergegenwärtigung führt, wirkt also zugleich einerseits wie eine synthetisierende Klammer in der Überbrückung der kategorial unaufhebbaren Differenz von Unmittelbarkeit und Vermittlung und andererseits wie ein Keil, der dieses Überbrückungsproblem in der Spaltung der dialektischen Polarität von "Hier und Jetzt" und hypothetischer Welt von Möglichkeiten erst erzeugt.“ (Oevermann 2003b: 370)

5.1.3 Dialektik von "Hier und Jetzt" und hypothetische Welt von Möglichkeiten

Gleichzeitig ist die Sprache das „Medium der Konstruktion hypothetischer Welten“ (Oevermann 2014: 48), das der Perspektivenerweiterung dient:

„Sprache als das abstrakt-algorithmische Ausdrucksmaterial, das überhaupt erst die Bedeutungsfunktion konstituiert, eröffnet per se die das Hier und Jetzt transzendierende Welt der Möglichkeiten und der hypothetischen Konstruktionen.“ (Oevermann 2016: 83)

Die befragten Supervisoren weisen an verschiedenen Stellen auf die Bedeutung von Perspektivwechseln und die dadurch eröffneten Möglichkeiten für die angestrebte Krisenlösung hin. Das Anbieten von Perspektiven kann zu einer Veränderung ihrer Sichtweise beitragen:

„ich versuche offen dafür zu sein dass etwas (..) so sein kann (..) wie der supervisand es beschreibt aber auch völlig anders (...) und (...) das finde ich auch manchmal spannend einfach (2) mal das Gegenteil anzubieten (...) wie wärs wenn es ganz anders wär also weiss nich wunderfragen und was nicht alles also (...) ähm perspektivenwechsel ja genau das ist vielleicht das stichwort (..) also perspektivenwechsel anzubieten finde ich is für supervision (..) eine wichtige geschichte äh (..) diese wunderfrage oder stellen sie sich mal vor wird es in einem jahr auch noch so sein (..) ähm (...) von (..) einem (..) blick (..) in der zukunft zurückzugucken stellen sie sich mal vor (...) die schwierigkeiten in ihrem team wären jetzt alle gelöst sie würden toll zusammenarbeiten hätten nen tolles projekt entwickelt (...) was müsste denn passieren (3) so rückwärts gewandt und was ist dann der nächste schritt (..) das ist auch noch mal etwas (...) ich äh (..)“ [jm 390-394]

5.1.4 Dialektik von Spontaneität und Reflexion

Supervision hat einen starken Prozesscharakter. Dieser zeigt sich u.a. darin, dass mittels verschiedener Reflexionsschleifen neue Wege erkundet werden können. Der Prozess des Verlangsamens schafft Offenheit für Neues (siehe Abschnitt 4.4.1 "Verlangsamens"). Wenn also nicht sofort eine Lösung gesucht wird, sondern das Problem erst einmal in allen seinen Facetten erkundet wird, kommt es zu einem Wechsel vom Modus der spontanen Lösung hin zum Modus der Reflexion. Die „unbedingte Entscheidung“ wandelt sich zu einer „argumentativen Begründung“ (vgl. Oevermann 1996a: 46). Oevermann spricht hier von den widersprüchlichen Komponenten einer „Dialektik von Spontaneität und Reflexion“ (vgl. Oevermann 1996a: 46). Die Reflexion schafft dann meist die Einlösung der Begründungsverpflichtung, die bei jeder Entscheidung, d.h. im Praxisvollzug, vorhanden ist. Mit Hilfe der Reflexion kann sowohl im Vorhinein als auch im Nachhinein eine Begründung entwickelt werden.

„Die nachträgliche Reflexion [...] ist [...] die Phase der nachträglichen Einlösung einer aufgeschobenen Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1996c: 132)

Den befragten Supervisoren zufolge handelt es sich hier um einen permanenten (selbst)reflexiven Prozess, der sowohl durch kollegiale Reflexionsmöglichkeiten als durch auch eigene Fortbildungen und professionelle Unterstützung vorangetrieben werden kann.

„punkto selbstreflexion (.) ich bin eigentlich mein leben lang durch in irgendeiner form von (..) kollektiven re/ reflexivität gewesen ne? also (...) nich nur für mich alleine also (..) äh analysen beim jungianer ähm (...) wie gesagt die ganze selbsterfahrung in der trainerausbildung die ist heftig und dick (.) wir hatten damals auch sehr viel selbsterfahrung in der akademie für jugendfragen in münster (.) in der supervisionsausbildung (1) dann die männergruppe und und und also (..) bin da eigentlich in (.) kontinuierlichen selbstreflexionsprozess gewesen (.) auch (.) übrigens (.) dann später über die meditation“ [fa 226-228]

5.1.5 Dialektik von Risiko und Chance

Mehrfach wird von den interviewten Experten die Bedeutung des Kairos hervorgehoben, d.h. dass es für eine bestimmte Intervention im Kontext der stellvertretenden Krisenbewältigung auf den richtigen Zeitpunkt ankommt. Oft bringt das Ergreifen einer Chance gleichzeitig das Eingehen eines Risikos mit sich. So kann es sein, dass ein Supervisor zwar nicht genau einschätzen kann, wie sich etwas weiterentwickelt, aber dennoch etwas ihm wichtig Erscheinendes sagen, was zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise nicht mehr passend oder angemessen ist. Oevermann weist darauf hin, dass die „Dialektik von Risiko und Chance“ für die Autonomie der Lebenspraxis notwendig ist (vgl. Oevermann 1996a: 7). Risiken einzugehen, eröffnet nicht selten neue Chancen, und Professionelle befinden sich in der Spannung, nicht zu wissen, ob sich eine gerade von ihnen ergriffene Chance auch tatsächlich bewährt:

„Autonomie ist [...] nicht ohne die Gefahr des Scheiterns zu haben [...] Denn vor dem Risiko steht die es erzeugende Chance einer Krisenlösung.“ (Oevermann 1996a: 7)

Nicht nur für die Praxis des Supervisanden, sondern auch im supervisorischen Prozess selbst muss der Supervisor interventionspraktische Entscheidungen treffen, für die er den richtigen Zeitpunkt nicht im Voraus wissen kann. Er kann aber nicht „untätig“ abwarten und das Risiko eingehen, den richtigen Moment zu verpassen. Er muss also in der Lage sein, „den geeigneten Interventionspunkt zu erkennen“ (Schütze 1992: 151). Der Supervisor befindet sich somit in einem Spannungsfeld zwischen „geduldigem Zuwarten“ und „sofortiger Intervention“. Siehe dazu Schützes Paradoxie Nr. 3¹⁰⁵ (Schütze 1992: 150f).

5.1.6 Dialektik von Emergenz und Determination

Die vorhandenen Routinen einer Lebenspraxis legen meistens lineare Abläufe zur Lösung von Problemen nahe – ein Schritt folgt automatisch dem nächsten. Diese Routinen sind im Falle der Krise für den Supervisanden fraglich geworden, denn: Krisenbewältigung ist kein algorithmisch verlaufender Prozess, sie führt vielmehr zu Chaos und Irritation. Die befragten Supervisoren weisen darauf hin, dass sie manche „Schleifen“ drehen, „Rückschritte“ und „Umwege“ erfahren, dass sich dabei aber plötzlich der Blick weiten und eine neue Übersicht ermöglichen kann:

„auch wieder so linear denken ne? es ist (.) das problem müssen wir so lösen also diese (..) ähm (..) das ist sowieso etwas was was mir für die (..) für die supervision sehr

¹⁰⁵ Die Nummerierung entspricht der Liste der Paradoxien des professionellen Handelns (Schütze 2000: 78f.) (siehe auch Abschnitt 2.4.1 „Paradoxien des professionellen Handelns“)

wichtig geworden ist (..) äh dass es eben nicht (.) von da nach da geht sondern von hier (...) in einer schleife in einen weg in einer wiederholung äh in einem rückschritt (..) äh und auf einmal hat sich (...) das feld geweitet (..) äh und dass mir da jemand äh (...) daneben steht (...) der jetzt (...) eben nicht (...) interessengeleitet ist (..) also wie damals (.) familie oder so was (..) oder (.) interessengeleitet ist wie (.) mein arbeitgeber oder sonst was sondern der (...) mit mir geduldig guckt“ [jm 134-138]

Durch Bewährung von erfolgreichen Krisenbewältigungen kann also eine neue Routine emergieren. Oevermann bezeichnet dies als „Erzeugung von Neuem“ und postuliert eine „Dialektik von Emergenz und Determination“ (vgl. Oevermann 2009: 39). Die Supervisoren berichten, dass sie solche Umwege und Krisen selbst vielfach erlebt haben und daher leichter und gelassener mit dem Chaos und der Irritation in Krisen umgehen können, denen sich ihre Supervisanden ausgesetzt sehen. Ihr Wissen um die Dynamik der Veränderung und darum, dass es Wege aus Krisen gibt, die wirklich weiterführen, gibt ihnen die nötige Ruhe, um die Supervisanden in solchen schwierigen Phasen begleiten zu können.

„ja (..) ganz klar (.) wenn man das selbst nen paar mal durchgemacht hat (1) äh kann man den krisen die einem entgegen kommen von seiten des klientel (.) ganzes stück gelassener (1) äh (...) drauf reagieren (...) nicht so im sinne von besänftigen ist ja nicht alles so schlimm sondern mit ner inneren gelassenheit ja? (.) so was kenn ich (...) da kommt man irgendwie durch (..) ja? das ist es/ tut zwar im moment saumässig weh aber (...) äh (..) krisen (2) haben wenn man sie nicht zementiert ja? zu ner dauerkrise werden lässt und in ne depression reingeht oder was (.) ja nun äh (.) eine innen/ innewohnende dynamik der veränderung (.) ne?“ [fa 252-256]

5.1.7 Dialektische Konstellation von Krise und Routine

Oevermann spricht von einer dialektischen Konstellation von Krise und Routine bzw. von „Krise des aktuellen Prozesses und Routine der bewährten Problemlösungsmuster“ (Oevermann 2004a: 325) und argumentiert für die Routine als Resultat bewährter Krisenbewältigung:

„Denn die Routine leitet sich material als deren Schließung aus der Krise ab; zur Routine wird, was sich als einstige Krisenlösung bewährt hat. Dagegen ist die Krise ein plötzliches Aufbrechen eingespielter vorausgehender Routinen, seien es Techniken, Praktiken oder Überzeugungen, und damit ein unvorhersehbares Öffnen eines Geschlossenen. Die Krise ist deshalb nicht aus der Routine ableitbar, dagegen die Routine aus der Krise.“ (Oevermann 1996a: 7)

5.2 Dialektiken des Arbeitsbündnisses

5.2.1 Dialektik von Nähe und Distanz im Arbeitsbündnisses

Persönliche Nähe und professionelle Distanz in der Supervision bilden ein Begriffspaar, das eine Paradoxie in sich birgt. Diese Begriffe stellen zwei einander widersprechende Formen von Sozialbeziehungen dar: Professionelle Distanz – nach Oevermann – basiert auf spezifischen, d.h. „rollenförmigen“ Sozialbeziehungen, während persönliche Nähe aus diffusen, d.h. „nicht-rollenförmigen“ Sozialbeziehungen zwischen ganzen Personen besteht. Die diffusen Beziehungskomponenten entstehen durch die Notwendigkeit des Supervisanden, sich dem Supervisor als

ganze Person anzuvertrauen. Die Bildung einer aus diesen widersprüchlichen Beziehungskomponenten bestehenden Arbeitsbeziehung, d.h. eines Arbeitsbündnisses, ist Oevermann zufolge notwendig, um die für die Supervision konstitutive „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten zu können (vgl. Oevermann 1996c: 152f). In Anlehnung an das psychoanalytische Setting bezeichnet Oevermann (1996c) diese Art Beziehung als „Arbeitsbündnis“ zwischen Professionellen und Klienten.

„Und im professionalisierten Arbeitsbündnis der Therapie ist man als Patient und als Therapeut partiell ganzer Mensch und zugleich Rollenträger, befindet sich also in einer widersprüchlichen Einheit von diffus und spezifisch. Die Grundregel sagt dem Patienten im Grunde genommen »Sei diffus«, die Abstinenzregel dem Arzt »Halte dich an die Spezifität des Vertrages und agiere nicht, d.h. etwa konkret, verkehre nicht körperlich mit dem Patienten, auch wenn er dich in seiner Übertragung, d.h. in seinem Part als diffuser Partner, liebt.« (Oevermann 2016: 102f.)

Das Durchhalten dieses Widerspruchs zwischen Spezifität und Diffusität (Oevermann 1996c: 119) macht eine Balance zwischen Nähe und Distanz erforderlich. Diese kann nicht mittels theoretischer Kenntnisse erlernt, sondern nur durch Handlungspraxis erlangt werden. Wir haben es hier somit nicht mit Wissenserwerb, sondern mit Habitusformation zu tun (vgl. Oevermann 1996c: 123). Dieser Transformationsprozess wird von allen interviewten Supervisoren besonders hervorgehoben: Sie beschreiben ihre Kompetenz zum einen als Ergebnis eines sehr mühsamen und krisenhaften Lernprozesses in der eigenen Professionsentwicklung und zum andern als Qualitätsmerkmal ihrer supervisorischen Praxis.

„(...) äh (..) wo es dann eben immer noch mal gilt auch beim eigenen zu bleiben und das ist der andere aspekt was ich ja vorhin an anderen stelle ja auch schon hatte wenn's um fragen von beruflicher entwicklung oder beziehungsgestaltung geht (..) zu sagen ok und was was ich halt mühsam also das mit dem gut andocken könnte ich glaube ich schon (...) schon (.) relativ früh relativ gut (..) ähm (..) und äh (..) aber das bei sich selber bleiben also sich abzugrenzen und sich dann trotzdem noch mal rausziehen und draufzugucken und das ist ein teil den ich noch mal lernen musste aber den habe ich eben äh (...) (..) an verschiedenen stellen auf verschiedene art und weise eben auch gelernt (.) ähm und auch da n interessanten weg (..) gemacht von äh (...) ich sag mal (..) nach dem abitur eher fluchtartigen verlassen des elternhauses endlich da raus und irgendwie auf eigenen beinen stehen“ [mk 285-291]

Dabei geht es vor allem darum, eine angemessene Balance zu finden, die sich je nach Situation immer wieder verändern kann.

„(...) ja? (..) ähm (..) auch dieses wo der andere spürt der spürt was (...) bringt ne gewisse nähe man muss nur wissen wo ist die grenze (..) und das hat sehr viel mit mit kann man lernen (.) theoretisch (...) (aus verschiedenen) erfahrung zu tun (...) ja? also ich denke bei mir (.) äh (.) ohnehin so wie ich gearbeitet habe wie ich das verstanden habe (..) ähm es wurde immer viel davon äh (..) ist immer viel die rede von nähe und distanz (...) und damit tun sich viele leute schwer es fängt schon mit (...) äh (.) sie und du sagen (..) ja? (.) ähm (...) ich glaube dass sehr viele therapeuten zum beispiel auch supervisoren angst haben zu viel/ es könnte zu viel nähe entstehen (...) ja? (.) die schaffen dann eine form von distanz die das miteinander schon wieder schwierig macht (...) ich glaube ist eine der schwierigsten eins der äh (.) äh eine der

schwierigsten ecken überhaupt in diesem ganzen therapeutischen beratungsbereich (...) ja? (...) kann man da (..) äh (..) kriegt man das hin (..) so n balanceakt (..) ne? (..) ich glaube nur nüchtern und distanziert da zu sitzen (..) habe ich bei analytikern erlebt (...) das funktioniert nicht immer (...) ne? (..) sondern da muss auch ein bisschen was zu spüren sein (...) da ist ein gegenüber und der ist auch mensch (...) ja? (...) (...) ich denk so in dem sinne (..) hab ich gearbeitet (...) ne? man muss natürlich schon (..) immer mal wieder äh (..) reflektieren und gucken ähm (...) deswegen immer supervision machen (...) eigentlich äh (...) begleitend gruppensupervision sowieso“ [gl 140-149]

Auf dieses Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz verweist auch Schütze mit der Paradoxie Nr. 6 der biographischen Ganzheitlichkeit der Fallentfaltung und der Expertenspezialisierung (vgl. Schütze 2000: 78).¹⁰⁶

Jedoch ist der Gegenstand der Supervision nicht primär der Klient in seiner persönlichen Ganzheitlichkeit und Komplexität und auch nicht die Organisation, in der er verankert ist. Hauptziel der Supervision ist vielmehr die Unterstützung des Klienten bei der (Wieder)Herstellung seiner (krisenhaft gestörten) Handlungssicherheit im beruflichen Alltag. Allerdings haben oft sowohl persönliche wie auch organisationale Aspekte eine große Bedeutung und lassen sich nicht immer klar von beruflichen Aspekten abgrenzen. Schütze weist mit seiner Paradoxie Nr. 6 „Die biographische Ganzheitlichkeit der Projekt- bzw. Fallentfaltung und die Expertenspezialisierung“ (Schütze 1992: 159) auf dieses Spannungsfeld hin. Der Blick auf biographische Themen des Klienten kann in der Supervision einerseits helfen, die berufliche Situation besser zu verstehen. Sie kann aufgrund biographischer Einzelheiten das Fokussieren auf das Wesentliche andererseits aber auch erschweren. Für den Supervisor kann es einfacher sein, biographische Hintergrundprobleme zu ignorieren und sich stattdessen auf die rein beruflichen Aspekte zu konzentrieren (vgl. Schütze 1992: 159). Erfahrene Supervisoren wissen um die Verflechtung von biographischen mit beruflichen Themen und haben gelernt, eine Balance zu finden. Sie lassen sich daher nur dann auf biographische Themen ein, wenn dies dazu dient, die beruflichen Themen besser in den Blick nehmen zu können (vgl. Schütze 1994: 16).

5.2.2 Übertragung und Gegenübertragung

Durch die Asymmetrie von diffusen und spezifischen Beziehungen in der Praxis des Arbeitsbündnisses erklärt Oevermann, warum sich Übertragungsprozesse im Arbeitsbündnis von selbst einstellen:

„Man kann nämlich immer nur von »diffusen« Sozialbeziehungen nach »spezifischen« übertragen, aber nicht von »spezifischen« nach »diffusen«. Denn man ist sozial ursprünglich in den diffusen Beziehungen der ödipalen Triade geboren und als Subjekt konstituiert worden. Entsprechend muß man im Krisenfall, wenn man ihn souverän nicht mehr bewältigen kann, auf die Szenen dieser Praxis regredieren und von daher übertragen.“ (Oevermann 2003c: 268)

Deshalb gibt die „Abstinenzregel“ dem Professionellen auf, nur innerlich eine diffuse Position einzunehmen, d.h. sich innerlich auf die Übertragung mit seiner Gegenübertragung einzulassen,

¹⁰⁶ Siehe Abschnitt 2.4.1 „Paradoxien des professionellen Handelns“ oben.

dies aber auch wahrzunehmen. Äußerlich jedoch soll er entsprechende Gegenübertragungs-Reaktionen vermeiden und in der spezifischen Position der professionellen Distanz bleiben¹⁰⁷. Die befragten Supervisoren heben hervor, wie wichtig das Ausbalancieren der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung für ihre supervisorischen Praxis ist¹⁰⁸ und berichten, dass es trotz umfangreicher Erfahrung immer wieder Verwicklungen gibt, die man sich mithilfe der folgenden Frage bewusst machen muss: Ist das jetzt eigentlich mein Problem oder überträgt der Supervisand mir hier eine bestimmte Verhaltenserwartung?

„(...) anstrengend (.) ja? manchmal langweilig (.) je nachdem (.) ja? (...) es ist mir im Laufe der Zeit erst immer klarer geworden wie wichtig das ist (.) ja? (.) zu wissen (..) äh (..) sind wir wieder bei Übertragung und Gegenübertragung wie wichtig zu wissen das ist wieviel Teile von mir bringe ich jetzt hier rein (...) ja? (...)“ [gl 135-136]

5.2.3 Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit

Durch die Krise ist der Supervisand in seiner Autonomie beeinträchtigt. Allerdings ist die Autonomie nicht (notwendigerweise) in ihrer Gesamtheit, sondern (meist) nur in Teilen beschädigt oder gestört. Dies macht es möglich, dass sich der Supervisand mit den „gesunden Anteilen“ seiner Autonomie hilfeschend an einen Supervisor wenden kann. Er begibt sich mit seinen autonomen Anteilen in eine Abhängigkeit vom Supervisor. Oevermann bezeichnet dies als die „Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit“ (Oevermann 1996c: 134). Die Hilfe besteht nun darin, die gestörten Anteile seiner Autonomie stellvertretend handlungsfähig zu machen. Dafür muss sich der Supervisand verpflichten, die „gesunden Anteile“ einzusetzen und bei der Lösung bzw. Bewältigung der Krise mitzuwirken. Oevermann spricht hier von dem „dialektischen Verhältnis von kranken und gesunden Anteilen“ (Oevermann 1996c: 116).

*„Das geschieht *einmal* in der Begründung des Arbeitsbündnisses auf den Leidensdruck des Patienten, der durch ihn in eigener Entscheidung sich in Behandlung begibt und darin per gesundem Anteil seinen kranken Anteil verbindlich und folgeverantwortlich anerkennt. Das setzt sich *zum anderen* fort in der verantwortlichen Übernahme vereinbarter Verpflichtungen, die sich aus der Behandlung ergeben, und vor allem in der wechselseitigen Anerkennung von Arzt und Patient als je ganzen Personen.“ (Oevermann 1997a: 300)*

Der Supervisor hat durch seine Erfahrung einen „prinzipiell unaufhebbaren Wissensvorsprung“ gegenüber dem Supervisanden. Daher muss er sorgfältig abwägen, ob das Anbieten dieses Wissensvorsprungs zur Lösung des Anliegens des Supervisanden ggf. dazu beiträgt, dessen Selbstheilpotentiale, eigene Lösungen zu entwickeln, zu beeinträchtigen und somit seinen Durchhaltewillen einschränkt oder sogar erdrückt. Oder ob das Verschweigen einer möglichen Lösung ggf. zur „Untergrabung der Vertrauensgrundlagen“ zwischen dem Supervisanden und dem Supervisor

¹⁰⁷ Oevermanns Überlegungen von Übertragung und Gegenübertragung beziehen sich auf die Praxis eines therapeutischen Arbeitsbündnisses. Sie sind aufgrund der allgemeinen Dynamik von Diffusität und Spezifität auch auf andere professionelle Praxen übertragbar. Oevermann selbst beschreibt die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung im professionalisierten Lehrerhandeln im Rahmen der Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Oevermann 1996c: 159f).

¹⁰⁸ Siehe Abschnitt 5.2.1 „Dialektik von Nähe und Distanz im Arbeitsbündnisses“.

führen kann. Diese Spannung wird von Schütze mittels der Paradoxie Nr. 4 beschrieben: „Das Mehrwissen des Professionellen und die Bedrohlichkeit dieses Mehrwissens für den Klienten einerseits und die Untergrabung der Vertrauensgrundlagen zwischen Klient und Professionellem durch das Verschweigen des Mehrwissens andererseits“ (Schütze 2000: 51, 75f).

Im Spannungsfeld der soeben skizzierten Dialektiken wird Supervision von den interviewten Supervisoren als eine mütterliche Hilfe zur Selbsthilfe verstanden, die zum einen die Aktivierung der eigenen Ressourcen des Supervisanden bedeutet und damit den Respekt vor seiner (wiederherzustellenden) Autonomie erfordert. Zur Illustration wird in einem Interview u.a. die folgende Metapher verwendet: *›Jetzt bin ich wie eine Krücke, aber irgendwann gehst Du alleine weiter‹* [pr 500-501]:

„(13) na vielleicht ja eine interessante frage das hat wahrscheinlich eh unmittelbar mit meiner biographie zu tun weil ich (1) auch möglichst unabhängig (1) leben möchte (...) also freiheit ist ein (1) zentraler begriff bei mir und diese freiheit (.) möchte ich auch den anderen erleben freiheit (2) möglichst unabhängig zu entscheidn (...) was ich jetzt zu tun hab hilfe zur selbsthilfe heisst das noch ne? (...) ähm dass man da vorher in der ähm (..) profession jetzt (..) äh (..) dass man da unter umständen die leut überhaupt erst (1) heisst heute empowerment also sich (.) irgendwie aufrichten muss oder und so weiter ihnen einen bestimmten halt (1) anbieten kann (..) ein freund auf zeit sein als coach (1) aber immer mit dem (2) hintergedanken (.) ich bin jetzt eine krücke (1) und irgendwann (1) gehst alleine weiter (...) und da es manchmal braucht man zwei krücken manchmal braucht man so ein rollator äh am anfang (..) aber immer das ziel die können allein gehen“ [pr 493-502]

5.2.4 Dialektiken des Anfangs und der Beendigung der therapeutischen Praxis

Die verschiedenen Dialektiken stehen in einem engen Zusammenhang mit der Problematik sowohl des Beginns als auch der Beendigung einer Supervision. Oevermann spricht hier auf der einen Seite die ethischen Gründe an, die dem Professionellen verbieten, ungefragt seine Hilfe anzubieten – dies gilt auch für den Fall eines aus seiner Sicht „hilfebedürftigen“ Klienten. Der Supervisor wird mit dem professionellen „Paradox von Behandeln und Hilfeverweigerung“ (Oevermann 1996c: 116) konfrontiert. Auf der anderen Seite ist der Supervisor Oevermann zufolge mit dem Dilemma der Beendigung einer Supervision auf Wunsch eines noch nicht handlungsfähigen, autonomen Supervisanden konfrontiert. Hier spricht Oevermann von der „Dialektik der therapeutischen Praxis bezüglich ihrer Beendigung“ (Oevermann 1996c: 122), die sich insbesondere dann manifestieren kann, wenn es z.B. Meinungsunterschiede zwischen Supervisor und Supervisanden gibt, die die „widersprüchlichen Pole von organisatorischer Regelung des Behandlungsendes und affektiv konfliktfreier Auflösung des Arbeitsbündnisses“ (vgl. Oevermann 2003c: 167) betreffen.

„ja ja ja (..) gut (.) ja also (..) das ist zum beispiel auch etwas was ich wirklich gelernt habe (1) äh was ich zunächst am anfang ja (2) ähm (.) ja (...) unkonventionell gemacht hab was aber nachher/ ich hab also angefangen (...) mir helfen zu lassen (...) in meiner dissertationsphase (2) vorgeschaltet vor (.) meinem (...) ähm (..) meinem gespräch mit meinem vetter (.) ((unverständlich)) ich hatte damals sehr stark migräne (..) und dann habe ich (...) ähm (2) äh nen (1) psychotherapeuten aufgesucht (1) um mir helfen zu lassen (...) und da hab ich nen fehler gemacht (..) denn (1) ich kannte ihn

er war der (1) der neffe (..) von einem ganz engen freund meines vater (..) also er kannte die ganze familie (..) im nachhinein muss ich sagen (..) das war ok dass ich das gemacht habe (..) vor dem hintergrund ich hätte wahrscheinlich gar nicht die hilfe gesucht wenn ich nicht (..) darüber (..) in kontakt (..) ich meine (..) so nen kontakt überhaupt in diesem bereich gehabt hätte insofern ist er ne schlüsselfigur (1) auf der anderen seite musste ich eben lernen (..) das ging gar nicht (..) weil der meine familie viel zu gut konnte ((lacht)) und im prinzip wars ja unprofessionell von ihm er hätte mich nicht gar nicht annehmen können also das wusste ich damals natürlich alles nicht ich weiss nur dass ich wutent/ wutschnaubend den ganzen kontakt abgebrochen hatte (..) weil ich gedacht hab es ist nicht hilfreich (..) er hatte nämlich gesagt ich sollte die (..) dissertation abbrechen weil ich es meinem vater nicht recht machen sollte oder so was irgendwie so etwas in diese richtung (..) und da bin ich wutschnaubend mal rausgegangen und hab gedacht der hilft mir nicht das bringt mir nichts dass er meinen vater jetzt hier kennzeichnet (..) der muss bei mir bleiben also das war so ne so ne ganz wichtige erfahrung (...) aber (..) die hilfe an sich (...) also das war so der (..) der weg (...) dass das hilfreich war hab ich schon gespürt (..) nur glaub ich (...) ich glaub der war da auch ein bisschen unprofessionell (..) oder ich hätte da nicht hingehen können (1) das war der erste schritt (...) dann hat mir ja wirklich (..) geholfen“ [cm 477-489]

5.2.5 Paradox des pädagogischen Handelns

Im Vollzug der stellvertretenden Krisenbewältigung überlässt sich der Klient hilflos einem Experten¹⁰⁹ und verliert damit Anteile seiner Autonomie, die es wiederherzustellen gilt. Diese widersprüchliche Konstellation wird von Oevermann als Paradoxie des Helfens bezeichnet. Sie findet ihre paradigmatische Form im pädagogischen Kontext als „pädagogisches Paradox“ (vgl. Oevermann 2003a: 62, 2006: 78).¹¹⁰ Die Heilung dieser Dialektik besteht nach Oevermann in einer mäeutischen Praxis, in der im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe „die Selbstheilungskräfte des Klienten mobilisiert werden“¹¹¹. Auch Schütze macht mit seiner Paradoxie Nr. 7 – „Das pädagogische Grunddilemma: exemplarisches Vormachen und die Gefahr, den Klienten unselbständig zu machen“ (Schütze 1992: 160f) – auf diesen Widerspruch aufmerksam.

¹⁰⁹ Oevermann selbst verwendet an verschiedenen Stellen konsequent den Ausdruck „der Klient, der sich hilflos einem Experten überlässt“ (vgl. z.B. Oevermann 2003a: 58; oder Oevermann 2006: 74).

¹¹⁰ Das pädagogische Paradoxon geht auf Kants Paradoxon der Erziehung zurück: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freyheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultivire ich die Freyheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freyheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freyheit gut zu gebrauchen.“ (Kant 1803 [Über Pädagogik]: 27).

¹¹¹ In diesem Zusammenhang weist Oevermann verschiedentlich auf den Grundsatz der Montessori-Pädagogik hin: »Hilf mir, es selbst zu tun« (Oevermann 1996c: 161, 2003a: 58, 2006: 74, 2013b: 123).

5.3 Dialektiken der Kunstlehre

5.3.1 *Dialektik von Standardisierbarkeit und Nicht-Standardisierbarkeit*

Die supervisorische Tätigkeit pendelt permanent zwischen einer auf standardisiertem, methodisiertem Wissen basierenden Expertise und einer nicht-standardisierbaren fallspezifischen Intervention. Entsprechend liegen hier zentrale Spannungsfelder in der Supervision: Einerseits wendet der Supervisor sein bewährtes Wissen an, um den konkreten Fall zu verstehen. So nutzt er allgemein bekannte Methoden, die in anderen, früheren Situationen Verstehen und Perspektivenwechsel ermöglicht haben.

„(1) äh (.) dazu brauche ich das was ich vorher erwähnt hab nicht nur so ne eng geführte methodische schiene sondern ne eigene breite um (1) in ner (.) situation auch situations (.) adäquat reagieren zu können und nicht mit einem konzept und einer methode (1) das finde ich was ganz wichtiges (1) das versuche ich meinen lehrsupervisanden auch beizubringen“ [fa 352-355]

Aber die Berücksichtigung der fallspezifischen, individuellen Ausprägung des Supervisanden und seiner ganz speziellen Problemlage macht es andererseits notwendig, dass der Supervisor auch diesen einmaligen Fall versteht und zusammen mit dem Supervisanden neue Verstehenswege erkundet. Oevermann spricht hier für die professionalisierte Praxis von einer „Dialektik von Standardisierbarkeit und Nicht-Standardisierbarkeit“, die eng mit der Strukturlogik der widersprüchlichen Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen verwoben ist (vgl. Oevermann 2003c: 260): Einerseits kann der Supervisor dem Supervisanden Lösungen anbieten, die sich in anderen Fällen als angemessen erwiesen haben, andererseits muss er die Selbsthilfe-Ressourcen des Supervisanden aktivieren (vgl. Oevermann 2003c: 259). Diese Nicht-Standardisierbarkeit impliziert zudem, dass auch der Professionelle selbst nicht nur in seiner standardisierten Rollenspezifität, sondern als ganze Person involviert ist (vgl. Oevermann 2005: 30).

5.3.2 *Dialektik von Allgemeinheit und Besonderheit*

In der professionellen Praxis muss der Supervisor die konkreten Besonderheiten des Einzelfalls erkennen und sie mit abstrakten Kategorien einer allgemeinen Wissensbasis deuten, die wiederum das Ergebnis früherer Abstraktionsleistungen anderer Einzelfälle sind. Diese Zirkularität von analytischen und synthetischen Prozessen ist für die professionalisierte Praxis konstitutiv. Der Supervisor ist permanent gefordert, diese Dialektik von Allgemeinheit und Besonderheit zu balancieren, um verfrühte Hypothesen auf der Basis geringer empirischer Fallevidenz zu vermeiden, die störend für eine unvoreingenommene Wahrnehmung des zu behandelnden Falls wären.

„Das übergreifende Spannungsmoment ist [...] das zwischen der Besonderheit des Einzelfalls und der allgemeinen Wissensbasis, die aus ihm erst einen „Fall von etwas“ macht. Aber mit dem je eigenen Fallbezug professioneller Berufe sind eine Fülle weiterer Spannungen und Widersprüchlichkeiten in den Handlungsanforderungen verbunden.“ (Oevermann 2005: 63)

„Schon das Erkennen der eigenen Antriebsbasis bedeutet ja, in Begriffen des Allgemeinen etwas zu erfassen, was man nur als Eigenes, das zugleich Innen und Außen und damit objektiv Besonderes ist, erfahren kann.“ (Oevermann 1981: 30)

Theoretische Konzepte und Kategorien sind für den Professionellen unabdingbar. Sie sind allerdings von allgemeinem Charakter und deren Gültigkeit muss permanent an der konkreten Fallsituation überprüft werden. Der Professionelle darf seinen Fall nicht voreilig einer Typenkategorie zuordnen – dies würde seine Unvoreingenommenheit stören. Es muss vielmehr die konkreten Details des Falls abwarten, bevor er Hypothesen bilden kann bzw. darf. Allerdings hat er nicht beliebig viel Zeit und muss weitere Behandlungs-Entscheidungen treffen, die erst nach einer ersten Hypothesenbildung erfolgen können. Illustrativ ist hier Schützes Paradoxie Nr. 1, nämlich die zwischen „Allgemeinen Typenkategorien und Situierung“ (Schütze 1992: 147f). Mit dieser Paradoxie eng verbunden ist Schützes Paradoxie Nr. 2, nämlich „Prognosen über soziale und biographische Prozesse der Fall- bzw. Projektentfaltung auf schwankender empirischer Basis“ (Schütze 1992: 149f). Hier muss der Professionelle verschiedene Hypothesen über seinen Klienten aufstellen, für die er am Anfang des Prozesses keine oder nur wenige Hinweise hat. Beide Paradoxien sind von besonderer Bedeutung und haben eine höhere Intensität am Anfang einer Beratung. Die darin enthaltene Spannung kann sich im Laufe des Prozesses reduzieren, wenn der Professionelle allmählich fallbezogene Informationen erhält und eine einigermaßen stabile Situierung im Fall erreicht.

Die interviewten Supervisoren berichten, dass sie flexibel sein müssen und beispielsweise ein einmal entwickeltes Konzept immer wieder verlassen müssen, wenn der Einzelfall dies erfordert. Der Einzelfall muss neu in das übergeordnete Ziel integriert werden:

„(..) und das ist sozusagen die grösste herausforde/ die grösste herausforderungen/ forderung da zu adaptieren also ich muss irgendwie dem sagen was ich tu (..) aber in der situation muss ich in der lage sein flexibel dann was anderes zu machen und da muss ich mir aber vorher das ok abgeholt haben (1) also das ist jetzt auf einer (.) abstrakteren ebene auf der konkreten ebene (.) äh kann passieren (.) ich hab zwar ein design für eine moderation von einem (.) teamcoaching nachmittag (..) äh das vorsieht dass zuerst was weiss ich begrüssung und was man halt so schreibt ne? wie was wo (..) und mitten drinnen äh tritt ein (...) konfliktfall auf der unmittelbar der von dem man vorher nix gewusst hat (..) den den muss man aber unmittelbar bearbeiten also ich kann das nicht ignorieren nur weil ich ein fahrplan hab (.) also dann schmeisst man das alles um es ist auch bei seminaren so (...) also man hat ungefähr (.) oder ziemlich genau äh was will ich an theorie bringen (1) aber es gibt ja auch bedürfnisse von anderen seiten und dann muss ich unter umständen (1) das umschmeissen und dann an dem arbeiten“ [pr 468-479]

5.3.3 Dialektik von Theorie und Praxis

Professionalisiertes, klientenbezogenes Handeln besteht nach Oevermann wesentlich in einer interventionspraktischen Vermittlung von Theorie und Praxis (Oevermann 1996c: 81, 123, 2002: 30, 2005: 39), die im Arbeitsbündnis als Ort stellvertretender Krisenbewältigung stattfindet (Oevermann 2013b: 121). Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Experten betonen, dass diese Vermittlung von Theorie und Praxis fast ausschließlich über die Reflexion praktischer Erfahrungen erfolgt ist. Ihren Aussagen zufolge haben ihnen die Theorien meist geholfen, in der Praxis vorliegende Unklarheiten einzuordnen und zu verstehen. So sind neue Begriffe und Theoreme meistens mit der praktischen Anschauung durch Erfahrung vermittelt worden.

„das hat mich in der Gruppendynamik (...) also (...) fasziniert und (...) das ist ja ein Konzept wo man eher über learning by doing weiter kommt (...) also man macht die Erfahrung hinterher oder parallel dazu (...) liest man (...) Begriffe oder Texte oder (...) Hintergründe und versucht das zu verknüpfen“ [rs 144-146]

5.3.4 Praktisches vs. Methodisches Verstehen / Kritik

Oevermann postuliert, dass Professionelle die verschiedenen Spannungen und Widersprüchlichkeiten des professionellen Handelns handlungspraktisch vereinbaren können sollten (Oevermann 2005: 63), und er plädiert dafür, die wissenssoziologische Begrifflichkeit Professionalisierungstheoretisch zu ergänzen. Oevermann hält die drei klassischen Begriffe „Faktenwissen“, „theoretisches Wissen“ und „instrumentell-praktisches Wissen“ für nicht ausreichend, um das professionelle Handeln zu beschreiben und schlägt daher den Begriff des „handlungslogischen Wissens“ vor (Oevermann 2005: 60). Dieses Wissen vermittelt primär zwischen Theorie und Praxis und kann Oevermann zufolge ausschließlich im Rahmen einer doppelten Professionalisierung erworben werden, und zwar durch „Einführung und Einübung in eine Handlungs- und Kunstlehre“ (Oevermann 1996c: 125) in der Praxis (Siehe Abschnitt 2.3.10 oben).

Für handlungslogisches Wissen ist der Unterschied zwischen praktischem und methodischem Verstehen konstitutiv. Oevermann betrachtet Wertbindung als die zentrale Unterscheidung zwischen diesen beiden Formen des Verstehens: Während praktisches Wissen an Wertprämissen gebunden ist, verlangt methodisches Wissen einen unvoreingenommenen Blick und eine Distanzierung von einer solchen Wertbindung (vgl. Oevermann 2008: 147).

5.4 Dialektiken der Abgrenzung und Eingliederung supervisorischer Praxis

Die vorher beschriebenen Dialektiken haben die supervisorische Praxis als solche im Blick. Diese Praxis ist jedoch in einem komplexen familiären, sozialen und vor allem beruflichen Kontext eingebettet. Insbesondere die Zugehörigkeit zu einer Organisation und die in ihr erfolgende Interaktion stellen den Supervisor vor weitere große Herausforderungen.

Der Klient ist immer – und der Supervisor manchmal auch – in eine Organisation oder Institution eingegliedert. Sie stellt für Schütze ein „notwendiges und erleichterndes Instrument der professionellen Arbeit“ dar. Allerdings sind Organisationen darauf ausgelegt, äußeren, v.a. ökonomischen Kriterien zu folgen und das Handeln sowie die Leistung ihrer Mitglieder zu kontrollieren. Dies kann dazu führen, dass Freiräume „genuin professionellen Denkens im Dienste der Analyse und Bearbeitung der Probleme der Klientinnen [...] nicht mehr hinreichend berücksichtigt“ werden (Schütze 1996: 223). Von besonderer Relevanz ist hier Schützes Paradoxie Nr. 9 „Organisation als notwendiges und erleichterndes Instrument der professionellen Arbeit einerseits und als Kontrollinstanz, die einen Orientierungs- und Handlungsdruck in Richtung auf äußerliche Effektivitätskriterien erzeugt, andererseits“ (Schütze 1996: 221f).

Der Klient als Experte in einer Organisation muss in seinem Handeln permanent zwei entgegengesetzte, sich ggf. widersprechende Aspekte berücksichtigen. Einerseits muss er Entscheidungen als Experte treffen, andererseits muss er sie im Rahmen der Ziele der Organisation treffen. Zur Un-

termauerung sei hier Schützes Paradoxie Nr. 10 angeführt, nämlich „Orientierung an der Arbeitsteiligkeit und der Expertenspezialisierung der Problemanalyse und -bearbeitung oder Orientierung am Gesamtarbeitsbogen des professionellen Handelns“ (Schütze 2000: 79)

In allen Interaktionszusammenhängen, „in denen Professionelle mit Problemen von Wirkgemeinschaften und diffusen sozialen Netzwerken“ konfrontiert werden, kommt es zu einer Verflechtung von „Probleme[n] von einzelnen mit [...] Kollektivproblemen“ (Schütze 1997: 45). In der Supervision steht der Supervisor vor dem sogenannten Adressatendilemma, d.h. der Klient ist sowohl ein Einzelner als auch Teil eines Beziehungsgeflechts. Schütze spricht das Adressatendilemma in Form seiner Paradoxie Nr. 13 an: „Fokussierung des Professionellen auf einen einzelnen Klienten bzw. eine einzelne Klientenpartei oder Fokussierung auf das gestalthafte gemeinsame Interaktions- und Beziehungsgeflecht des Klienten“ (Schütze 1997, 2000: 79).

6 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand primär in der Rekonstruktion entwicklungsorientierter Zugänge von Supervisoren zu ihrem *professionellen Handeln* und der im Laufe ihrer Entwicklung erzielten *Professionalität, ihrem professionellen Habitus*.

Zu diesem Zweck wurde in den theoretischen Grundlagen (Kapitel 2 „Theoretische Stützpunkte“) zunächst ein Überblick über die verschiedenen Ansätze in der Professionsforschung gegeben. Außerdem wurden die zentralen Termini *Profession, Professionalität, Professionalisierung* und *professionelles Handeln* geklärt. Im Anschluss daran erfolgte die Darstellung der als zentral bestimmten theoretischen Stützpunkte, nämlich die krisen- und professionstheoretischen Konzepte im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes von Ulrich Oevermann und die professionstheoretischen Grundlagen im Rahmen des symbolisch-interaktionistischen Ansatzes von Fritz Schütze. Von besonderem Interesse waren dabei die für das professionelle Handeln charakteristischen Widersprüche, Paradoxien und Dilemmata, die für die in Kapitel 5 („Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik“) erfolgende Synthese leitend waren.

Nachdem in Kapitel 3 („Methodisch-methodologische Überlegungen zum Forschungsdesign“) zunächst die Vorgehensweise bei der Kontaktierung und Gewinnung der Interviewpartner beschrieben wurde, folgte die Erläuterung und Begründung der verschiedenen Kriterien und ethischen Überlegungen, die der Erhebung, der Aufbereitung und der Auswertung der Interviewdaten zugrunde gelegt wurden. Dabei wurde auch die kontinuierliche Optimierung des zentralen Datenerhebungsinstruments – dem narrativ-biographischen Interview – beschrieben und begründet. Hier ist v.a. der Verzicht auf den ursprünglich geplanten Einsatz eines Interviewleitfadens zugunsten einer Zusammenstellung und Vorab-Zusendung von erzählgenerierenden Impulsen bezüglich besonderer Ereignisse im Rahmen der Tätigkeit als Supervisor bzw. Supervisorin hervorzuheben. Im Anschluss daran erfolgte die Beschreibung der Durchführung der Interviews und ihrer Besonderheiten. Die forschungsmethodischen Überlegungen abrundend wurde erläutert, mittels welcher Tools und anhand welcher Konventionen die gewonnenen mündlichen Interviewdaten aufbereitet, d.h. konvertiert und transkribiert, und schließlich inhaltlich analysiert wurden.

Im Rahmen der in Kapitel 4 („Rekonstruktion eines professionellen supervisorischen Habitus und seiner Entwicklung“) vorgenommenen Rekonstruktion wurden die von den interviewten Supervisoren zur Verfügung gestellten Beschreibungen ihres professionellen supervisorischen Habitus und dessen individueller Entwicklung sowie ihr Rollenbild und ihr Selbstverständnis von Supervision herausgearbeitet. Dabei wurde offenkundig, dass alle Befragten diesen Weg über Krisen und deren Bewältigung in eigenen Supervisions- und Ausbildungsprozessen durchlebt haben und dass der mit der Krisenbewältigung einhergehende Lernprozess für ihre Kompetenzentwicklung von besonderer Bedeutung war. Es ist die Selbsterfahrung bei der Bewältigung von Hürden, Unsicherheiten, Herausforderungen und Grenzen, die das supervisorische Selbstverständnis der befragten Supervisoren geformt hat. In den Interviews begründen sie ihr Supervisionsverständnis immer wieder mit dem eigenen Lernprozess und mit der von ihnen reflektierten Selbsterfahrung. Es konnte herausgearbeitet werden, dass insbesondere Krisen, ihre Bewältigung und Reflexion für die Befragten von zentraler Relevanz waren (und nach wie vor sind), da sie für die Prägung des

Bildes, das sie von ihrer Rolle und ihrem supervisorischen Habitus haben, von zentraler Bedeutung sind.

Anhand der ausgewerteten Interviewdaten und der im Zuge der vorgenommenen Analyse gewonnenen Kategorien konnte ein idealtypisches Verlaufsmodell von Supervision rekonstruiert werden, das eine Zuordnung zu folgenden Hauptkategorien ermöglichte: *Anliegen und Hilfe, Beziehungsgestaltung, Prozessgestaltung, Umgang mit dem eigenen Selbst, Grenzen des supervisorischen Settings* sowie *Theorie für die Praxis bzw. Methodenvielfalt*.

Zwecks zusammenfassender Sicherung der gewonnenen Ergebnisse in Kapitel 5 („Professionalisierte Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision und Aspekte ihrer Dialektik“) erfolgte ein gleichzeitiger Blick auf die zuvor analysierten Daten und auf die in Kapitel 2 („Theoretische Stützpunkte“) skizzierte Theorie von Oevermann, deren Gültigkeit im empirischen Teil der Arbeit anhand zahlreicher Belegstellen aus sämtlichen Interviews untermauert werden konnte. Aus einer solchen „Vogelperspektive“ wird deutlich, dass die Praxis im Arbeitsbündnis der Supervision das Balancieren verschiedener Dialektiken erfordert – genau dies wird von Oevermann in seiner Professionstheorie mehrfach hervorgehoben. In der vorliegenden Arbeit konnte dieser Prozess verschiedentlich empirisch nachgewiesen werden, und er lässt sich an zentralen Aspekten der Supervision (wie z.B. Bewältigung von Krisen des Supervisanden, Beziehungsgestaltung zwischen Supervisor und Supervisand sowie professionalisierte Praxis) verdeutlichen. Von Bedeutung für die hier analysierten Daten sind darüber hinaus Schützes Überlegungen hinsichtlich Paradoxien und Dialektiken. Zusammengenommen führt die Integration der Ansätze von Oevermann und Schütze zum Nachweis der Bedeutung der Dialektiken der *Krisenbewältigung, des Arbeitsbündnisses, der Kunstlehre* sowie der *Abgrenzung und der Eingliederung supervisorischer Praxis*.

Als zusammenfassende Antwort auf die erkenntnisleitende Fragestellung der vorgelegten Untersuchung lässt sich nun festhalten, dass sich der supervisorische Habitus mit Blick auf das Arbeitsbündnis und seine Steuerung primär durch Selbstreflexion und eigene Krisenbewältigung entwickelt und dass der Ausweis professionalisierter Praxis nicht primär darin besteht, Methoden und Techniken anzuwenden, sondern Dialektiken und Paradoxien zu balancieren. Supervisorische Praxis kann nicht in allen ihren Bereichen standardisiert werden. Sie besteht vor allem aus einem Komplex von Dialektiken, die sich – wie zuvor ausführlich dargestellt – aus *reflektierten Krisenbewältigungen, der Gestaltung eines Arbeitsbündnisses* und dem *Erwerb einer Kunstlehre* ergeben. Ein zentrales Ergebnis ist die Feststellung, dass durch die auf Oevermann und Schütze basierende Rekonstruktion der supervisorischen Praxis belegt werden konnte, in welchem großem Umfang diese Widersprüchlichkeiten, Paradoxien und Dialektiken in der supervisorischen Praxis balanciert werden müssen. Dies gilt in besonderer Weise für den Umgang mit Krisen und deren Bewältigung sowie für die Reflexion dieser Prozesse. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist damit deutlich geworden, dass insbesondere Oevermanns professionstheoretischer Ansatz einen fundamentalen Baustein zur Entwicklung einer (Meta)Theorie der Supervision darstellt, da in ihm bereits Konzepte zur Unterscheidung verschiedener Beratungsformate enthalten sind.

Betrachtet man diese Ergebnisse, die hier mittels der qualitativ analysierten Interviewdaten und der darin enthaltenen Selbstaussagen generiert werden konnten, so können – auch mit Blick auf die vorhandene Literatur – folgende Forschungsdesiderate formuliert werden:

- Im strukturtheoretischen Kontext werden Erzeugung und Entstehung von Neuem immer als das Ergebnis eines differenzierten Krisenbewältigungsprozesses gesehen. Die in diesem Prozess bewährten Krisenlösungen entwickeln sich zu Routinen, die zu einer neuen Habitusformation beitragen – ein Vorgang, der durch die Selbstauskünfte der Interviewteilnehmer eindrücklich bestätigt werden konnte. Der Konnex zwischen Krise und Professionalität konnte allerdings nur indirekt – d.h. anhand der biographischen Erzählungen der befragten Supervisoren –, nicht jedoch durch z.B. direkte Beobachtungen ihres supervisorischen Handelns und/oder in Form von regelmäßigen Befragungen bzw. Selbsterichten (z.B. in Form von Tage- oder Logbüchern) longitudinalen Zuschnitts nachgewiesen werden. Auch hier könnten bzw. sollten künftige Forschungen ansetzen und dabei einen Schritt weitergehen, um den sich in den vorliegenden Daten andeutenden Zusammenhang empirisch weiter zu untersuchen und im günstigen Fall zu bestätigen. Ein weiteres Desiderat bestünde darin, im Detail zu ermitteln, welche Krisentypen bzw. Krisenbewältigungstypen zur Entstehung von supervisorischer Professionalität besonders geeignet sind. Dies wäre z.B. im Rahmen der Ausbildung angehender Supervisoren interessant insofern, als die Ergebnisse einer solchen Forschung ggf. ins Curriculum aufgenommen werden könnten.
- Für ein noch weitergehendes Verständnis der supervisorischen Handlungspraxis könnte darüber hinaus die Anwendung einer weiteren Analysemethode hilfreich sein: Zur Ermittlung latenter Sinnstrukturen könnten die vorliegenden Interviews einer konsequenten Sequenzanalyse im Rahmen der Objektiven Hermeneutik nach Oevermann unterzogen werden, mit dem Ziel, die in den Aussagen enthaltenen Handlungspraxen herauszuarbeiten. Eine solche Analyse war im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus ressourciellen Gründen nicht möglich, sollte zur Gewinnung vertiefter Erkenntnisse zu den Zusammenhängen zwischen Krisenbewältigung und Professionalität jedoch in künftigen Studien in Angriff genommen werden.
- Konflikthafes und beruflich unangemessenes Verhalten in der supervisorischen Arbeit können dem biographischen Habitus entstammen. Indem der Supervisor frühere biographische Erfahrungen und die damit verbundenen Handlungsmodelle zu reflektieren und zu verstehen weiß, kann er konflikthafte Muster als biographisch begründet erkennen und daraufhin alternative Muster entwickeln.
- Des Weiteren von Bedeutung sowohl für die Theoriebildung in der Supervision als auch für die Ausbildung angehender Supervisoren wäre die Bearbeitung der folgenden Fragen: a) Wie entwickeln sich biographische Krisenbewältigungen und Lernprozesse hin zur Kompetenz der stellvertretenden Krisenbewältigung in der Lehr- und Lernsupervision? b) Wieviel Imitation von erlebten Handlungspraktiken des Lehrsupervisors ist in der Lernsupervision erkennbar? und c) Wie werden die Erfahrungen damit schließlich in den eigenen Habitus integriert?
- Im Sinne einer doppelten Professionalisierung ist beim Erwerb der supervisorischen Kunstlehre auch das Folgende bedeutsam: In der Lehrsupervision haben Supervisoren an supervisorischen Prozessen teilgenommen, bei denen sie selbst „Hilfesuchende“ waren. Aus dieser Position heraus haben sie nicht nur das professionelle Handeln ihrer (Lehr)Supervisoren im Sinne eines kollegialen Noviziats beobachten können, sondern auch selbst (d.h. sozusagen „von innen“) die Perspektive des Hilfesuchenden eingenom-

men. Durch die permanente Reflexion dieses Prozesses – sei es allein oder gemeinsam mit ihren (Lehr)Supervisoren – haben sie schließlich ihre Professionalität entwickelt. Welche Rolle genau die Lehrsupervision als bedeutsamer Reflexionsrahmen im Prozess der Krisenbewältigung und Professionalisierung spielt, wäre weiter zu untersuchen.

7 Bibliographie

- Behrmann, G.C., T. Grammes & S. Reinhardt, 2004: Politik. Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. S. 332–406 in: H.-E. Tenorth (Hrsg.), Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Blaha, K., C. Meyer, H. Colla & S. Müller-Teusler (Hrsg.), 2013: Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bohnsack, R., 1999: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., 2009: Dokumentarische Methode. S. 319–330 in: R. Buber & H.H. Holzmüller (Hrsg.), Qualitative Marktforschung. Konzepte Methoden Analysen. Wiesbaden: Gabler.
- Bohnsack, R., I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl, 2013: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. S. 9–27 in: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P., 1976: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Breitenstein, P.H. & J. Rohbeck, 2011: Philosophie. Geschichte, Disziplinen, Kompetenzen. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Daser, B. (Hrsg.), 2009: Mensch oder Kostenfaktor? Über die Haltbarkeit psychologischer Verträge im Outsourcing-Prozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, B. & G. Stüwe, 2016: Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit : in memoriam Wilfried Ferchhoff. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dörr, M. & B. Müller, 2012: Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim: Beltz Juventa.
- Etzioni, A. (Hrsg.), 1969: The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers. New York: The Free Press.
- Frisk, H., 1954-1972: Griechisches Etymologisches Wörterbuch. Bände I, II, III. Heidelberg: Carl Winter - Universitätsverlag.
- Fuchs-Heinritz, W., 2009: Biographische Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garz, D. & U. Raven, 2015: Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Gnädinger, H., 1983: Der Supervisor als Therapeut. Supervision 3: 35–42.
- Goode, W.J., 1957: Community Within a Community. The Professions. American Sociological Review 22: 194.
- Hagenbüchle, R., 2002: Was heißt "paradox"? Eine Standortbestimmung. S. 27–43 in: R. Hagenbüchle & P. Geyer (Hrsg.), Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hegel, G.W.F., 1841: Wissenschaft der Logik. Erster Teil. Berlin.

- Helfferich, C., 2011: Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herking, T.-V., 2015: Der kompetente und professionelle Unternehmensberater. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hoffmann, A., 2012: Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewusstsein aus historischer Perspektive. S. 49–64 in: K. Toens & U. Willems (Hrsg.), Politik und Kontingenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hoffmann, S.O., 2018: Richard Sterba (1934) Das Schicksal des Ichs im therapeutischen Verfahren. Forum der Psychoanalyse 34: 343–352.
- Kant, I., 1803: Über Pädagogik. Digitalisierte Fassung im DTA (Deutsches Textarchiv). Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kenngott, E.-M., 2012: Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralphädagogik. Zugl. Dissertation Universität Potsdam, 2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreuzer, T.F., 2018: Er will mich provozieren und ich kann ihn nicht mehr ertragen! Erzieherische Verhältnisse unter fehlender Mentalisierungsfähigkeit. S. 74–88 in: S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Mit einem Vorwort von Peter Fonagy. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kühl, S., 2008: Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Marquard, O., 1973: Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. Vortrag im Kolloquium »Philosophie - Gesellschaft - Planung«, 28.9.1973, Hermann Krings zum 60. Geburtstag. München.
- Mayring, P., 2010: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Möller, H., 2018: Supervision. 139-152 in: O. Decker (Hrsg.), Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 2: Forschungs- und Praxisfelder. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Müller-Hermann, S., 2012: Berufswahl und Bewährung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, W. & W. Weigand (Hrsg.), 1982: supervision. Mensch - Arbeit - Organisation. Heft 1.1982.
- Nittel, D., 2002: Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. S. 253–286 in: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Nittel, D., 2018: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. S. 21–55 in: R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nittel, D. & A. Seltrecht, 2008: Der Pfad der "individuellen Professionalisierung". Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung; Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. Bios : Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen 21: 124–145.
- Oevermann, U., 1981: Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse.
- Oevermann, U., 1990: Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung.

- Oevermann, U., 1991: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. S. 267–336 in: S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U., 1996a: Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht; Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule. [Frankfurt am Main]: [Univ.-Bibliothek Johann Christian Senckenberg].
- Oevermann, U., 1996b: Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortragsmanuskript 11.11.1996. Frankfurt am Main.
- Oevermann, U., 1996c: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. S. 70–182 in: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U., 1997a: Literarische Verdichtung als soziologische Erkenntnisquelle. Szenische Realisierung der Strukturlogik professionalisierten ärztlichen Handelns in Arthur Schnitzlers Professor Berllhardi. S. 276–335 in: M. Wicke (Hrsg.), *Konfigurationen Lebensweltlicher Strukturphänomene. Soziologische Varianten phänomenologisch-hermeneutischer Welter-schließung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., 1997b: Thesen zur Methodik der werkimmanenten Interpretation vom Standpunkt der objektiven Hermeneutik. Frankfurt am Main, April 1997. Vorgelegt zur 4. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft objektive Hermeneutik e.V. "Immanenz oder Kontextabhängigkeit? Zur Methodik der Analyse von Werken und ästhetischen Ereignissen" am 26./27. April 1997 in Frankfurt am Main. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4950>.
- Oevermann, U., 2000: Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. Verfügbar unter <http://www.soziolegieley.eu/mediapool/112/1129541/data/oeley.pdf>. 57–77[1-28] in: E.-M.v. Harrach, T. Loer & O. Schmidtke (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts*. Konstanz: UVK.
- Oevermann, U., 2001a: Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. S. 78–128 in: R.-T. Kramer, W. Helsper & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., 2001b: Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn* 2: 35–81.
- Oevermann, U., 2002: Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. www.ihs.de.
- Oevermann, U., 2003a: Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung? *Pädagogische Korrespondenz*: 54–70.
- Oevermann, U., 2003b: Strukturelle Religiosität und ihre Ausprägungen unter Bedingungen der vollständigen Säkularisierung des Bewusstseins. S. 339–387 in: C. Gärtner, D. Pollack & M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Atheismus und religiöse Indifferenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., 2003c: Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt am Main: Humanities Online.

- Oevermann, U., 2004a: Objektivität des Protokolls und Subjektivität als Forschungsgegenstand. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5: 311–336.
- Oevermann, U., 2004b: Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. S. 155–181 in: D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Oevermann, U., 2005: Wissenschaft als Beruf - Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. Die Hochschule - Journal für Wissenschaft und Bildung 14: 15–49.
- Oevermann, U., 2006: Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. S. 69–94 in: T. Rihm (Hrsg.), Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ... Wiesbaden: Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., 2008: Zur Differenz von praktischem und methodischem Verstehen in der ethnologischen Feldforschung - Eine rein textimmanente objektiv hermeneutische Sequenzanalyse von übersetzten Verbatim-Transkripten von Gruppendiskussionen in einer afrikanischen lokalen Kultur. S. 145–234 in: G. Cappai (Hrsg.), Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., 2009: Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. S. 35–55 in: S. Bartmann, A. Fehlhaber, S. Kirsch & W. Lohfeld (Hrsg.), „Natürlich stört das Leben ständig“. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., 2012: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie und zur Strategie der Sozialisationsforschung. S. 155–198 in: U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., 2013a: »Compliance« und die Strukturlogik des Arbeitsbündnisses zwischen Arzt und Patient. S. 501–522 in: D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Oevermann, U., 2013b: Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. S. 119–148 in: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, U., 2014: Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. S. 15–70 in: D. Garz & B. Zizek (Hrsg.), Wie wir zu dem werden, was wir sind. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Oevermann, U., 2016: "Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. Abschiedsvorlesung des Soziologen Ulrich Oevermann am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Deutschland, gehalten am 28.04.2008. S. 43–114 in: R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (Hrsg.), Die Methodenschule der objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS.
- Ogden, T.H., 1988: Die Projektive Identifikation. Forum der Psychoanalyse 1: 1–21.
- Parsons, T., 1968: Professions. S. 536–547 in: D.L. Sills & R.K. Merton (Hrsg.), International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: Macmillan.

- Peirce, C.S., 1931-58: *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Vols. I-VI ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935), Vols. VII-VIII ed. Arthur W. Burks (same publisher, 1958). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Pfadenhauer, M., 2003: *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Rescher, N., 1996: *Process metaphysics. An introduction to process philosophy*. Albany: State University of New York Press.
- Riemann, G., 1981: Biographieverläufe psychiatrischer Patienten: eine soziologische Sichtweise. S. 407–437 in: J. Matthes (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schallberger, P., 2002: *Unternehmerisches Handeln und Charisma. Eine Fallrekonstruktion*. http://www.peterschallberger.ch/resources/Publikationen/Unternehmer_Charisma.pdf (3.3.2019).
- Schmidbauer, W., 1992: *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schöneck, N.M., 2009: *Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütze, F., 1983: *Biographieforschung und narratives Interview*. *Neue Praxis* 13: 283–293.
- Schütze, F., 1984: *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. S. 78–117 in: M. Kohli (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler.
- Schütze, F., 1992: *Sozialarbeit als "bescheidene" Profession*. S. 132–170 in: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schütze, F., 1994: *Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision*: 10–39.
- Schütze, F., 1996: *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns*. S. 183–275 in: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, F., 1997: *Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit*. S. 39–76 in: G. Jakob & H.-J.v. Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Schütze, F., 2000: *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß*. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*: 49–96.
- Selman, R.L., 1981: *The development of interpersonal competence. The role of understanding in conduct*. *Developmental Review* 1: 401–422.
- Selting, M., P. Auer, D. Barth-Weingarten, J. Bergmann, P. Bergmann, K. Birkner, E. Couper-Kuhlen, A. Deppermann, P. Gilles, S. Günthner, M. Hartung, F. Kern, C. Mertzluft, C. Meyer, M. Morek, F. Oberzaucher, J. Peters, U. Quasthoff, W. Schütte, A. Stukenbrock & S. Uhmann,

- 2009: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion: 353–402.
- Stemmer-Lück, M., 2012: Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stollberg, E., 2001: "Ich kann nicht nicht intervenieren!". Zur Intervention von Leiterinnen und Leitern in der TZI. S. 178–200 in: K. Hahn, M. Schraut, K.V. Schütz & C. Wagner (Hrsg.), Kompetente LeiterInnen. Beiträge zum Leitungsverständnis nach TZI. Mainz: Matthias-Grünwald-Verl.
- Terhart, E., 2011: Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. S. 202–224 in: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz.
- Urban, M., 2009: Form, System und Psyche. Zur Funktion von psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Wagner, H.-J., 2001: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Mit einem Text von Ulrich Oevermann: "Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise". Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Wagner, H.-J., 2004: Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie II. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Watzlawick, P., J.H. Beavin & D.D. Jackson, 2017: Menschliche Kommunikation. Bern: Hogrefe.
- Weber, M., 1922: Wirtschaft und Gesellschaft. Nach der ersten vollst. Ausgabe v. 1922. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck)].
- Wittenberger, G., 1982: Reflexionen zum Verstehen. Supervision 1: 47–58.
- Zimmer-Leinfelder, I., 2011: Abstinenz - ein psychoanalytisches Konzept in seiner Bedeutung für Supervision. Forum Supervision: 111–116.