MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master‘s Thesis

Supervision im sozialpädagogischen Feld

Eine Einzelfallstudie mit besonderem Blick auf das Handeln der Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung

verfasst von / submitted by

Mag.[a] phil. Katja Frühwirth-Feist MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Science (Supervision und Coaching) (MSc)

Wien, Juni 2022 / Vienna, June 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt / Postgraduate programme code as it appears on the student record sheet:	UA 992 820
Universitätslehrgang lt. Studienblatt / Postgraduate programme as it appears on the student record sheet:	Supervision und Coaching (MSc)
Betreut von / Supervisorin:	Dr. Kornelia Steinhardt

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG UND HINFÜHRUNG ZUR LEITENDEN FRAGESTELLUNG 5

2 THEORIEGELEITETE ÜBERLEGUNGEN ZUM SOZIALPÄDAGOGISCHEN FELD, ZU SUPERVISION UND PSYCHOANALYTISCHER PÄDAGOGIK 11

2.1 Supervision im sozialpädagogischen Feld 11

2.2 Zur Reflexion beruflichen Handelns und grundlegender Haltungen im Feld von Supervision 16

2.3 Exkurs zum Thema berufliche Sozialisation und beruflicher Habitus 27

2.4 Psychoanalytische Pädagogik – Grundlagen und Habitus 29

2.4.1 Was ist Psychoanalytische Pädagogik? 30

2.4.2 Theorien, Wissensinhalte und fachspezifische Methoden als Hintergrund einer psychoanalytisch-pädagogischen Habitusformation 35

2.5 Conclusio hinsichtlich einer dyadischen Identitätsformation im Spannungsfeld Psychoanalytischer Pädagogik und Supervision 50

3 METHODISCHES VORGEHEN UND FORSCHUNGSDESIGN 54

3.1 Der Rahmen der Untersuchung – Qualitative Forschung und Fallstudie 54

3.2 Material und Analyse – Work Discussion und Tiefenhermeneutik 57

3.3 Zusammenfassung: methodisches Vorgehen – Der Weg vom Fall zum Fallverstehen ... 61

4 ANALYSE DES SUPERVISIONSPROZESSES 63

4.1 Falldarstellung und Charakteristik des Supervisionsprozesses in einer Gruppe von Sozialpädagog*innen 64

4.1.1 Die Supervisorin und ihr Gegenüber im Supervisionsprozess 65

4.1.2 Der Supervisionsprozess mit dem sozialpädagogischen Team 69

4.2 Erinnerung an die Forschungsfrage und die Struktur der Darstellung der Analyse 73

4.3 Analyse und Interpretation des Einstiegs in den Supervisionsprozesses 74

4.3.1 Kasuistisches aus der ersten Supervisionseinheit mit dem sozialpädagogischen Team mit dem Ziel eines tragfähigen Arbeitsbündnisses 74

4.3.2 Interpretation von praxisleitenden Aspekten im Handeln der Supervisorin zu Beginn des Prozesses 80

4.3.3 Die Formulierung einer ersten These über die Fokussierung der Bedeutung der Supervisorin als „gutes Objekt“ 87

4.4 Analyse und Interpretation einer Supervisionseinheit rund um die Reflexion eines Falls 88

4.4.1 Kasuistisches zu einer Fallsupervisionssequenz mit dem Ziel des Verstehens des Fallgeschehens und der Eröffnung neuer Handlungsperspektiven 88

4.4.2 Interpretation von praxisleitenden Aspekten im Handeln der Supervisorin im Kontext der Erarbeitung von neuen Perspektiven in Bezug auf einen Fall 93

4.4.3 Die Formulierung einer zweiten These über die Fokussierung der Bedeutung der Supervisorin als „starkes Objekt“ 102

4.4.4 Die Formulierung einer dritten These über die Fokussierung der Bedeutung der Supervisorin als „hilfreiches Objekt“ 104

4.5 Analyse und Interpretation einer Supervisionseinheit rund um Reflexion eines Phänomens innerhalb der Teamdynamik 106

4.5.1 Kasuistisches zu einer Teamsupervisionssequenz mit dem Ziel einer neuen Perspektive auf die Harmonie innerhalb des Teams 107

4.5.2 Interpretation von praxisleitenden Aspekten im Handeln der Supervisorin im Rahmen der Reflexion der Teamdynamik der Gruppe von Sozialpädagog*innen 112

4.5.3 Die Formulierung einer vierten These über die Fokussierung der Bedeutung der Supervisorin als „anderes Objekt“ 119

4.6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse mit Rückbezügen auf Wissensbestände aus Psychoanalytischer Pädagogik und Supervision 122

4.6.1 Die Erarbeitung des Dreieckkontrakts am Beginn der Supervision und der Weg zu einer inhaltlichen Bestimmung des Supervisionsgeschehens durch die Supervisorin 124

4.6.2 Die Supervisorin als psychoanalytisch orientierte Supervisorin 126

4.6.3 Die Bedeutung von Übertragung und Gegenübertragung in der Ausgestaltung der Rolle als Supervisorin 130

4.6.4 Verschiedene Ebenen in der Bedeutung von Supervision als Bildungsprozess 136

4.6.5 Die gleichschwebende Aufmerksamkeit der Supervisorin 142

5 RESÜMEE UND SCHLUSSWORT 143

LITERATURVERZEICHNIS 150

ABSTRACT 159

ANHANG 160

Regeln bei der Umsetzung von Work Discussion Protokollen 160

1 Einleitung und Hinführung zur leitenden Fragestellung

Supervision präsentiert sich als ein Beratungsformat, das in vielfältigen Arbeitsfeldern Anwendungen findet. So hat sich Supervision seit ihren Anfängen in der Psychoanalyse und der Sozialen Arbeit bis heute nicht nur in therapeutischen, sozialen, pädagogischen und medizinischen Tätigkeitsbereichen etabliert, sondern ebenso in Unternehmen und Firmen, bei Teams und Führungskräften im Profitbereich oder der öffentlichen Verwaltung. Zudem ist festzuhalten, dass sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts eine Fülle an unterschiedlichen Richtungen und Orientierungen verankert hat, woraus sich gegenwärtig vielfältige methodische Auffassungen von Supervision ergeben. Unter anderem finden sich psychodynamische, systemische, kognitiv-verhaltenstherapeutische oder humanistische Ansätze in der Supervision, die wiederum Ausdruck finden in der konkreten Ausgestaltung von Supervisionsprozessen sowie im Denken und Handeln von Supervisor*innen.

Ein weiterer Blick in das Berufsfeld von Supervision und die Ausbildung von Supervisor*innen macht zudem deutlich, dass sich in den Biographien von Supervisor*innen verschiedene Professionen und Erstberufe wiederfinden. Die darin enthaltene Vielfalt zeigt sich zum Beispiel in meiner eigenen Ausbildungsgruppe am Postgraduate Center der Universität Wien. Vertreten sind Berufsbilder aus dem ärztlichen und pflegerischen Gesundheitsbereich, aus wirtschaftlichen Berufsgruppen als auch Angehörige von Professionen aus dem Bereich der Pädagogik, der Psychologie, der Psychotherapie oder der Jurisprudenz.

Hier spiegelt sich wider, was in vielen Teilnahmevoraussetzungen zur beruflichen Qualifikation im Bereich von Supervision und Coaching üblich ist. Beispielhaft wird dabei auf die Zulassungsbedingungen des Postgraduate Center der Universität Wien (Universität Wien 2021) für den Lehrgang „Supervision und Coaching“ verwiesen. In diesem zählen neben einem Mindestalter von 27 Jahren für akademische Supervisor*innen und 28 Jahren für angehende Supervisor*innen im Masterstudiengang mindestens fünf bis sieben Jahre Berufserfahrung zu den Zulassungsbedingungen. Voraussetzung ist außerdem der Abschluss eines human-, sozial-, wirtschafts- oder geisteswissenschaftlichen Studiums oder eine abgeschlossene Psychotherapieausbildung. Berufsgruppen von Sozialpädagog*innen, Kindergartenpädagog*innen, Krankenpflegepersonal und ähnlichen Berufen mit Befähigungsprüfung erfüllen über eine supervisionsrelevante Vorbildung ebenfalls die Teilnahmevoraussetzungen für den exemplarisch angesprochenen Lehrgang im Bereich Supervision und Coaching.

Die Ausführungen verweisen nun darauf, dass Supervisor*innen unter anderem Fachwissen und Routine aus ihrem ersten Berufsfeld mitbringen. Über die Jahre professioneller Praxis und

Berufserfahrung im Erstberuf geht darüber hinaus eine berufliche Sozialisation einher, die nicht zuletzt ganz spezifische Formen des Denkens und Handelns habituell verankert. Diesen Umstand beschreibt unter anderem Haubl im Zusammenhang mit Fragen nach der Bedeutung der Supervisionsausbildung, wenn er schreibt:

> „Bei den Ausbildungsteilnehmenden von Supervisionsausbildungen handelt es sich um Personen mit langjährigen beruflichen Erfahrungen. In ihren Grundberufen sind sie soweit wie möglich professionalisiert und dementsprechend kompetent. Aber nicht nur das: Professionalisierungsprozesse sind immer auch Prozesse, in denen sich Personen eine bestimmte berufliche Identitätsformation angeeignet haben, wodurch sie sich signifikant von ihren Mitmenschen und den Vertretern anderer Professionen unterscheiden. Indem bereits professionalisierte Personen eine Supervisionsausbildung beginnen, hat es die Ausbildung mit ‚erfahrenen Anfängern' (Rappe-Giesecke, 2009, S. 28) zu tun" (Haubl 2017, 48).

Die hier mit den Worten „erfahrene Anfänger" beschriebene Subjektivität von angehenden Supervisor*innen ist aber nicht nur am Beginn einer Supervisionsausbildung auffallend. Neben der Bedeutung derselben im Finden der neuen beruflichen Rolle als Supervisor*innen im Zuge des Ausbildungsprozesses ist diese – wie anzunehmen ist – auch in der Zeit der Etablierung und Festigung einer supervisorischen Berufsidentität von Relevanz. Nicht zuletzt wird sich im Verlauf dieses Prozesses ein sich ergänzendes Kompetenzprofil aus erstberuflicher und supervisorischer Identität ergeben, wobei diese dyadische Kompetenz am Beginn der Ausbildung in etwa noch mit einem kooperativen Verhältnis zu beschreiben wäre. Mit den Jahren der weiteren Professionalisierung könnte dann von einer Synthese der Kompetenzen in einer eigenständigen Identität als Supervisor*in gesprochen werden. Letzteres führt schließlich zu einer Subjektivität und Signifikanz, die sich dadurch auszeichnet, dass sich diese Personen in deutlicher Art und Weise von ihren Supervisionskolleg*innen mit einer anderen beruflichen Sozialisation im Erstberuf unterscheiden. Derartigen Signifikanzen, die sich aufgrund eines individuellen Professionalisierungsprozesses im Übergang aus der ersten beruflichen Sozialisation und einer darauf aufbauenden supervisorischen Identitätsentwicklung ergeben, gilt es schließlich in diesem Forschungsprojekt auf die Spur zu kommen, wobei das Handeln und Gestalten von mir als Supervisorin in einem Gruppenprozess in den Blick genommen wird. Ganz allgemein wird dabei der Frage nachgegangen, wie ich als Supervisorin diesen Prozess arrangiere und was es bedeutet, dass ich mit meiner speziellen beruflichen Sozialisation aus meinem Erstberuf ins Berufsfeld der Supervision einsteige und dort eine weitere Professionalisierung meiner

beruflichen Identität erfahre.[1] Ins Zentrum des Forschungsinteresses tritt dabei schließlich ein konkreter Supervisionsprozess[2], zu dem an dieser Stelle zweierlei anzumerken ist:

Erstens ist der Supervisionsprozess, der den Ausgangspunkt des Forschungsinteresses bildet, ein Prozess in einem psychosozialen beziehungsweise pädagogischen Berufsfeld. Konkret handelt es sich um einen Prozess mit einem Team von Sozialpädagog*innen[3], die in der Begleitung von Jugendlichen am Übergang zum Erwachsenenalter tätig sind und diese auf dem Weg in die Selbständigkeit unterstützen. Ihre Klient*innen sind in der Regel zwischen 16 und 18 Jahre alt (in Ausnahmefällen auch darüber hinaus) und werden von den Pädagog*innen in Trainingswohnungen im Alltag, aber ebenso hinsichtlich Ausbildung und Beruf unterstützt. Supervision ist für dieses Team – wie für viele Tätige im sozialpädagogischen Bereich – ein fixer Bestandteil ihrer Arbeit, den die Personen sowohl zur Besprechung ausgewählter Fälle, aber auch zu Themen im Zusammenhang mit der Teamdynamik nutzen. Die Supervisorin hat die Arbeit mit dem Team begonnen, nachdem ein Wechsel des Supervisors einerseits gewünscht als auch durch die Vorgaben der Institution notwendig geworden ist.

Zweitens sei erwähnt, dass die Supervisorin in ihrem Erstberuf ebenfalls Pädagogin ist und sich zudem dem Berufsfeld der Supervision zugewandt hat. Wesentlicher für die an späterer Stelle einzuführende Forschungsfrage ist aber, dass die Supervisorin sich innerhalb der Pädagogik im Besonderen der sogenannten Psychoanalytischen Pädagogik – einem Teilbereich der Bildungswissenschaft, welcher den Erkenntnisschatz der Psychoanalyse für die Pädagogik fruchtbar macht – zugehörig fühlt. Als Psychoanalytische Pädagogin und psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin[4] bringt sie schließlich nicht nur ein Fachwissen aus dem Bereich sozialpädagogischer Arbeit in den Supervisionsprozess mit, sondern darüber hinaus spezifische, der Psychoanalytischen Pädagogik eingeschriebene Haltungen, die wiederum mit charakteristischen Formen des Denkens und Handelns verbunden sind. In anderen Worten könnte auch von einem

---

[1] Aus Gründen der Lesbarkeit habe ich mich entschlossen, innerhalb der kommenden Arbeit nicht von mir als Supervisorin zu schreiben, sondern nur von der Supervisorin der Gruppe. Dabei drückt dies gleichsam meinen Blick als Wissenschaftlerin von außen auf meine Prozesse aus und spiegelt wider, dass ich „einen Schritt zurücktrete“, um mich in meiner Rolle als Supervisorin zu beforschen.

[2] Als Supervisionsprozess wird hier die Summe aller Kontakte von mir als Supervisorin mit der Leitung als auch den Supervisand*innen verstanden.

[3] Im Kommenden werde ich aus Gründen der Lesbarkeit ab und an lediglich von Pädagog*innen schreiben.

[4] Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung beschreibt eine Spezialisierung von Personen auf den Bereich der qualifizierten Erziehungsberatung von Eltern und professionellen Pädagog*innen zu Fragen der Erziehung und Bildung. Erziehungsberater*innen folgen dabei dem von Helmuth Figdor entwickelten „Wiener Konzept“, zu dem in einem von der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik achtsemestrigen Lehrgang (in der Vergangenheit teilweise als Masterlehrgang geführt) ausgebildet wird.

über die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik verankerten beruflichen Selbstbild oder einem beruflichen Habitus gesprochen werden, der nicht zuletzt dazu führt, dass spezifische äußerlich sichtbare Handlungs- und Gestaltungsmuster in der pädagogischen wie supervisorischen Praxis entstehen. Angenommen wird also ein Zusammenspiel zwischen den Haltungen der Supervisorin, die sich aus ihrer psychoanalytisch-pädagogischen und ihrer supervisorischen Identität speisen und auf das professionelle Denken und Handeln wirken. Die Supervisorin als auch ihr Denken und Handeln im benannten Supervisionsprozess können an dieser Stelle schließlich auch als Forschungsgegenstand benannt werden.

Das Erkenntnisinteresse richtet sich also auf das Handeln und Gestalten der beschriebenen Supervisorin in einem Supervisionsprozess mit Sozialpädagog*innen. Die auf den ersten Blick nicht sichtbaren habituellen Verankerungen aus der beruflichen Identität als Psychoanalytische Pädagogin, die in die individuelle Professionsentwicklung in ihrer Rolle als Supervisorin integriert sind, sollen in einer Art Fallstudie sichtbar gemacht werden. Ziel ist es, die Besonderheit des Supervisionsgeschehens zu erschließen und die Signifikanz jener Aspekte zu erfassen, die unter der Oberfläche des Manifesten liegen. Die Fallstudie ermöglicht damit nicht zuletzt tiefergehende Einsichten in einen sonst kaum zugänglichen Gegenstandsbereich. Indem ein differenzierter Blick auf die Interaktionen im Supervisionsgeschehen gerichtet wird, können gewissermaßen „Innenschichten“ des prozesshaften Handlungsverständnisses der Supervisorin und habituelle Verankerungen als Gegenüber zu Manifestem sichtbar gemacht werden.
Wie so oft in qualitativen Studien wird dabei an die persönliche Biographie der Forschenden, hier im Speziellen den beruflichen Alltag der Supervisorin, angeknüpft. Der Blick in die Praxis macht allerdings in der Formulierung einer Forschungsfrage eine „Reduktion der Vielfalt und damit Strukturierung des untersuchten Feldes“ (Flick 2016, 134) notwendig. Flick beschreibt diese Notwendigkeit im qualitativen Forschen mit den Worten:

> „Bestimmte Aspekte werden in den Vordergrund gestellt, andere werden als weniger wesentlich (zumindest vorerst) in den Hintergrund gerückt bzw. ausgeschlossen“ (Flick 2016, 134).

Im Fall der vorliegenden Arbeit ist eine Einschränkung auf die Analyse eines einzelnen Supervisionsprozesses angezeigt. Darüber hinaus findet eine Fokussierung auf das Handeln der Supervisorin statt, auch wenn dieses selbstverständlich als in einen Interaktionsprozess mit den Supervisand*innen eingebettet verstanden wird und die Beziehung zwischen den handelnden Personen eine zentrale Rolle spielt. Dennoch kann die geforderte Reduktion auf das Agieren vor allem eines Subjekts, der Supervisorin, deren Handeln in deren habituellen Verankerungen

einem Verstehen zugeführt werden soll, nicht ausbleiben. Nicht zuletzt orientiert sich die forschungsleitende Frage daran, zu erfassen, wie das Verhalten der Supervisorin, eine tieferliegende Ebene berücksichtigend, beschrieben und analysiert werden kann. Leitend wird sodann im Forschungsprozess die Frage sein:

> *Welche Aspekte fallen am Handeln einer Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung im Zuge eines Supervisionsprozesses mit einem Team im sozialpädagogischen Berufsfeld auf und*
>
> *wie kann die Signifikanz dieser Aspekte vor dem Hintergrund der Professionalisierung der Supervisorin als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin im Erstberuf und der daraus folgenden dyadischen Identitätsformation aus Psychoanalytischer Pädagogik und Supervision verstanden werden?*

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird in dieser Arbeit mit kasuistischem Material gearbeitet, welches im Rahmen der Dokumentation des benannten Supervisionsprozesses entstanden ist. Dieses wird zunächst einer Darstellung und anschließend einer Analyse zugeführt. In der Vielzahl der methodischen Ansätze qualitativen Forschens ist die Auswahl der Methode und damit der Weg zur Erkenntnis darüber hinaus auf die Tiefenhermeneutik gefallen. Diese soll die „latenten Sinnstrukturen" (Strübing 2018, 2) sichtbar machen, die sich hinter dem Manifesten des Fallgeschehens verbergen. Beachtung findet in diesem Kontext zudem jenes Moment, das Strübing als ein Basiselement qualitativen Forschens charakterisiert. Der Autor schreibt:

> „Die Interpretationsbedürftigkeit von empirischem Material in den Sozialwissenschaften ist darauf zurückzuführen, dass dieses Material hervorgebracht wird von Akteuren, die mit Absichten und mit Bedeutungskompetenz ausgestattet sind. Und es entsteht in Situationen und Praktiken, die dieses Material in vielfältiger Weise rahmen. Gerade jene Absichten, Weltdeutungen und Rahmungen sind es, die wir in interpretativen Akten analytisch zugänglich machen wollen" (Strübing 2018, 2).

Die mit der Analyse verbundene Rekonstruktion supervisorischer Realität, welche zu einem differenzierten Verstehen des kasuistischen Materials führt, wird letztlich in die hier vorliegende Fallstudie mit wissenschaftlicher Absicht einbettet. Der vorrangige Erkenntnismodus dabei ist jener des Verstehens, der, ausgehend von den äußeren Gegebenheiten und dem sinnlich Wahrnehmbaren, die Erschließung innerer Vollzüge anstrebt.

Für die Gestaltung der Arbeit ist nun folgende Gliederung vorgesehen.
Bislang wurde in einem *ersten Teil* der Arbeit zum Thema hingeführt und die Forschungsfrage benannt. Ins Zentrum rückte hierbei unter anderem die Konzeption der Arbeit als Einzelfall-

studie. Kurze Anmerkungen über den zu analysierenden Supervisionsprozess und Hinweise zur Person der Supervisorin sollten zudem den Lesenden ein erstes Bild des Forschungsinteresses vermitteln.

In einem *zweiten Teil* der Arbeit wird anschließend eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit drei Themenfeldern stattfinden. Zunächst wird kurz in den Bereich der Supervision im sozialpädagogischen Feld eingeführt, da auch der zu analysierende Supervisionsprozess in diesem Berufsfeld angesiedelt ist. Daran anschließend wird in einem zweiten Schritt eine Vertiefung mit einem theoretischen und konzeptuellen Verständnis von Supervision stattfinden, um unter anderem zu einer inhaltlichen Beschäftigung mit supervisorischen Haltungen zu gelangen. Hinterher wird in einem dritten Schritt eine Auseinandersetzung mit der Frage erfolgen, was unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen ist und was eine psychoanalytisch-pädagogische Haltung und einen psychoanalytisch-pädagogischen Habitus kennzeichnen. Mitgedacht ist dabei jeweils ein spezifisches Verständnis von Reflexion, das sowohl bei Autor*innen der Psychoanalytischen Pädagogik als auch der Supervision verankert ist. In diesem Zusammenhang kann in der Überschneidung von Psychoanalytischer Pädagogik und Supervision hinsichtlich des zentralen Elements des Verstehens sicherlich ein breiter Konsens gefunden werden.

Im Übergang von den theoriegeleiteten Überlegungen hin zur Bearbeitung des kasuistischen Materials wird in einem *dritten Teil* das methodische Vorgehen von der Erhebung des Datenmaterials bis hin zur Methode der Analyse des Datenmaterials verdeutlicht. Im Zuge dessen findet eine Einbettung der Arbeit in die qualitative Forschung und eine Zuordnung zu Fallstudien im Forschungsfeld Supervision statt. Darüber hinaus wird in knappen Bemerkungen in die Tiefenhermeneutik eingeführt, welche die methodische Orientierung innerhalb der Analyse des Falls darstellt.

Anschließend kann im *vierten Teil* der Arbeit die Untersuchung des empirischen Materials erfolgen, wobei die Ausführungen zur Analyse in drei großen Etappen unternommen wird: erstens in der Darstellung des Fallmaterials, zweitens in der Analyse des Falls und drittens in der Diskussion der Ergebnisse mit einer Anbindung an die vorab erläuterten theoriegeleiteten Darstellungen.

Die Arbeit abschließen wird ein *fünfter Teil* mit einer Zusammenfassung dessen, was die Analyse supervisorischer Praxis mit dem sozialpädagogischen Team und einer Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung sichtbar gemacht hat. Ins Zentrum rücken dabei im Besonderen jene Aspekte, die aufgefallen sind, als im Forschungsprozess ausgehend vom beobachtbaren Interaktionsgeschehen mithilfe tiefenhermeneutischer Methoden gleichsam „hinter die Kulissen des Manifesten“ geblickt wurde.

2 Theoriegeleitete Überlegungen zum sozialpädagogischen Feld, zu Supervision und Psychoanalytischer Pädagogik

Ein wesentlicher Teil des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit ist auf die berufliche Entwicklungsgeschichte einer Supervisorin im Wechselspiel habitueller Verankerungen im Bereich Psychoanalytischer Pädagogik und einer Professionalisierung innerhalb supervisorischer Praxis gerichtet. In diesen Kontext ist auch das Ziel eingebettet, einen konkreten Ausschnitt supervisorischer Realität einem tieferliegenden Verstehen zuzuführen. Damit dies gelingt, braucht es nun vorab eine Beschäftigung mit drei Themenfeldern, die gleichsam das Vorverständnis ausdrücken, mit dem der Bedeutung des Handelns der Supervisorin im Fallmaterial nachgegangen wird. Zudem erscheinen diese Wissensinhalte als Anknüpfungspunkte, um an späterer Stelle die Erkenntnisse der Analyse zum Fall in einen über den Einzelfall hinaus gehenden Kontext einzubetten.

Wie angekündigt, findet zu diesem Zwecke zunächst eine Einführung in den Begriff der Sozialpädagogik und Supervision im sozialpädagogischen Feld statt. Darauf aufbauend wird zweitens einer Vertiefung im Bereich des Themenfeldes Supervision nachgegangen, indem die Bedeutung von Reflexion, Verstehen und einer forschenden Haltung als wesentliche Gesichtspunkte supervisorischen Denkens und Handelns thematisiert wird. Drittens braucht es eine Klärung dessen, was hier unter einer psychoanalytisch-pädagogischen Haltung und einem psychoanalytisch-pädagogischen Habitus verstanden wird, wobei dem Begriff des Habitus ein kurzer Exkurs gewidmet ist. Das Kapitel abschließen wird ein Resümee, in dem zentrale Gesichtspunkte sowie praxisleitende Momente zusammengetragen werden.

2.1 Supervision im sozialpädagogischen Feld

Sozialpädagogik erweist sich – mitunter bedingt durch viele Veränderungen in ihrer Geschichte – sowohl auf wissenschaftlicher Seite als Disziplin ebenso wie als Praxisbegriff, als nur schwer fassbar. Ihre Wurzeln führen in der Darstellung Naumanns (2020, 84ff.) zurück bis ins mittelalterliche Europa, dem Problem der damaligen Armut und den daraus erwachsenden Grundlagen des Almosenwesens und der Armenpflege. Stand damals noch die Versorgung mit Nahrung und Kleidung im Mittelpunkt sozialer Arbeit, kam in späteren Jahrhunderten ein erzieherisches Moment hinzu, das die Aspekte menschlicher Entwicklung und Bildung in die soziale Arbeit miteinschloss. Naumann verweist in diesem Zusammenhang unter anderem auf die „Angst vor dem Pöbel“ und auf eine Angst vor dem „Aufbegehren der in Armut lebenden Proletarier“

(Naumann 2020, 86). Beides deutet der Autor im Kontext mit Entwicklungen des Kapitalismus und daraus folgenden sozialen Konflikten als Beweggründe für die Entfaltung von Konzepten sozialpädagogischen Denkens und Handelns.

Heute definieren Angehörige der Disziplin Sozialpädagogik als praktisches Handlungsfeld bisweilen, wie Hamburger (2011) zusammenfasst, über ihre Klient*innen beziehungsweise über

> „ihre Adressaten und die Besonderheit der Zuwendung, in der Voraussetzungen und Folgen der Sozialen Probleme, insoweit sie im Handeln der Personengruppen zum Ausdruck kommen, bearbeitet werden" (Hamburger 2011, 21).

Sozialpädagogisches Handeln zielt demnach auf eine Personengruppe ab, die wie Naumann erkennen lässt, „in irgendeiner Weise mit ihrem Leben nicht zurechtkommen" (Naumann 2020, 99). Als solche benötigen sie Hilfe, auch wenn sie selbst sich nicht immer als hilfsbedürftig erleben und demnach nicht immer als Hilfesuchende auftreten.

Sozialpädagogik kann zudem in einer weiten Begriffsbestimmung als ein Feld verstanden werden, in dem „das Verhältnis des Individuums zur sozialen Welt in den Vordergrund gerückt wird" (Hamburger 2011, 15). Im Mittelpunkt steht dabei das Individuum in seiner Beziehung zur Gesellschaft, das heißt zu Familie und Freunden, Schule, Lehrstelle oder Berufsfeld. Sozialpädagogik setzt demzufolge am sozialen Leben an und zeigt sich verantwortlich für grundlegende Fragestellungen der Gesellschaft. Bönisch schließlich beschreibt das sozialpädagogische Feld mit folgenden Worten:

> „Dort, wo die Erziehung im familialen und schulischen Erziehungs- und Bildungssystem an ihre Grenze stößt, bestimmte psychosoziale Probleme nicht erreichen kann, kommt die Sozialpädagogik ins Spiel. Sie bezieht sich allgemein auf die Probleme der ‚Diskrepanz zwischen den Ordnungen der Gesellschaft und dem Einzelnen' (Mollenhauer 1959, S 131f.), also auf die Fragen *sozialer Integration und Desintegration*" (Böhnisch 2018, 11; Hervorh.i.O.).

Diese Vorstellung von Sozialpädagogik passt nun auch zu jener Praxisinstitution, in dessen berufliche Tätigkeit die Supervisand*innen in dem zu analysierenden Supervisionsprozess eingebunden sind und in der sozialpädagogisches Handeln „im thematischen Umkreis von Fürsorge und Sozialarbeit" (Hamburger 2011, 21) in Formen der Jugendhilfe institutionalisiert ist.

Auffallend in diesem Feld ist, dass damit im Allgemeinen eine Art „Doppelfunktion von Hilfe und Kontrolle" gleichsam als „Berufsschicksal" (Hamburger 2011, 16) verbunden ist. Einerseits haben Sozialpädagog*innen auf die Interessen und Bedürfnisse ihrer Klient*innen einzugehen, denen sie Hilfe und Unterstützung zukommen lassen. Hier leisten sie Beratung und Begleitung, sie planen und vermitteln Hilfen, kümmern sich um soziale ebenso wie um materielle Ressourcen

und bemühen sich um Bildungswege. Andererseits sind sozialpädagogisch Handelnde aber auch der Gesellschaft und dem Staat, der ja mitunter Fördergeber sozialpädagogischer Organisationen ist, gegenüber verpflichtet. So kann dem Handlungsfeld der Sozialpädagogik eine ihr innewohnende Interdependenz konstatiert werden, die durch eine wechselseitige Bedingtheit von staatlichem und klient*innenbezogenem Auftrag gekennzeichnet ist.

Eine Folge davon ist, dass Sozialpädgog*innen sich beständig teils gegensätzlichen Erwartungen gegenübergestellt sehen und immer wieder in einen Rollenkonflikt zwischen den Erwartungen des Sozialstaates und den Bedürfnissen ihrer Klient*innen hineingezogen werden. Neben dieser Doppelrolle, bedingt durch die Widersprüche in den Anforderungen der Praxis, ist sozialpädagogisches Handeln darüber hinaus mit permanenten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und fortwährenden Veränderungsprozessen in den Rahmenbedingungen sozialer Arbeit konfrontiert. Herausforderungen durch direkte Folgen der Ökonomisierung der Arbeit im sozialpädagogischen Feld auf der einen Seite stehen Herausforderungen in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Klient*innen auf der anderen Seite gegenüber. Nicht zuletzt unterliegt die Aufgabenvielfalt beruflicher Praxis, die vom Erziehen, Helfen, Lernen bis hin zu Beratung und Begleitung reicht und durch eine Klientel mit vielfältigen Problematiken und Störungsbildern gekennzeichnet ist, darüber hinaus einem enormen Handlungsdruck.

Zusammengefasst kann so auch festgehalten werden, dass sich Sozialpädagog*innen im beruflichen Alltag mit einer Vielzahl an sozialen Problemen und Konfliktlagen konfrontiert sehen, einer Widersprüchlichkeit in den Anforderungen und einer Vielfalt an größtenteils nicht standardisierbaren Aufgaben.

Als Mittel, um hier eine Förderung von Personen oder Gruppen als auch eine gesellschaftliche Integration der Klientel zu erreichen, steht Sozialpädagog*innen „neben Geld und Recht hauptsächlich die eigene – methodisch und technisch geschulte – Person zur Verfügung“ (Krauß 2012, 720). „Diese Eigenart“, so Krauß, „teilt sie mit allen Berufen oder Tätigkeiten, die der Entwicklung des Sozialverhaltens von Individuen und sozialen Gruppen dienen sollen“ (ebd.).

Um nun den angesprochenen vielfältigen Anforderungen sozialpädagogischer Praxis, ihren Aufgaben und Herausforderungen gerecht werden zu können, bedarf es mitunter der Reflexion des eigenen Handelns. Aus diesem Grund verwundert es nicht, dass *Supervision für Sozialpädagog*innen* als eine vertraute und bekannte Profession erscheint. Schon seit langem ist es selbstverständlich für Sozialpädagog*innen, sich zum Erlangen und Erhalt ihrer Handlungsfähigkeit – die im Übrigen als entscheidend für die Qualität sozialpädagogischer Arbeit

anzusehen ist – und zur Bewältigung der vielgestaltigen Herausforderungen, im Feld der Supervision Hilfe und Unterstützung zu holen.[5]

Supervision erscheint dabei als ein Ort, welcher der Gesunderhaltung der Professionellen dient, was mitunter dem bereits benannten Moment geschuldet ist, dass der berufliche Alltag von Sozialpädagog*innen aus Beziehungsarbeit besteht. In diesen Beziehungen nun müssen sie „als Person Subjekt sein und zugleich ihre beruflich geschulte Person werkzeughaft als Objekt … benutzen“ (Krauß 2012, 721). Hier eine Grenze zum Privatleben zu ziehen, fällt Professionellen oft schwer, genauso wie Offenheit und Abgrenzung den Klient*innen gegenüber unter einen Hut zu bekommen, als große Herausforderung erlebt wird.

Mit Blick auf diese Besonderheiten des Berufsfeldes von Sozialpädagog*innen und der damit verbundenen Suche nach einem angemessenen Verhältnis von Nähe und Distanz zu den Problemlagen aller Beteiligten, betont unter anderem Naumann die Bedeutung von Supervision. Der Autor schreibt:

> „Supervisionen zum Zwecke psychischer Entlastung durch kompetente Fachkräfte sind … nicht nur ratsam, sondern unbedingt erforderlich“ (Naumann 2020, 311).

Supervisionen sind es sodann, innerhalb derer das eigene Tun und das eigene Engagement in der Arbeit mit Bedürftigen einer vom Handlungszwang pädagogischer Praxis entkoppelten Betrachtung zugeführt werden kann. Mitunter kann in Supervisionseinheiten über ein Reflektieren der angesprochenen Doppelrolle, die gekennzeichnet ist durch die Verpflichtung gegenüber den hilfsbedürftigen Klient*innen und den Erwartungen der Institution, ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz in den beruflichen Beziehungen geschaffen werden.

So kann die Inanspruchnahme von Supervision – ebenso wie die Teilnahme an Intervision oder Fallarbeit – als fixer Bestandteil sozialpädagogischer Tätigkeit verstanden werden, wobei das Ziel der damit in Verbindung stehenden Reflexion beruflichen Handelns von Krauß folgendermaßen zusammengefasst wird:

> „Das Ziel der Supervision ist der Schutz und die Förderung der Klientel Sozialer Arbeit und zugleich der Erhalt und die Entwicklung der beruflichen Wirkungsmöglichkeiten der Supervisandinnen. Beides dient der Professionalisierung Sozialer Arbeit, da Supervision ein integriertes Arbeitsmittel professioneller Sozialer Arbeit ist. Sie fördert das Selbst- und Fremdverstehen des beruflichen

[5] Deutlich wird dies unter anderem in einer Studie, auf die Göhlich (2011, 142) verweist. Der Autor zitiert in seinem Artikel eine Untersuchung der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching, wonach über 80 % der Einrichtungen psychosozialer Berufe und der Jugendhilfe in einem Regierungsbezirk Bayerns Supervision oder andere reflexive Formate in Anspruch nehmen.

> Handelns in den komplexen Aktionsfeldern und regt die personale Entwicklung der Professionellen an“ (Krauß 2012, 719).

Das Zitat zeigt schließlich zwei weitere Aspekte auf, denen Supervision im sozialpädagogischen Feld dient. Einerseits wird das Interesse an der Förderung der Klient*innen betont, womit angesprochen ist, dass Supervision indirekt auf die im sozialpädagogischen Feld stattfindende Beziehungsarbeit und deren Erfolg einwirkt. Andererseits wird die Entwicklung und Professionalisierung der Supervisand*innen angesprochen, die sich in unterschiedlichen Settingvarianten von Supervision (Einzel-, Gruppen- oder Teamsupervision) vollzieht. Die Kompetenzerweiterung der Teilnehmenden entsteht dabei mitunter durch die in der Supervision stattfindenden Selbst- und Fremdreflexion, eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, mit gruppendynamischen sowie institutionellen Aspekten des Arbeitsfeldes und natürlich einem Nachdenken über ein konkretes Fallgeschehen. Wirksam wird dabei Reflexion als Mittel der Professionalisierung des (sozialpädagogischen) Handelns.

Zur *Rolle von Supervisor*innen* in dem beschriebenen Bildungsprozess von Supervisand*innen schreibt ebenfalls Krauß. Er formuliert einen wesentlichen Gesichtspunkt zum Gelingen von Supervision in Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Der Autor hält fest:

> „Supervisorinnen können diese Aufgaben [die Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Anm. K.F.] desto besser bewältigen, je weniger sie selbst psychisch, sozial und organisatorisch in die anstehenden Probleme einbezogen sind. Sie bringen auf der Basis ihrer fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten als Besonderheit ihren ‚fremden Blick‘ in den Supervisionsprozess ein, der scheinbar Selbstverständliches und Unvermeidliches in Frage stellt und Ungewohntes denkbar macht“ (Krauß 2012, 721).

Auffallend in der Supervision mit Sozialpädagog*innen ist darüber hinaus etwas, von dem Graf-Deserno und Deserno in ihrem Artikel „Psychoanalytisches Fallverstehen in der Sozialpädagogik“ (1992) berichten. Darin zeichnen die beiden einen Supervisionsprozess einer Gruppe von Sozialpädagog*innen nach, wobei sie über die eingebrachten Beiträge feststellen, dass den Supervisand*innen eine „doppelte Unsicherheit hinsichtlich ihrer beruflichen Identität anzumerken“ ist (Graf-Deserno & Deserno 1992, 191). Diese Unsicherheit wird von der Autorin und dem Autor dahingehend charakterisiert, dass die Sozialpädagog*innen einerseits in ihren Fähigkeiten des Einfühlens und Verstehens verunsichert sind. Andererseits scheinen sie in der Definition ihrer Rolle als Sozialpädagog*innen und dem, was diese Rolle alles vereinen soll, irritiert. Gleichzeitig wird das Feld, in welchem die Pädagog*innen tätig sind und in dessen Mittelpunkt die Förderung

von Jugendlichen steht, von den Teilnehmenden als „fordernd und anspruchsvoll“ (Graf-Deserno & Deserno 1992, 192) beschrieben. Betont wird außerdem erneut der starke Handlungsdruck, unter dem Sozialpädagog*innen stehen. In der Supervision selbst ergibt sich daraus wiederum ein hoher Druck, Problemlösungen zu den aktuellen und eingebrachten Berufssituationen zu finden.

Angesichts der Vielfalt an Herausforderungen vor denen sozialpädagogisch Tätige stehen, ergeben sich in Folge spezifische Anforderungen an Supervision, in dessen Rahmen Phänomene sozialpädagogischen Handelns und Erfahrungen am Arbeitsplatz mithilfe von Supervisor*innen und von jedem Handlungsdruck befreit, einer Reflexion zugeführt werden. Reflexion erscheint dabei „der Pädagogik als Anspruch eigen“ (Göhlich 2011, 138), wobei diese, wie Göhlich festhält, auf „das pädagogische Gegenüber, das pädagogische Handeln, die pädagogische Beziehung, und/oder das pädagogische Selbst“ (ebd.) bezogen sein soll. Welches Verständnis von Reflexion und welche Haltung auf Seiten der Supervisor*innen dabei von Bedeutung sind und es ermöglichen, den Anforderungen an das Setting gerecht zu werden, wird im kommenden Kapitel erörtert.

2.2 Zur Reflexion beruflichen Handelns und grundlegender Haltungen im Feld von Supervision

In der *geschichtlichen Entwicklung von Supervision* ist zunächst auf zwei Ursprünge hinzuweisen, den Bereich der Sozialen Arbeit und die Psychoanalyse. Die erste Wurzel von Supervision schließt dabei gleichsam an Aspekte der Geschichte der Sozialpädagogik an, da sich zeigt, dass die Anfänge von Supervision ebenfalls zu frühen Formen Sozialer Arbeit führen, konkret zur amerikanischen Sozialfürsorge und dem „Social Casework“. Im Rahmen dieser Formen der Verberuflichung Sozialer Arbeit kam es mitunter zu einer beraterischen Begleitung ehrenamtlicher Helfer*innen durch Mitarbeiter*innen in der Arbeit im Armenwesen (Hermann-Stietz 2009, 13), wobei sowohl ein anleitendes als auch ein reflektierendes Verständnis von Supervision (Gröning 2013, 28) zu finden war.[6] Eingebettet war dieses Tätigkeitsfeld in die gesellschaftlichen Entwicklungen von Armut und Verelendung, „meist ausgelöst durch Arbeitslosigkeit, beengte Wohnverhältnisse und schlechte, ungesunde Lebensstandards in den Städten“ (Steinhardt 2005,

[6] Dieser geschichtliche Ursprung von Supervision wird von Pühl ihrer Intention nach als Ausbildungssupervision verstanden, bei der es um die Professionalisierung der Helfer*innen in der amerikanischen Sozialarbeit ging. Als charakteristisch für diese Art der Supervision benennt Pühl den *Kontrollaspekt*, der im Rahmen der Ausbildung ein wichtiger Aspekt sozialarbeiterischer Praxis war (Pühl 2017, 13).

32), die eine neue Gesellschaftsstruktur, bedingt durch die Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, hervorbrachte.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts nahm zudem die Entwicklung und Verbreitung psychoanalytischer Erkenntnisse Einfluss auf die Konsolidierung supervisorischen Tuns. Getragen von einer Offenheit in der Verbreitung der Psychoanalyse außerhalb ihres angestammten therapeutischen Settings veränderte sich damit unter anderem auch Supervision in der Sozialen Arbeit. Mit diesen Entwicklungen innerhalb der Geschichte von Supervision, die Hermann-Stietz (2009) eine zweite „Phase der Psychologisierung" nennt, werden die Erkenntnisse der Psychoanalyse und damit der Gedanke, „dass die Psyche sowohl Einfluss auf Befindlichkeiten und Motivation von Personen als auch auf die Ergebnisse von Interaktionen zwischen Menschen hat" (Hermann-Stietz 2009, 15), in Überlegungen zur Supervision mit einbezogen und werden zu einer zweiten zentralen Wurzel eines Professionalisierungsprozesses von Supervision. Psychoanalytische Theorien und Konzepte, welche am Beginn des 20. Jahrhunderts „eine grundlegend neue Sichtweise der menschlichen Persönlichkeit" (Steinhardt 2005, 31) lieferten, eröffneten einen „neuartigen Zugang zum Verständnis menschlicher Problemlagen insgesamt und inspirierte zur Anwendung psychoanalytischer Methoden und Techniken auch in anderen Beratungs- und Arbeitssettings" (ebd.). Wie eine Einbeziehung psychoanalytischen Wissens und Könnens in ein reflexives Setting im Kontext von Arbeit gelingen kann, zeigte unter anderem der Psychiater und Psychoanalytiker ungarischer Herkunft Michael Balint, der erstmals „eine wohlüberlegte, psychoanalytische Methodik für Reflexion beruflicher Praxis (die nicht psychotherapeutische Praxis war)" (Steinhardt 2005, 189) lieferte. Balint gründete nach dem zweiten Weltkrieg zunächst Fallkonferenzen mit Sozialarbeitern an der Tavistock Clinic in London. Später in den 1950er Jahren leitete Balint Gruppen von Ärzten, die wie Steinhardt zusammenfasst,

> „zum einen dem Zweck diente, die Ärzte zu befähigen, die emotionalen Probleme, mit denen sie im Laufe ihrer alltäglichen Berufspraxis konfrontiert sind, besser zu verstehen (…). Zum anderen sollten die Besonderheiten und Probleme, die sich für den Arzt in der Beziehung zum somatisch leidenden Patienten wie auch für den Umgang des Patienten mit seinem Leiden stellen und worüber es kaum Kenntnisse gab, erforscht werden" (Steinhardt 2005, 76).

Im Mittelpunkt der Supervision im Rahmen sogenannter Balint-Gruppen[7] – die unter der Leitung psychoanalytisch geschulter Supervisor*innen stattfindet – ist die „Bewusstmachung unbe-

[7] Die von Balint eingeführte Form der Supervision mit Ärzt*innen, Eheberater*innen und Sozialarbeiter*innen beschreibt Pühl ihrer Intention nach als *berufsbezogene Supervision*. Als kennzeichnend hierfür verweist Pühl

wusster Inhalte im beruflichen Handeln“, wobei „das Erkennen von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen sowie von Widerständen“ den Prozess anleiten (Hermann-Stietz 2009, 15).

In den folgenden Jahrzehnten waren es aber nicht nur Psychoanalytiker*innen wie Balint, die theoretische Konzeptionen psychotherapeutischer Schulen im Setting der Supervision fruchtbar machten. Bis heute haben sich, in Anbindung unter anderem an „das gruppenanalytische Verständnis von Foulkes, das Konzept des szenischen Verstehens von Lorenzer u.v.m.“ (Steinhardt 2005, 190), unterschiedliche Arbeitsformen und eine Vielzahl an Ansätzen im Bereich von Supervision etabliert.

Neben der Psychoanalyse sind es heute – worauf bereits eingangs hingewiesen wurde – unter anderem Therapieformen wie das Psychodrama, Ansätze der systemischen Familientherapie, Entwürfe der Integrativen Therapie und Beratung, pädagogische Ansätze oder auch organisationstheoretische Konzepte (Hermann-Stietz 2009, 36ff.), welche die Entwicklung verschiedener Vorstellungen von Supervision beeinflussen und deren gegenwärtige Vielfalt als eines ihrer charakteristischen Merkmale und Ressource in sich beständig verändernden Bedingungen der Arbeitswelt (Steinhardt 2005, 192) konstituieren.

Nun ist es aber nicht nur so, dass im Feld von Supervision gegenwärtig eine Vielzahl von Ansätzen, Arbeitsformen und Settings[8] wiederzufinden sind und sich zunehmend ausdifferenzieren; *Supervision* wird auch auf vielfältige Weise einer *Definition und Charakterisierung* zugeführt. Nachdem Gaertner 1992 in einem Definitionsversuch noch auf die Wurzeln von Supervision zu sprechen kommt und Supervision als „ein intermediäres Verfahren zwischen Anleitung und Therapie“ versteht, „das sich wissenschaftlich auf Psychoanalyse und Sozialwissenschaften gründen lässt“ (Gaertner 1992, 190), fasst Möller zehn Jahre später eine Begriffsbestimmung unter Bezugnahme ebenfalls auf Gaertner und Pühl zusammen und formuliert Folgendes:

> „Supervision wird heute meist über den Begriff der Beratung im beruflichen Kontext konzeptualisiert. So definiert Gaertner (1988, 563) sie als ‚regelgeleiteten Beratungsprozess über

---

darauf, dass die Personen fertig ausgebildet und in einem bestimmten Beruf tätig sind. Als Ziel im Unterschied zur Ausbildungssupervision benennt der Autor daher „die Verbesserung ihrer Arbeit durch die Reflexion in einer Gruppe“ (Pühl 2017, 13).

[8] Auf verschiedene methodische Ansätze wurde bereits mehrfach hingewiesen. In Bezug auf Form und Setting von Supervision sind vorrangig das klassische Einzelsupervisionssetting, Gruppensupervision oder Teamsupervision zu nennen.

> Probleme und Konflikte der beruflichen Interaktion‘. Ebenso beschreibt Pühl (1992a) Supervision als ‚berufsbezogene Beratung‘, der es um die ‚Kompetenzerweiterung‘ gehe“ (Möller 2012, 17).

Neben der Beschreibung von Supervision als Beratungsprozess beziehungsweise berufsbezogene Beratung, wird im Zitat überdies auf Ziele supervisorischen Handelns verwiesen. Auf die Komplexität von Zielformulierungen im Rahmen von Supervisionsprozessen eingehend, wurde im vorangegangenen Kapitel bereits mit Krauß (2012) darauf hingewiesen, dass im Kontext von Sozialarbeit und Sozialpädagogik die Inanspruchnahme von Supervision mitunter zweierlei dient, einerseits der Förderung der den Sozialpädagog*innen anvertrauten Klient*innen und andererseits der Entwicklung und dem Erhalt der Handlungsfähigkeit der Supervisand*innen. Auch das nachstehende Zitat von Gaertner zeigt auf, dass Supervision einerseits der Entwicklung von Personen oder Organisationen dient, in dem sie das Handeln der Personen in ihren beruflichen Funktionen und Rollen unterstützt und professionalisiert. Gleichzeitig dient Supervision andererseits als Unterstützungsangebot des Gegenübers professionell Handelnder, ihrer Klientel. Gaertner formuliert:

> „Supervision ist ihrem Selbstverständnis nach in einem Zwischenbereich angesiedelt. Sie ist weder technische Beratung im Sinne von Handlungsanweisungen oder Praxisberatung. Noch ist sie Selbsterfahrung oder gar verkappte Psychotherapie. Ihr Gegenstand ist die von einer Supervisorin oder einem Supervisor angeleitete systematische Reflexion beruflichen Handelns, wobei die Entwicklung professioneller Identität einerseits und die Wahrnehmung der wohlverstandenen Interessen des Klientels andererseits die ‚doppelte Determination‘ des Verfahrens ausmachen“ (Gaertner 1992, 169).

Zusammenfassend kann darüber hinaus mit Hermann-Stietz festgehalten werden, dass Supervision „ihrem Ziel und Anspruch entsprechend die Qualität der Arbeit, bezogen auf ihre Strukturen, Prozesse und Ergebnisse, reflektieren und verbessern [soll]“ (Hermann-Stietz 2009, 10). Im weitesten Sinn also kann Supervision als eine Form der professionellen Hilfe und als ein mit pädagogischem Anspruch verbundenes Unterstützungsangebot von Reflexion im beruflichen Kontext gesehen werden, welches auf Kompetenzerweiterung und Professionalisierung abzielt und „das Handeln von Menschen in beruflichen Rollen und in deren institutionellem Kontext [verbessert]“ (Göhlich 2011, 143).

Im Mittelpunkt der Anleitung und Begleitung durch Supervisor*innen steht – wie die Zitate und Bezugnahmen deutlich machen – also eine systematische, das heißt planvolle und zielgerichtete, *Reflexion professionellen Handelns*. Supervision als professionelle Form der Beratung erscheint somit also als ein Reflexionsverfahren im Rahmen beruflicher Zusammenhänge, in dem – wie Göhlich (2011, 146f.) annimmt – eine aus der zunehmenden Komplexität der Welt erwachsende

Reflexionsnotwendigkeit und Reflexionsbedürftigkeit aufeinandertreffen. Als Kern supervisorischen Tätigseins leistet Reflexion beruflicher Praxis sodann eine „Professionalisierung des (z.B. pädagogischen) Handelns“ (Göhlich 2011, 139) und ermöglicht „die Bewusstmachung jenes implizit wirksamen Wissens, das dem Handeln zugrundeliegt“ (Steinhardt 2005, 192). Für professionell Tätige ist damit außerdem, in ihrer Rolle als Supervisand*innen angeleitet von Supervisor*innen im Einzelsetting, in Gruppen oder Teams, ein Prozess individueller und sozialer Selbstreflexion verbunden, in dem sie – wie ausgeführt – das berufliche und ihr damit verbundenes methodisches Handeln reflektieren.[9]

Auf „Supervision als reflexive Institution“ verweist ferner Gröning (2013) in ihrer Publikation „Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution“. Die Autorin betont darin unter anderem die Arbeit des Supervisors und Autors Gerhard Leuschner und seine Konzipierung von Supervision.[10] So heißt es in angeführter Publikation:

> „Es gehört zur Leistung insbesondere von Gerhard Leuschner (1993) eine Konzipierung der Supervision, diese sowohl subjektiv verstehend im Sinne der therapeutischen Profession, aufklärend und bildend im Sinne von Wissenschaft als auch normativ verhandelnd im Sinne der anwaltlichen Profession, niedergelegt und alle Dimensionen zu einem Ansatz der ‚Supervision als reflexive Institution‘ verbunden zu haben“ (Gröning 2013, 12).

In dieser Fundierung von Supervision, die sich in ihrem Beratungsverständnis vorrangig an der Psychoanalyse, der Gruppendynamik und der Soziologie orientiert, sind es vor allem drei Dimensionen, die es zu beachten gilt, wenn der Raum von Supervision betreten wird und wenn dieser als „reflexive Institution“ konzipiert sein soll. Diese Dimensionen können – weiterhin Gröning folgend – mit den Begriffen Verstehensdimension, Aufklärungsdimension und Verhandlungsdimension zusammengefasst werden (Gröning 2013, 12). Nachdrücklich wird in diesem Kontext darauf hingewiesen, dass Supervision, wenn sie berufliche Praxis in den Blick

---

[9] Es ist bereits über die einführenden Definitionen von Supervision deutlich geworden, dass sich Supervision als Beratungsverfahren von Einzelpersonen, Gruppen und Teams charakterisieren lässt. Zugleich wird diese Form der Reflexionsarbeit auch als (Weiter-)Bildungsverfahren angesehen. Supervision als Bildungsprozess ist dabei dadurch gekennzeichnet, dass „Reflexion als Bestandteil eines menschlichen Lernprozesses und die Unterstützung menschlichen Lernens als Kern pädagogischer Praxis verstanden werden“ (Göhlich 2011, 140f.). Auch darauf wurde bereits verwiesen.

[10] Natürlich sind in der Literatur auch andere, z.B. funktionalistische Ansätze oder lösungsorientierte Fundierungen von Supervision zu finden, die von psychoanalytischen und gruppendynamischen Ansätzen der Reflexion in Formen von Supervision, abzugrenzen sind. Da aber – bedingt durch die Herkunftsprofession der zu analysierenden Supervisorin in der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung – eine Nähe zu psychoanalytisch orientierten Formen von Supervision naheliegend ist, wird auf diese der Schwerpunkt der Ausführungen gelegt.

nimmt, jeweils eine subjektive und individuelle Ebene verlässt, und unter anderem soziale und gesellschaftliche Dimensionen einer Reflexion zuführt, ebenso wie zum Beispiel Machtstrukturen innerhalb von Organisationen.

Zusammenfassend kann schließlich festgehalten werden, dass Supervision einen Rahmen für die Reflexion vielfältiger Praxisbereiche schafft. Mitunter eröffnet Supervision einen Raum:

- zur Reflexion von Motiven und Zielen, die das professionelle Handeln leiten und zwar sowohl in der Replik auf Vergangenes als auch in der Planung und Vorbereitung zukünftigen beruflichen Handelns.
- für Formen vertiefenden Nachdenkens im Dienst der Rekonstruktion von Beziehungsmustern, so wie es in der Balint-Gruppen-Arbeit Anwendung findet und unter anderem von Steinhardt (2005, 71ff.) beschrieben wurde. Hierzu zählen ein Nachdenken und Nachspüren, was das Verstehen komplexer Dynamiken von Beziehungen mit Kolleg*innen, Leitungsverantwortlichen und Mitarbeiter*innen, vor allem aber zwischen Professionellen und Klientel betrifft.
- Außerdem werden Berufsvollzüge, Leitnormen und die Komplexität beruflicher Anforderungen einer Reflexion zugeführt. Hier zählt auch die Beschäftigung mit den vielfältigen Veränderungen dazu, die der Arbeitswelt durch die beständige Weiterentwicklung und Ökonomisierung eingeschrieben sind.
- Nicht zuletzt findet auf Seite der Supervisand*innen mit einem Blick „nach außen“ ein Nachdenken über organisationale Strukturen im Zusammenhang mit Arbeit Eingang in supervisorische Prozesse, und mit einem Blick „nach innen“, ein Reflektieren über eigene berufliche Rollen.

Eine besondere Bedeutung erfährt das Moment der *Reflexion* nicht zuletzt *im pädagogischen Kontext*. Dort wird sie, worauf weiterhin Göhlich (2011) hinweist, mitunter als „maßgebende Kompetenz“ (vgl. u.a. Prange & Strobel-Eisele 2006, 195) gehandelt und als Forderung im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln benannt, denn:

> „In der Moderne gewinnt in Zusammenhang mit der Reflexion der pädagogischen Beziehung, die Selbstreflexion des pädagogischen Akteurs an Bedeutung, etwa romanhaft in Rousseaus Emile … und autobiographisch in Pestalozzis Schriften … . Diese Forderungen nach einer – auf das pädagogische Gegenüber, das pädagogische Handeln, die pädagogische Beziehung, und/oder das pädagogische Selbst bezogenen – Reflexion sind im pädagogischen Diskurs bis heute gängig. So postuliert Giesecke (1997, 127-128): ‚Wie das pädagogische Handeln überhaupt, so bedarf auch die

> pädagogische Beziehung der ständigen Reflexion. (…) Zur Reflexion der pädagogischen Beziehung gehört auch, über die eigenen Erwartungen nachzudenken'" (Göhlich 2011, 138).

In den Fokus rückt hier im Besonderen jene Form von Supervision, in dessen Mittelpunkt ein Fall und damit eben die pädagogische Beziehung steht. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass sich die Forderung nach Reflexion und das Nachdenken mitunter über die eigenen Erwartungen auf zwei Aspekte bezieht. So sollen „gleichermaßen Aspekte der äußeren und der inneren Realität thematisiert und im Interesse praktischer Veränderung bearbeitet werden" (Gaertner 1992, 174). Zum Thema werden so einerseits Handlungen in Zusammenhang mit Klient*innen-systemen und Institutionen als Bezugsrahmen für äußere Realitäten und andererseits subjektive Perspektiven, Erleben und damit verbundene Gefühle als Repräsentanten von Innerlichkeit (ebd.). Auch das gilt es im Setting von Supervision (vor allem pädagogischer) Berufsgruppen einer Reflexion zuzuführen.

Aus der Reflexion beruflicher Praxis erwächst – und das sei hier ebenso betont – in der Folge ein *Moment des Verstehens*, das im Setting von Supervision insofern eine besondere Rolle spielt, da damit sowohl eine Entlastung auf Seiten der Supervisand*innen einhergeht als auch ein Perspektivenwechsel auf das Geschehen ermöglicht wird.
Dass das Moment des Verstehens im Rahmen von Supervision eine bedeutende Rolle spielt, zeigt auch eine weitere Definition von Supervision von Hermann-Stietz, die schreibt:

> „Zusammenfassend kann Supervision als eine professionelle Form der Beratungsarbeit bezeichnet werden, die berufliche Zusammenhänge thematisiert, analysiert und bearbeitet. Dabei steht das Verstehen persönlicher, gruppendynamischer und institutioneller Einflussfaktoren auf das professionelle Handeln, verbunden mit der Befähigung zur konstruktiven Einflussnahme im Mittelpunkt, um schlussendlich die Qualität der Arbeit zu erhöhen" (Hermann-Stietz 2009, 12).

Mittels Reflexivität sollen also Momente, die innerhalb von Organisationen, Gruppen und Teams oder in der Beziehung von Professionellen zu ihren Klient*innen von Bedeutung sind, einem Verstehen zugeführt und einer Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven zugänglich gemacht werden. Am Ende sehen Supervisand*innen mehr als vorher, verstehen sie mehr als vorher.
Dass diese Herangehensweise in den „vielgestaltigen Spannungsfeldern, denen sich Berufstätige ausgesetzt sehen", von Bedeutung ist, betont Steinhardt, wenn sie auf die „grundlegende Handlungsstruktur von Supervision" (Steinhardt 2005, 192) hinweist. Die Autorin schreibt:

> „Es braucht auch weiterhin eine Beratungsform, die nicht bloß nach schnellen Lösungen sucht, sondern in der dazu angehalten wird, eine Problemlage – möglichst auch in ihren latenten Sinn-

zusammenhängen – zu verstehen und für die Beteiligten adäquate, gesellschaftlich verträgliche Lösungen zu suchen und zu finden“ (Steinhardt 2005, 192).

Ziel ist jedenfalls, dass Supervisand*innen mit einem Zugewinn an Verstehen aus der Supervision heraus in die professionelle Arbeit mit Klient*innen, in die Zusammenarbeit im Team oder die Weiterentwicklung der Organisation zurückkehren. Zudem ist mit dem Verstehen natürlich auch eine bestimmte Erklärungskraft verbunden, welche verschiedene Dimensionen der Komplexität beruflicher Bezüge (beziehungsorientierte, bürokratische, institutionelle und organisationsbezogene, gesellschaftliche uvm.) ins Bewusstsein rückt.

Geht es hier um das Moment des Verstehens, ist darüber hinaus im Besonderen darauf zu verweisen, dass in der vorliegenden Arbeit Supervision vorrangig als eine Methode Verwendung findet, die eine gezielte Reflexion des eigenen Handelns unter besonderer Berücksichtigung eines psychoanalytischen Verständniszugangs ermöglicht. In diesem Zugang spielen im Verstehensprozess, der in der Supervision angeregt wird, Grundlagen der Psychoanalyse, wie die Annahme eines dynamischen ubiquitären Unbewussten und damit verbundene Konsequenzen, ebenso eine Rolle, wie das Berücksichtigen von Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung, der Abwehr oder sogenannte Spiegelungsphänomene (vgl. u.a. Steinhardt 2005, 110 ff.; Hermann-Stietz 2009, 37). Supervision wird, psychoanalytisch orientiert, dementsprechend zu einem Ort systematischer Reflexion von „inneren und interpersonellen Prozessen in einer professionellen Interaktion“ (Binder-Klinsing 2016, 15), in der „gerahmt und begrenzt … durch den arbeitsbezogenen Fokus und die Zielorientierung innerhalb eines professionellen Kontextes“ (ebd.) Gefühle und der affektive Gehalt des Geschehens beziehungsweise dessen Bewusstmachung eine zentrale Rolle spielen. Als solche werden in Zusammenhang von Supervision „Verstehensprozesse unterstützt, Interpretationsangebote gemacht und zusammen mit Supervisanden Problemlösungsstrategien erarbeitet“ (Steinhardt 2005, 113). Ein Supervisionssetting, das sich psychoanalytisch orientiert, fasst Steinhardt schließlich wie folgt zusammen:

„Es entspricht der übereinstimmenden Grundhaltung psychoanalytisch orientierter Supervisoren, dass sie ihre Supervisanden dabei unterstützen, Komplexität und (unbewusste) Dynamik von Arbeitssituationen besser zu verstehen. Allerdings hört Supervision nicht bei diesem Einsichtsprozess auf. Sondern es ist ein problemlösungsorientiertes Verfahren, bei dem aufbauend auf differenziertes Sinnverstehen adäquate Perspektiven für Arbeitsprozesse entwickelt werden“ (Steinhardt 2005, 112).

Geht es im Feld von Supervision also um eine psychoanalytisch orientierte Reflexion beruflicher Tätigkeit und um das hier angesprochene Sinnverstehen, so gilt es – wie dieser Aspekt ab-

schließend zusammengefasst werden kann – nicht nur „die soziale Realität zu erfassen“, sondern darüber hinaus auch „die psychische Realität der Beteiligten“ (Althoff 2020, 315).

Nicht zuletzt kann als weiteres zentrales Element von Supervision und Kern einer supervisorischen Haltung eine *forschende Haltung* benannt werden. Dieses Moment schließt dabei an die mit Supervision untrennbar verbundene Aufgabe der Reflexion und das daraus erwachsende Verstehen an und zwar insofern, als die forschende Tätigkeit als „Basis zur weiterführenden Reflexion“ in der Supervision beiträgt und diese wiederum über das Verstehen von berufsbezogenen Zusammenhängen zu „Erkenntnisgewinnung und Perspektivenerweiterung“ führen (Gotthardt-Lorenz et al. 2009, 362).
Supervisorisches Handeln charakterisierend könnte also formuliert werden: Supervisor*innen sind mit Supervisand*innen im Beratungsprozess selbst forschend tätig, wobei diese Annahme sich mehrfach in der Supervisionsliteratur wiederfindet. Unter anderem schreibt Hermann-Stietz mit Bezug auf den emeritierten Professor für Supervision, Personal- und Organisationsentwicklung Wolfgang Weigand:

> „Im Gespräch untersucht der Supervisor mit dem oder den Supervisanden Ausschnitte aus der beruflichen Wirklichkeit, um Wirkfaktoren des Geschehens transparent zu machen. Die Beteiligten machen ‚dieses Geschehen selbst zum Gegenstand neuer Interventionen auf dem Hintergrund formulierter Zielsetzungen. (…) Der Praktiker wird damit zum Forscher‘ (Weigand 1998, 6)“ (Hermann-Stietz 2009, 62).

Darüber hinaus schreiben Krall et al. in einem Sammelband zur Frage der „Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich“ (Krall et al. 2008):

> „Supervision und Coaching sind wirksame Instrumente der Qualitätssicherung professioneller Arbeit im Sozial- und Bildungsbereich. Und mehr noch: Sie tragen als Praxisforschung zu Innovation und Entwicklung bei. SupervisorInnen und Coaches beforschen – unter Einbeziehung der professionell Handelnden – Praxis und schaffen Wissen: Situationsbeschreibungen, Veränderungsperspektiven und Handlungsstrategien – Innen(an)sichten von Arbeits- und Organisationszusammenhängen“ (Krall 2008, 15).

Deutlich wird hier, dass Supervision sich nicht nur, wie bereits erwähnt, mit äußerer Realität beschäftigt, sondern sich darüber hinaus auch mit nicht direkt beobachtbaren Phänomenen auseinandersetzt. Da diese nicht direkt zugänglich sind, obliegt es Supervisor*innen, die mit dem Arbeitskontext verbundenen „latenten Strukturen von Beziehungen, Organisationen etc.“ (Rappe-Giesecke 1998, 237) forschend zu erschließen, wobei es für einen diesbezüglichen

Erkenntnisgewinn notwendig ist, dass die Beteiligten in der Supervision sich immer wieder in die Rolle der Beobachtenden begeben und die Selbstreflexion zu ihrer Aufgabe machen (ebd.).
Dass eine (be-)forschende Beschreibung als auch eine Reflexion berufsbezogener Phänomene zwei untrennbar miteinander verwobene Seiten von Supervision sind, darauf verweisen ferner Gotthardt-Lorenz et al. (2009), wenn sie von einer supervisorischen Forschungskompetenz schreiben und den hohen Anteil forschender Tätigkeit von Supervision (gerade in Zusammenhang mit komplexen Arbeitssituationen) konstatieren. Gotthardt-Lorenz et al. schreiben:

> „Forschendes Erkunden ist eine bekannte basale Tätigkeit von SupervisorInnen, deren große Herausforderung die Komplexität von supervisorischen Alltagssituation ist. Um die soziale Realität der die Supervision umgebenden und indirekt beeinflussenden Kontexte erfassen zu können, bedarf es einerseits des mehrdimensionalen forschenden Blicks des Supervisors/der Supervisorin und die Erfassung der dort gegebenen relevanten Daten, die das supervisorische Vorgehen leiten, z.B. in den Auftrag klärenden Sondierungsphasen. Andererseits sind SupervisorInnen nicht nur selbst forschend tätig, sondern eine ihrer wesentlichen Aufgaben besteht darin, die im Beratungssystem beteiligten Personen zu Erkundung und Erforschung ihrer Anliegen anzuleiten“ (Gotthardt-Lorenz et al. 2009, 362).

Was die forschende Tätigkeit in Prozessen der Supervision eröffnet, wurde bereits benannt, als mit dem Hinweis auf das Moment der Reflexion und sich dem daraus erschließenden Verstehen, auf Erkenntnisgewinn, Perspektivenwechsel und Entlastung im Kontext komplexer arbeitsbezogener Zusammenhänge verwiesen wurde. Der damit verbundene „doppelte Forscherblick“ auf der Seite von Supervisor*innen ist sodann dadurch gekennzeichnet, dass sowohl „das Supervisionsgeschehen im ‚Hier und Jetzt‘“ in den Blick genommen wird als auch „die kontextreiche Arbeitsrealität der TeilnehmerInnen“ (Gotthardt-Lorenz et al. 2009, 365). Von Interesse sind also sowohl Prozesse innerhalb des Supervisionssettings als auch jene im beruflichen Kontext, wobei die Kunst von Supervision mitunter darin besteht, beide Ebenen in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen.
Schließlich ist es aber nicht Supervisor*innen allein überlassen, eine forschende Perspektive einzunehmen. Will supervisorische Reflexionsarbeit erfolgreich sein, muss es Supervisor*innen zudem gelingen – wie im obigen Zitat ebenfalls ausgewiesen – auch Supervisand*innen für die forschende Tätigkeit zu begeistern (Gotthardt-Lorenz et al. 2009, 366). Nur dann kann auch ein gemeinsamer Forschungsprozess entstehen, der nicht nur Verstehensprozesse initiiert und Antworten liefert, sondern – wie in allen Forschungsprozessen – weitere „neue Fragestellungen produziert“ und sich „weitere emotional besetzte Themen … erschließen“ (Gotthardt-Lorenz et al. 2009, 366).

Ergänzend und dieses Unterkapitel abschließend muss noch erwähnt werden, dass das *Junktim vom Heilen und Forschen*[11], das in der Psychoanalyse seinen Ursprung hat und aus deren Tradition heraus sich der Prozess der Therapie als Forschungsprozess erklärt, auch in das Selbstverständnis psychoanalytisch orientierter Supervision Eingang gefunden hat. Der Supervisionsprozess kann sodann – so Möller in ihrer Publikation „Was ist gute Supervision?" (2012, 89f.) – ebenfalls als Prozess der Forschung begriffen werden, wobei die Autorin, um dies zu belegen, zunächst auf die Formulierung des Begründers der Psychoanalyse zurückkommt und folgende Stelle Sigmund Freuds zitiert:

> „In der Psychoanalyse bestand von Anfang an ein Junktim zwischen Heilen und Forschen, die Erkenntnis brachte den Erfolg, man konnte nicht behandeln, ohne etwas Neues zu erfahren, man gewann keine Aufklärung, ohne ihre wohltätige Wirkung zu erleben. Unser Verfahren ist das einzige, bei dem dies kostbare Zusammentreffen gewahrt bleibt" (Freud S. 1927 zit.n. Möller 2012, 89).

Nachdem Möller Freuds Argumentation folgt, betont sie daran anschließend nachdrücklich:

> „Für die Supervision, verstanden als Anwendungsbereich der Psychoanalyse, aber auch für supervisorisches Tun ganz allgemein möchte ich dieses Junktim ebenfalls konstatieren" (Möller 2012, 90).

Nicht zuletzt ist mit diesem Junktim für Möller zudem ein Ziel von Supervision benannt, da Supervision in diesem Verständnis als „Unterstützung eines Selbstreflexionsprozesses" mitunter „dem Aneignen erweiterten Wissens, der Übernahme neuer Perspektiven und Referenztheorien" (Möller 2012, 90) dient und die professionell handelnden Personen arbeitsfähig macht.

Das gemeinsame forschende Vorgehen in der Supervision fasst Möller schließlich in drei Schritten zusammen, die in jedem supervisorischen Prozess zu finden sein sollen: erstens „die Entwicklung gegenstandsangemessener Hypothesen aus der Fallkonstruktion heraus", zweitens „das Entwerfen daraus abgeleiteter Interventionsstrategien" und drittens „die Validierung in der Praxis" (Möller 2012, 92). Darüber hinaus dient der gemeinsame Suchprozess von Supervisand*innen und Supervisor*innen dem Ziel der Erweiterung der Perspektive, wobei (unbewusste) Widerstände mit Hilfe von Supervisor*innen überwunden werden und so in einen Verstehensprozess berufsbezogener Inhalte münden.

---

[11] Dieses Freud'sche Junktim von Heilen und Forschen besagt, dass in der Durchführung der Methode der Psychoanalyse Heilen und Forschen untrennbar miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Dies beschreibt Freud 1927 im Nachwort zur Laienanalyse (Freud 1927, GW 14, 293).

2.3 Exkurs zum Thema berufliche Sozialisation und beruflicher Habitus

Bevor im kommenden Kapitel auf Entwicklungen und Grundlagen Psychoanalytischer Pädagogik eingegangen wird, welche die Entwicklung eines psychoanalytisch-pädagogischen Habitus determinieren, wird zunächst einer kurzen Klärung dessen nachgekommen, was mit Selbstbild und Habitus gemeint ist. Meint das berufliche Selbstbild dabei im Besonderen die Wahrnehmung der Person in der eigenen beruflichen Rolle, verbunden mit spezifischen Haltungen und Einstellungen, meint beruflicher Habitus dem gegenüber jene Momente, welche gleichsam im Hintergrund das professionelle Denken und Handeln prägen und als äußerlich sichtbare Handlungs- und Deutungsmuster auftauchen.

Entscheidend für die Bildung eines beruflichen Habitus ist die bereits mehrfach angesprochene berufliche Sozialisation. Diese, so Ebert im Kontext Sozialer Arbeit, wird als

> „Aneignungs- und Veränderungsprozess von Kenntnissen, Fähigkeiten, Motiven, Orientierungen und Deutungsmustern, die in der Arbeitstätigkeit eingesetzt werden können, verstanden. Diese Sichtweise folgt der Annahme, dass der Prozess der beruflichen Sozialisation sowohl die Sozialisation für den Beruf als auch die Sozialisation im Beruf umfasst“ (Ebert 2011, 9).

So kann also – wie Ebert an späterer Stelle weiter ausführt – die berufliche Sozialisation als „ein Prozess der Eingliederung in das berufliche Handlungsfeld mit der damit einhergehenden Aneignung berufsspezifischer Handlungsstile aufgefasst werden“ (Ebert 2011, 11).

Dieser hier angesprochene Prozess vollzieht sich, wie festzuhalten ist, zudem auf verschiedenen Sozialisationsebenen, wobei mit Lehmenkühler-Leuschner im Besonderen drei Ebenen zu unterscheiden sind: jene „vor dem Beruf“, jene „für den Beruf“ und drittens jene „durch den Beruf“ (Lehmenkühler-Leuschner 1995, 6ff.).

In vorliegendem Fall der zu analysierenden Supervisorin und ihres Prozesses ist außerdem eine doppelt konnotierte berufliche Entwicklungsgeschichte zu bedenken. Einerseits zeigt sich eine berufliche Sozialisation der Supervisorin in ihrem Erstberuf als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin. Andererseits gibt es eine Jahre später folgende berufliche Sozialisation über die Ausbildung und Qualifizierung als Supervisorin sowie Praxiserfahrungen in ersten Supervisionsprozessen. Beide Entwicklungswege sind dabei untrennbar mit einer „Einführung in berufliche Positionen“ und einem „Vertrautwerden mit zentralen Haltungen und Werten der beruflichen Rolle“ (Lehmenkühler-Leuschner 1995, 4) verbunden und lassen in Folge ein bestimmtes „berufliches Selbstkonzept“ (ebd., 10) entstehen.

Im Fall von Supervisor*innen und deren Professionalisierungsprozessen verweist Lehmenkühler-Leuschner (1995, 16) nun ebenfalls darauf, dass bereits „die Zulassungsbedingungen einen

umfänglichen Qualifikationsanteil darstellen“. Daraus folgt aber auch, dass „mitgebrachte Berufsrollen in der Sozialisation zum(r) Supervisor*in eine zentrale Rolle spielen“ und die „Prägkraft des Erstberufs, seine Werte, Normen, Inhalte, Ziele, Haltungen und Methoden“ (Lehmenkühler-Leuschner 1995, 16) von besonderer Bedeutung sind.
Das aus diesem Sozialisationsprozess erwachsende Selbstbild als auch der sich bildende Habitus steuern schließlich das berufliche Handeln, in dem sie Einfluss darauf nehmen, wie die berufliche Rolle wahrgenommen wird und welche professionellen Grundhaltungen ausgebildet werden.

Blickt man spezifischer auf den Begriff des Habitus, so kann Bourdieu folgend Habitus als „ein System verinnerlichter Muster“ verstanden werden, „die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen“ (Bourdieu 1974, 143). Im Prozess der Inkorporation werden Denk- und Sichtweisen ebenso wie Wahrnehmungsschemata und Prinzipien des Urteiles verinnerlicht, wodurch Habitusformationen gebildet werden und ein System von strukturierenden Dispositionen entstehen. Nicht zuletzt ist anzumerken, dass ein Habitus nicht angeboren ist, sondern „durch die Interaktion von Individuen mit ihrer Umwelt“ (Kern 2016, 124) aktiv erworben wird und sich in der Folge als eine „unerlässliche Bedingung des Handelns definiert“ (Ebert 2011, 14).
Oevermann schließlich fasst den Begriff des Habitus ähnlich wie Bourdieu, erweitert diesen aber um eine professionstheoretische Position. Der Autor schreibt:

> „Ähnlich wie Bourdieu fasse ich unter dem Begriff der Habitusformation jene tieferliegenden, als Automatismus außerhalb der bewussten Kontrollierbarkeit operierenden und ablaufenden Handlungsprogrammierungen zusammen, die wie eine Charakterformation das Verhalten und Handeln von Individuen kennzeichnen und bestimmen. Sie gehören gewissermaßen zu einem Individuum wie ein Charakter und lassen sich von ihm nicht mehr trennen und wegdenken“ (Oevermann 2000 zit.n. Graz & Raven 2015, 53).

Im Besonderen sei hier betont, dass die angesprochenen Habitusformationen ebenso wie Deutungsmuster unbewusst sind und als solche nicht ohne weiteres wahrgenommen oder abgefragt werden können. Oevermann – dessen Begriffsvorstellung eines professionellen Habitus hier gefolgt wird (vgl. u.a. Oevermann 1996, 2001) – schreibt:

> „Habitusformationen entstehen in kriterialen Phasen der Ontogenese, sind ähnlich wie Deutungsmuster Ausdruck von Krisenlösungen und Krisenbewältigungen und als solche tief ins – nicht unbedingt dynamische – Unbewusste hinabgesunken“ (Oevermann 2001, 45f.).

Um diese hinabgesunkenen Anteile des Selbst wieder an die Oberfläche zu bringen, braucht es eine Reflexion der beruflichen Praxis, wodurch sowohl Habitusformationen als auch Deutungsmuster ins Bewusstsein gehoben werden können.

Von zentraler Bedeutung erscheint nun ein professioneller Habitus insbesondere in jenen Professionen, die aufgrund ihrer Krisenhaftigkeit und Nichtstandardisierbarkeit von Tätigkeiten einen individuellen beruflichen Habitus brauchen. Erst dieser ermöglicht es den Professionellen, den nicht standardisierten Handlungsanforderungen ihrer beruflichen Praxis gerecht zu werden, beziehungsweise in den zukunftsoffenen und unsicheren Situationen ihres beruflichen Alltags handlungsfähig zu bleiben. Dabei wird der professionelle Habitus zu einer Art Kompetenz, welche die Personen in die Lage versetzt, professionell zu handeln. In anderen Worten, der Habitus wird zur Basis, auf dessen Grundlage die Personen ihre Methoden und Techniken erfolgreich anwenden können. Gleichzeitig ist er entscheidend dafür, in welcher Art und Weise es gelingt, das erlernte Fachwissen in der Praxis umzusetzen. Der berufliche Habitus kann also als Bedingung professionellen Handelns benannt werden, der ein gefestigtes System verinnerlichter Handlungsmuster darstellt und es ermöglicht, die jeweiligen spezifischen Berufsanforderungen zu bewältigen. Da zweifelsohne sowohl die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung als auch das Feld von Supervision zu nicht standardisierbaren beruflichen Tätigkeiten zu zählen sind, folgt daraus auch, dass es hier jeweils eines professionellen Habitus bedarf.

Ein Eintauchen in den Begriff und die Entwicklung eines beruflichen Habitus sind in der vorliegenden Arbeit nun insofern von Bedeutung, als immer auch eine Wechselwirkung zwischen Habitus und jenen Feldern besteht, in denen sich Personen beruflich bewegen und weiterbilden. Habitus und berufliches Feld beeinflussen und bedingen einander schließlich gegenseitig. In besonderer Art und Weise geschieht dies, wenn über eine Ausbildung eine Weiterentwicklung im beruflichen Feld stattfindet, so wie bei jener Supervisorin, deren Handeln hier untersucht wird und die aus einem psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitsfeld in ein supervisorisches Feld hineinwächst. Nicht zuletzt dient die Bewusstmachung entsprechender psychoanalytisch-pädagogischer Anteile im professionellen Habitus sowohl einer Weiterentwicklung des professionellen Habitus der Supervisorin als auch den hier benannten Forschungszwecken.

2.4 Psychoanalytische Pädagogik – Grundlagen und Habitus

In kurzen Worten fand eine erste Beschreibung Psychoanalytischer Pädagogik bereits Eingang, als diese als Teilbereich der Bildungswissenschaft ausgewiesen wurde, der den Erkenntnisschatz

der Psychoanalyse für die Pädagogik fruchtbar macht. Die Verbindung von Psychoanalyse und Pädagogik in einer eigenen Disziplin beschreibt zudem Stephenson in dem Versuch, die Psychoanalytische Pädagogik zu charakterisieren, wenn er festhält,

> „dass es sich bei der ‚Psychoanalytischen Pädagogik' um jene Version der Pädagogik handelt, die auf dem Paradigma der Tiefenpsychologie aufbaut und dieses in ihre Modelle und Konzepte pädagogischen Handelns zu integrieren versucht" (Stephenson 2003, 24).

Um sich nun Grundlagen dieser Subdisziplin der Bildungswissenschaft und in der Folge einem damit verbundenen Habitus ihrer Angehörigen anzunähern, werden im Kommenden zwei Themenfelder erörtert: Erstens wird der Frage nachgegangen, was Psychoanalytische Pädagogik ist, wobei hierzu unter anderem ein kurzer Blick in die Geschichte der Disziplin hilfreich erscheint. Zweitens findet eine Benennung von Grundlagen Psychoanalytischer Pädagogik statt. Benannt werden in diesem Kontext identitätskonstitutive Elemente für eine Professionalisierung innerhalb der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik, womit gleichzeitig auf jene Kompetenzen verwiesen wird, welche die Bildung wesentlicher Haltungen und eines professionellen Habitus Psychoanalytischer Pädagog*innen stützen.

2.4.1 Was ist Psychoanalytische Pädagogik?

Ein Blick in die geschichtliche Entwicklung Psychoanalytischer Pädagogik führt zunächst zu den Anfängen der Psychoanalyse *zu Beginn des 20. Jahrhunderts* und den Reformbestrebungen im Bereich der Pädagogik der 1920er und 1930er Jahre zurück, in der die damals sich anbahnende Vereinigung von Psychoanalyse und Pädagogik ihre erste Blütephase erlebte.[12]

Natürlich nahm hier – wie W. Datler (1995) in seinen Ausführungen zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik beschreibt und dessen Ausführungen hier größtenteils gefolgt wird – der Arzt Sigmund Freud, der um die Jahrhundertwende sein Werk „Die Traumdeutung" (Freud S. 1900) veröffentlichte, eine zentrale Rolle ein. Ebenso von Bedeutung waren aber zahlreiche andere Mitglieder der psychoanalytischen Bewegung – Anna Freud, Alfred Adler, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Bruno Bettelheim oder Hans Zulliger (um nur einige wenige zu nennen) –, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht nur mit klinisch-therapeutischen Fragestellungen auseinandersetzten, sondern ebenso Themen der Erziehung und Bildung auf-

[12] W. Datler benennt diese Zeit der Rezeption psychoanalytischen Denkens in die Pädagogik als „Die Phase des weiten Verständnisses von psychoanalytischer Praxis innerhalb der frühen psychoanalytischen Bewegung" (Datler W. 1995, 26) und begrenzt diese mit den Jahren 1900 bis 1925/1938.

griffen. Unter anderem hielt Sandor Ferenczi 1908 auf dem ersten psychoanalytischen Kongress in Salzburg einen Vortrag zur Frage, welche Bedeutung die Psychoanalyse für die Pädagogik habe (Federn 1995, 139). Ein Jahr später veröffentlichte Sigmund Freud seine Arbeit über die „Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben" (Freud S. 1909), die wiederum Figdor insofern als bedeutsam für die Psychoanalytische Pädagogik bezeichnet, da in der Krankengeschichte vom „kleinen Hans" die kindliche Phobie des Knaben über die psychoanalytische Behandlung des Vaters zum Verschwinden gebracht wird und als solche als eine erste Form psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung verstanden werden kann (Figdor 1983, 35).[13]

Im Zusammenhang mit der Aufbruchsstimmung in den 1920er und 1930er Jahren im von Ellen Key (1900/1902) erklärten Jahrhundert des Kindes, verbunden mit den Bestrebungen der Reformpädagogik und den Anstrengungen der Sozialdemokraten im Roten Wien der Zwischenkriegszeit, eröffneten sich – so W. Datler (1995) weiter – Möglichkeiten, Erziehung und Bildung neu zu gestalten. Schließlich sind als Aspekte, die das Verständnis von Erziehung am meisten veränderten, die Erkenntnisse Sigmund Freuds zur Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre für die Entwicklung des Kindes, das Aufspüren der Amnesie des Kindes um das sechste Lebensjahr und die Anerkennung der kindlichen Sexualität, zu nennen. Zudem eröffneten Sigmund Freuds Theorien des Psychischen, die Erkenntnisse zur Regulation von Affektzuständen als auch die Bedeutung der Annahme eines dynamischen Unbewussten, den Erwachsenen eine neue Perspektive auf das zeitweilig schwierige und scheinbar regellose Verhalten der Kinder. Dieses konnte nun mithilfe der neuen Erkenntnisse der Psychoanalyse als Ausdruck und Folge innerer Prozesse verstanden werden, wobei im Besonderen die Gleichzeitigkeit damit verbundener affektiver Beteiligungen Beachtung fand.

Nicht zuletzt zeitigte dies alles Konsequenzen auf Fragen der Erziehung und Bildung, womit unter anderem eine Befreiung des Kindes aus dem bis dahin einengenden Erziehungsstil angestrebt wurde. Zudem war damit die Idee einer neuen Erziehung verbunden, die einer nächsten Generation frei von Neurosen den Weg ins Leben ebnen sollte. Das neue und spezifische Wissen, welches die Psychoanalyse zu Tage beförderte, sollte – wie wiederum M. Datler mit Bezug auf

---

[13] Die Publikation von Sigmund Freud zur Analyse des „kleinen Hans" wird nicht nur in der Psychoanalytischen Pädagogik bemüht. Auch in der Supervisionsliteratur wird auf dieses Werk verwiesen. Zusammenfassend kann – auch wenn nicht von allen Autor*innen geteilt – mit Steinhardt festgehalten werden: „Für Argelander … war Freud mit seiner Beratung des Vaters als erster Supervisor anzusehen … . Denker … sieht Freud mit dieser Schrift als Erfinder psychoanalytisch orientierter Supervision an, die er musterhaft praktiziert … . Auch Gerspach … und ebenso Metzger … führen den Beginn von Supervision auf diese vielbeachtete und häufig rezipierte Schrift von Sigmund Freud zurück" (Steinhardt 2005, 29).

den Begründer Sigmund Freud ausführt – sowohl eine spezifische Krankenbehandlung als auch Krankheitsprophylaxe im Erwachsenenalter leisten sowie „im Dienste der Prophylaxe von Entwicklungsproblemen im Kindesalter“ (Datler M. 2016, 437) stehen.

Wie schließlich Auszüge aus der 1926 von Heinrich Meng und Ernst Schneider gegründeten „Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik“ und Publikationen in (der Psychoanalyse nahestehenden) Periodika der damaligen Zeit zeigen[14], waren es vor allem Einführungen in die Psychoanalyse als auch Berichte über diverse Erziehungsexperimente, in welchen Autor*innen aus der Perspektive der Psychoanalyse Erziehungsfehler aufzeigten und auf, in der Neurose liegenende, Gefahren hinwiesen. Beides sollte einen Wandel in der Wahrnehmung von Pädagog*innen und deren Sicht auf Kindheit und Jugend bringen, wobei die behandelten Themen unter anderem „kindliche Ängste, unkontrollierbare Impulsivität, Einnässen, Stottern, Lese-Schreib-Rechen-Lernschwächen, geringe Selbstwertgefühle, Stehlen, Lernverweigerung, Verwahrlosung, aggressives Verhalten, Mutismus, psychoanalytische Erkrankungen etc.“ (Datler M. 2016, 438) umfassten.

Nicht zuletzt und oft zitiert schreibt Sigmund Freud selbst in seinem Werk „Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“ von 1933 über die Beziehung von Psychoanalyse und Pädagogik. Er hält fest:

> „Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht weil ich besonders viel davon verstehe oder selbst so viel dazugetan habe. Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnung für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation“ (Freud S. 1933, 575).

Diese hier beschriebene Beziehung von Psychoanalyse und Pädagogik, die in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine erste Blütephase erlebte, erfuhr allerdings noch in den 1930er Jahren eine erste Ernüchterung, da es einerseits „eine Illusion gewesen war zu meinen, psychoanalytisch-pädagogische Praxisgestaltung könnte die Ausbildung von Neurosen prophylaktisch verhindern“ (Datler W. 1995, 24). Andererseits „mehrten sich Stimmen, die eine kritische Revision der bis dahin tradierten Vorstellung von der Art und Weise forderten, in der psychoanalytische Pädagogen ihre Arbeit gestalten und reflektieren sollten“ (ebd.).

---

[14] W. Datler (1995) verweist unter anderem auf die Zeitschrift „Imago“, das sich seit 1912 der Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften verschrieb. Ähnliche Bezüge zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zeigen sind in dem fortlaufenden Sammelwerk „Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse“ als auch dem Periodikum „Die psychoanalytische Bewegung“.

Bevor allerdings noch Probleme in Bezug auf die Erforschungen der Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik in Angriff genommen werden konnten, brachte der aufkommende Faschismus in Deutschland und Österreich die gewonnenen Strukturen psychoanalytisch-pädagogischen Arbeitens ins Wanken, beziehungsweise kamen diese *in der Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs* großteils ganz zum Erliegen. Die zunehmende Medizinalisierung der Psychoanalyse und der Druck, sich an die Strukturen derjenigen Länder anzupassen, in die viele Vertreter*innen der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik emigriert waren, machte schließlich eine produktive Weiterarbeit an Theorie und Praxis in der Beziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik fast unmöglich.
Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte zudem an die alten Strukturen nicht angeknüpft werden, da mitunter die Entwicklung neuer institutionalisierter Formen der Zusammenarbeit von Psychoanalyse und Pädagogik oder gar die Etablierung neuer gemeinschaftlicher Publikationsorgane ausblieben. Darüber hinaus zeigten der Verlust der Offenheit der Psychoanalyse anderen Disziplinen gegenüber, als auch das fehlende Interesse seitens der Pädagogik, Konsequenzen für die Entwicklung einer Psychoanalytischen Pädagogik, die sich erst beginnend mit den 1950er Jahren, letztendlich aber erst in den 1970er und 1980er Jahren in kleinen Schritten wieder von dieser Phase erholte.[15]

Nur langsam kam es also *nach Ende des Zweiten Weltkriegs* zu einer Wiederaufnahme der Beziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik, wobei im Besonderen die 1968er-Bewegung und die damalige Suche nach neuen Formen der Erziehung und Bildung einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Nicht zuletzt war es diese soziale Bewegung, welche das Interesse seitens Vertreter*innen der Pädagogik an der Psychoanalyse neu entstehen ließ; und natürlich war eine Wiederaufnahme der Beziehung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik getragen von Wissenschaftler*innen einer zweiten Generation Psychoanalytischer Pädagog*innen, wobei unter anderem Günther Bittner, Volker Schmid, Christoph Ertle, Reinhard Fatke oder auch Willy Rehm zu nennen sind. [16]

[15] Diese zweite Periode in der Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik benennt W. Datler als „Die Phase der zunehmenden Medizinalisierung von Psychoanalyse“ (Datler W. 1995, 30) und begrenzt sie mit den Jahren 1925/1938 und 1980/1985.

[16] W. Datler betitelt diese dritte Periode auf dem Weg zur heutigen Psychoanalytischen Pädagogik als „Die Phase des schrittweisen Wiederaufblühens psychoanalytischer Pädagogik“ (Datler W. 1995, 70) und begrenzt sie mit den Jahren 1950/1955 bis in die Gegenwart seiner eigenen Publikation.

Diese Annäherung, in der, wie Figdor (1995) schreibt, die „Renaissance“ einer klassischen Idee Ausdruck fand, war schließlich anfangs durch einen vielgestaltigen Diskurs um das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik gekennzeichnet und, wie W. Datler schreibt, „durch ein überraschend hohes Maß an äußerst unterschiedlichen Positions- und Verhältnisbestimmungen“ (Datler W. 1995, 23) von Psychoanalyse und Pädagogik. In welcher Form, trotz unterschiedlicher Verhältnisbestimmungen der beiden Disziplinen[17], die Einbeziehung psychoanalytischen Denkens in die unterschiedlichsten pädagogischen Praxisfelder dennoch möglich war, zeigt mitunter ein Blick in das 1989 gegründete „Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik“. In diesem Periodikum finden sich bis heute sowohl wissenschaftstheoretische Kontroversen als auch Praxisberichte aus den verschiedensten Anwendungsgebieten einer neu entdecken Psychoanalytischen Pädagogik, die sich bis heute Feldern wie der Sozialpädagogik, der Schulpädagogik, der Sonder- und Heilpädagogik uvm. zuwendet. Nicht zuletzt aber spiegelt sich darin auch das Bemühen wider, „den tiefenpsychologischen Zugang für pädagogische Berufsgruppen wieder vermehrt zu öffnen und kindliche Lebenswelten unter dieser Perspektive mitzugestalten“ (Datler M. 2016, 439).

Angehörige dieser gegenwärtigen Ausprägung einer Psychoanalytischen Pädagogik – die als etablierter und institutionalisierter Teilbereich der Bildungswissenschaften Fragen einer Verhältnisbestimmung längst überwunden hat – wenden sich heute in vielfältiger Weise pädagogischen Fragestellungen zu. Dabei ist Folgendes von zentraler Bedeutung, wie der Vorstand der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010, 2) festhält, nämlich, dass sich „die ‚Psychoanalytische Pädagogik‘ … zwar in besonderer Weise auf die komplexe Theorietradition der Psychoanalyse [bezieht]“, wobei es ihr aber nicht um die „‘Anwendung‘ therapeutischer Deutungs- und Handlungsmuster im pädagogischen Feld geht“. Vielmehr gehe es darum,

> „in der pädagogischen Reflexion die Dimension des Unbewussten zu thematisieren, die sich in sämtlichen pädagogischen Aufgabenbereichen und Feldern zur Geltung bringt: in emotionalen Erfahrungen, in Phantasien und Wünschen der von Erziehung betroffenen Subjekte, als verborgene Motive in pädagogischen Beziehungen und auch im erziehungswissenschaftlichen Forschen, Publizieren und Argumentieren. Da diese Frage nach den unbewussten, undurchschauten Rückseiten und Schattenphänomenen in nahezu allen pädagogischen Kontexten eine Rolle spielt, versteht sich die Psychoanalytische Pädagogik in gewissem Sinn immer auch als ‚Allgemeine Pädagogik‘, und vertritt dabei den Standpunkt, dass der Pädagogik grundsätzlich eine wichtige

[17] Vgl. u.a. Fatke (1985), Figdor (1989, 1990), Körner (1990, 1992) oder W. Datler (1990, 1992).

> Dimension fehlt, wenn sie diesen Fragestellungen wenig Beachtung schenkt“ (Vorstand der Kommission Psychoanalytische Pädagogik der DgfE 2010, 2).

Welche psychoanalytischen Theorienbausteine nun für die Ausbildung eines psychoanalytisch-pädagogischen Habitus von Bedeutung sind und in welcher Art und Weise die Dimension des Unbewussten im Denken und Handeln psychoanalytisch-pädagogisch Tätiger Eingang findet, wird im Kommenden erörtert.

2.4.2 Theorien, Wissensinhalte und fachspezifische Methoden als Hintergrund einer psychoanalytisch-pädagogischen Habitusformation

Der Formation eines professionsspezifischen Habitus im Feld Psychoanalytischer Pädagogik liegen – neben den ebenso wesentlichen und prägenden Erfahrungen in der pädagogischen Praxis und deren Reflexion – zentrale Wissensbestände der Disziplin zugrunde. Im Kommenden werden hierzu sechs inhaltliche Aspekte eingeführt und kurz erläutert.

Erstens: Die „Eintrittspforte“ zu psychoanalytisch orientiertem Handeln ist die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten.

Will die Profession der Pädagogik mit der Psychoanalyse in Form einer Psychoanalytischen Pädagogik ein Bündnis eingehen, so müssen sich ihre Vertreter*innen zunächst um die „Eintrittspforte“ kümmern, die in Richtung der Psychoanalyse zu durchschreiten ist. Diesen Durchgang beschreibt mitunter Zept in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der „Beliebigkeit in der Psychoanalyse“ (2017) in einer längeren Textpassage, in der er auf zwei Textstellen von Sigmund Freud Bezug nimmt, die wiederum auf die Psychoanalyse und die Bedingungen des Einlassens auf ihre Grundannahmen verweist. Die Textstelle lautet:

> „Damals [in den Anfangsphasen der Psychoanalyse; Anm. K.F.] war die Eintrittspforte in das psychoanalytische Haus, unter dessen ‚Dach‘ man ‚mit größter Gemütsruhe zusammenbleiben‘ konnte (Freud 1965a, S. 328), wohl bewacht von zwei Textpassagen. Was erstere betrifft, so heißt es:
>
> ‚Die Annahme unbewusster seelischer Vorgänge, die Anerkennung der Lehre vom Widerstand und der Verdrängung, die Einschätzung der Sexualität und des Ödipuskomplexes sind die Hauptinhalte der Psychoanalyse und die Grundlage ihrer Theorie, und wer sie nicht alle gut zu heißen vermag, sollte sich nicht zu den Psychoanalytikern zählen‘ (Freud 1923a, S. 223).
>
> Die andere lautet:

‚Man darf daher sagen, die psychoanalytische Theorie ist ein Versuch, zwei Erfahrungen verständlich zu machen, die sich in auffälliger und unerwarteter Weise bei dem Versuch ergeben, die Leidenssymptome eines Neurotikers auf die Quellen in seiner Lebensgeschichte zurückzuführen: die Tatsache der Übertragung und des Widerstandes. Jede Forschungsrichtung, welche diese beiden Tatsachen anerkennt und sie zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit nimmt, darf sich Psychoanalyse heißen, auch wenn sie zu anderen Ergebnissen als den meinen gelangt' (Freud 1914d, S. 54)" (Zepf 2017, 8).

In angeführtem Zitat sind nun mehrere psychoanalytische Theoriebausteine im Sinne von zentralen Konzepten und Begrifflichkeiten benannt, die teilweise bereits in den Anmerkungen zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik Erwähnung fanden, aber hier dennoch hervorzuheben sind.

Soll also die „Eintrittspforte" zur Psychoanalyse – damals wie heute – durchschritten werden, so bedarf es (aus der Perspektive der Psychoanalyse) zusammengefasst: einer Bedachtnahme unbewusster Prozesse und damit in Verbindung stehender Aktivitäten der Abwehr (Ergänzung zu Zept; K.F.), eines Bedenkens von Widerstand und Verdrängung, eines Anerkennens der Grundlagen der Sexualität aus psychoanalytischer Sicht (infantile Sexualität, Sexualität des Kindes) und des Ödipuskomplexes, und nicht zuletzt eines Gewahrseins von Vorgängen der sogenannten Übertragung und Gegenübertragung.

Die zentrale Basis jedweden psychoanalytischen Denkens und Handels, die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten, kann überdies mit W. Datler et al. (2004) wie folgt umschrieben werden:

„In ihrem Kern besagt diese Annahme, dass sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie unbewusst als sehr bedrohlich erleben und die sie deshalb aktiv vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen. Dabei kommen verschiedene Formen von unbewussten Abwehr- und Sicherungsaktivitäten zum Tragen, die letztlich Einfluss darauf nehmen, wie Menschen in manifester Weise wahrnehmen, denken, fühlen und sich verhalten. Das manifeste Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Verhalten von Menschen ist in diesem Sinn immer auch Ausdruck und Folge unbewusster Abwehr und Sicherung" (Datler W. et al. 2004, 613f.).

In den Mittelpunkt jedweden psychoanalytischen Nachdenkens gerät sodann, wie das Zitat verdeutlicht, der Zusammenhang von unbewussten Prozessen und „*allen* Varianten des menschlichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Verhaltens" (Datler W. et al. 2004, 614; Hervorh.i.O.), womit pädagogische Beziehungen, in deren Zentrum Entwicklung, Erziehung und Bildung stehen, miteingeschlossen sind.

Wie schließlich die Ausführungen zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik verdeutlichen, war es der Verdienst Sigmund Freuds, zu erkennen, dass „bewusste und unbewusste Faktoren unsere Entwicklung förderlich wie hemmend beeinflussen“ und dass es gilt, den damit verbundenen Erkenntnisschatz zu nutzen, um „die Umgebung und die notwenigen Erziehungsmaßnahmen der Art zu gestalten, dass die kindliche Psyche keinen Schaden nähme und die Heranwachsenden sich zu psychisch gesunden, arbeits-, liebes- und gemeinschaftsfähigen Erwachsenen entwickeln“ (Datler M. 2016, 437f.).

Dieses Zitat nun weist zugleich den Weg zu einem zweiten habituskonstituierenden Aspekt Psychoanalytischer Pädagogik, nämlich zu der Frage: Worauf richten Psychoanalytische Pädagog*innen ihr Interesse?[18]

Zweitens: Das Ziel, auf das psychoanalytisch-pädagogisches Denken und Handeln gerichtet ist, ist psychische Gesundheit.

Psychoanalytisch-pädagogisches Streben und Handeln nimmt vorrangig die langfristige Entwicklung von Kindern in den Blick und sucht diese zu unterstützen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei aber nicht einfach nur Entwicklungsbedürfnisse von Kindern, die in Anlehnung an Figdor unter anderem als Liebes- und Sicherheitsbedürfnisse, Anerkennung und Wertschätzung, sich-etwas-Wünschen-dürfen oder Bedürfnisse-befriedigen-wollen (Figdor 2007a, 256ff.)[19], benannt werden können. Eingebettet ist diese Forderung, die kindliche Entwicklung zu (be)fördern, in den Fokus auf psychische Gesundheit. Figdor schreibt dazu mit einem Blick auf den Begründer der Psychoanalyse:

> „Psychische Gesundheit bestand für Sigmund Freud in der Fähigkeit eines Menschen, *arbeiten*, *lieben* und *Glück erleben* zu können. Nichts anderes ist aber auch das oberste Ziel Psychoanalytischer *Pädagogik*“ (Figdor 2007b, 12; Hervorh.i.O.).

Hier begegnet uns wieder, was vorab bereits Erwähnung fand, nämlich, dass psychische Gesundheit mit dreierlei Fähigkeiten verbunden ist, die mit den Begriffen Arbeits- und Liebesfähigkeit als auch Glücksfähigkeit zu benennen sind und die sich außerdem dadurch auszeichnen, dass sie ein Mensch, auch trotz schwieriger Lebenssituationen, behalten kann.

---

[18] Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass in den Anfängen der Psychoanalyse die Verhinderung von Neurosen und eine sogenannte „Neurosenprophylaxe“ das Ziel neuer Formen der Erziehung war. Und es wurde darauf hingewiesen, dass diese Ansprüche noch in der ersten Blütephase der Disziplin aufgegeben werden mussten (Datler W. 1995, 24).

[19] Zur wichtigen Unterscheidung von Alltagsbedürfnissen und Entwicklungsbedürfnissen kann u.a. bei Figdor (2012, 135ff.) nachgelesen werden.

An anderer Stelle betont Figdor darüber hinaus einen weiteren Aspekt, der im Zusammenhang mit psychischer Gesundheit als normativer Bezugspunkt einer Psychoanalytischen Pädagogik zu beachten ist. Der Autor schreibt:

> „So gesehen hat ‚psychische Gesundheit' etwas mit bewusster Verfügungsgewalt über die eigenen Möglichkeiten, mit Realitätskontrolle und schließlich der Fähigkeit zu tun, Beziehungen weitgehend frei von neurotischen (d.i. aus der Kindheit übertragenen) Ängsten (und deren Abwehr) zu leben" (Figdor 1998, 34).

Daraus folgt des Weiteren der Gedanke, dass es Aufgabe Psychoanalytischer Pädagog*innen ist,

> „zu warnen, wenn der erzieherische Umgang von Eltern oder Pädagogen mit dem Kind Gefahr läuft, Entwicklungsprozesse zu initiieren, die später einmal in neurotisches Leid münden können, bzw. umgekehrt darüber aufzuklären, welche pädagogischen Maßnahmen die Chance auf künftige psychische Gesundheit erhöhen" (Figdor 2007b, 12).

Dabei gilt es im Besonderen das Spannungsfeld „pädagogischer Freiheit" und „negativen Auswirkungen pädagogischer Bemühungen" zu berücksichtigen, denn:

> „Jedes Kind ist das Kind anderer Eltern, einer anderen Umwelt, auch anderer Erzieherinnen, anderer Lehrerinnen. Jedes Kind wird anders werden – und daran ist überhaupt nichts Schlechtes. Es gibt allerdings Grenzen dieser ‚pädagogischen Freiheit': wenn Anforderungen, die an die Kinder gestellt werden, die Wahrscheinlichkeit stark herabsetzen, dass diese Kinder später glücksfähig, arbeitsfähig und liebesfähig werden … . Insofern sind – soll Erziehung ‚gelingen' – die negativen Auswirkungen pädagogischer Bemühungen immer zu überdenken" (Figdor 2002, 186).

Damit dieses hier umschriebene Ziel der Unterstützung psychischer Gesundheit und das Vermeiden negativer Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung gelingt, befassen sich psychoanalytisch orientierte Pädagog*innen „mit dem Erleben, den Wahrnehmungsstrukturen, den Handlungstendenzen und dem Milieu des Kindes" und „nützen tiefenpsychologische Theorien, die erlauben, einen Zugang zur ‚inneren Welt' des Kindes" (Datler M. 2016, 439) zu erlangen. Wie so ein Zugang aussehen kann, der das Phänomen unbewusster Determinanten mitdenkt und was es auf der Seite von Pädagog*innen braucht, um sich die innere Welt von Kindern zu erschließen, hat – sehr prominent und die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik prägend – Hans-Georg Trescher beschrieben (vgl. u.a. 1993a, 1993b), was im Kommenden erläutert wird.

Drittens: Zentrale handlungstheoretische Aspekte Psychoanalytischer Pädagogik und das Junktim vom Fördern und Forschen finden mit Hans-Georg Trescher Eingang in die Disziplin.

Trescher (1950-1992) war im Überschneidungsbereich von Pädagogik und Psychoanalyse auf vielfältige Weise tätig und als Praktiker, Lehrender, Wissenschaftler und Autor für die Disziplin

der Psychoanalytischen Pädagogik in wesentlicher Weise Wegbereiter. Beständig um eine „Verknüpfung von Praxisreflexion und Theorieentwicklung bemüht“, stellt er „das Konzept des ‚szenischen Verstehens‘ immer wieder in den Mittelpunkt seiner Überlegungen“ (Datler W. & Büttner 1993, 11). Aufs Engste damit verbunden ist, wie Trescher ausführt, das neue und von Sigmund Freud eingeführte Paradigma, das „auf den (ärztlichen) Anspruch auf Gefügigkeit des Patienten verzichtet“ und „statt dessen … auf eine professionell gestaltete Beziehung [setzt], in der die Klienten als Subjekte und nicht als passive Objekte professionellen Tuns verstanden [werden]“ (Trescher 1993a, 168). Für Trescher folgt daraus unter anderem für den Bereich der Pädagogik,

> „dass der professionell Beteiligte sich – methodengeleitet! – einbeziehen lassen muss in die Irritationen und Konfliktlagen des Klienten. (…) Dieses Einbeziehen-Lassen ist der Ausgangspunkt und Weg für das Verstehen des anderen und die Gestaltung einer professionell-fördernden Beziehung“ (Trescher 1993a, 168).

Das aus diesem Einbeziehen-Lassen erwachsende szenische Verstehen erscheint Trescher dabei – wie Datler W. und Eggert-Schmid Noerr (1994, 170) zusammenfassen – konstitutiv für die „psychoanalytisch-fördernde Arbeit mit Menschen als auch für Forschung“. Wohlgemerkt ist damit allerdings eine Forderung verbunden, und zwar jene, „dass ein Pädagoge am jeweiligen Beziehungsgeschehen nicht nur emotional teilnimmt“, sondern darüber hinaus gleichzeitig darauf achtet, „sich nicht einfach ‚blind‘ … hineinziehen und verwickeln zu lassen. Er versucht vielmehr herauszufinden, welche Funktion, welche Rolle ihm in der jeweiligen ‚Szene‘ zugeschoben wird“ (Trescher 1989 zit.n. Datler W. & Eggert-Schmid Noerr 1994, 167).

Damit dies gelingt, bedarf es einerseits der Bedachtnahme unbewusster Prozesse, im Besonderen der Berücksichtigung des psychoanalytischen Konzepts des Wiederholungszwangs. Andererseits ist im Zuge der Reflexion den Phänomenen von Übertragung und Gegenübertragung Beachtung zu schenken, die Trescher als ubiquitär ansieht und die in ihrem Zusammenspiel insofern von Bedeutung sind, als sie die Ausprägung der aktuellen Szene und deren Beziehungsgefüge wesentlich (mit)beeinflussen. Aus diesem Grund war es Trescher auch wichtig zu zeigen, dass eine pädagogische Reflexion, die als Mittel dazu dient, um sich die innere Lebenswelt der Heranwachsenden zu erschließen, „immer wieder zurückverwiesen ist auf das Ringen um differenziertes Verstehen, das nicht haltmachen darf beim Verstehen des vordergründig Wahrnehmbaren“ (Datler W. & Eggert-Schmid Noerr 1994, 166).

Werden Übertragungen und Gegenübertragungen und damit verbundene Gefühle schließlich erkannt, so eröffnet sich damit die Möglichkeit jener Form des Verstehens, die Trescher als Grundlage professionellen pädagogischen Handels ansieht. Der Autor schreibt:

> „Im Sinne eines professionellen Umgangs müsste der Pädagoge seine emotionale Verstrickung reflektieren, die in ihm mobilisierten Gefühle und Phantasien zunächst einmal ertragen (‚Containing Function'), eigene unbewusste Anteile von denen des Kindes unterscheiden suchen (hier wäre z.B. Supervision hilfreich), um dann einen geeigneten, professionellen Umgang damit zu finden" (Trescher 1993a, 188).

Von zentraler Bedeutung ist also, wie hier zusammengefasst werden kann, dass szenisches Verstehen untrennbar damit verbunden ist, dass Pädagog*innen sich in das Geschehen mit ihren Klient*innen einbeziehen und verstricken lassen, was heißt, sich auf das Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen einzulassen und dieses zu reflektieren. Werden sodann emotional-affektive Anteile, die Interaktionen innewohnen, wahrgenommen und nicht nur bewusste sondern auch unbewusste Anteile des Interaktionsgeschehens von Pädagog*innen beforscht, so wird dadurch ein Verstehensprozess von sowohl dyadischen Beziehungen als auch Gruppensituationen erreicht. Darüber hinaus vermag das szenische Verstehen „in die Präzisierung weiterer ‚Handlungsperspektiven' [zu münden]" (Datler W. & Eggert-Schmid Noerr 1994, 173) und so die pädagogische Praxis und die Gestaltung der Beziehung zu (be)fördern. Trescher selbst formuliert diesen Zusammenhang von in die Tiefe gehendem Verstehen und einer angemessenen Förderung, wenn er schreibt:

> „Psychoanalytisches Verstehen eröffnet qualitativ neue entwicklungsfördernde und konfliktverarbeitende Handlungs- und Gestaltungsspielräume pädagogischen Handelns, weil es unbewusste Motive und Sinnzusammenhänge insbesondere in konflikthaften und belastenden Interaktionsverläufen erschließen kann" (Trescher 1993a, 170).

Die Aufgabe von pädagogisch Handelnden, pädagogische Realität einem Verstehensprozess zuzuführen, verweist zudem auf die „Bestimmung des Pädagogen als Lernenden, als seine Praxis Erforschenden" (Trescher 1993a, 171), was in einem engen Zusammenhang mit dem bereits eingeführten psychoanalytischen Junktim vom Heilen und Forschen steht.[20] Trescher griff diese Verbindung eines spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisses der Psychoanalyse auf und vermerkte für die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik ein Junktim vom „Fördern und

[20] Auf das Junktim von Heilen und Forschen in der Psychoanalyse wurde bereits aufmerksam gemacht, als im Kontext von Supervision Möller (2012) dieses ebenfalls für die Supervision konstatierte.

Forschen“ oder „Erziehen und Forschen“ (Trescher 1993a, 170), das in seiner Umsetzung die Aufgabe pädagogischen Handelns, die wiederum auf „Veränderung, Bildung, Aneignung von Wirklichkeit“ (ebd.) abzielt, stützt.

Als Forschungsgegenstand benennt Trescher in seinen Ausführungen konkret „die gemeinsame Beziehung, die sich entfaltende Dynamik von Widerstand, Übertragung und Gegenübertragung (bzw. Projektiver und Übertragungsidentifizierung)“ (Trescher 1993a, 169). Als Instrument der Forschung benennt der Autor die bereits weiter oben angesprochene „Selbstreflexion, Reflexion und Metakommunikation, also die teilnehmende Beobachtung“ (Trescher 1993a, 169). Forschungsinstrument ist zudem „in letzter Konsequenz“, so Trescher weiter, „der (nicht nur verbale) Dialog auf beiden Seiten“ (ebd.).

Hinzufügend kann festgehalten werden, dass Treschers Konzeption Psychoanalytischer Pädagogik letztlich die Sichtweise von Pädagogik verändert hat. Bezeichnend dafür ist erstens die „enge Verzahnung von Handeln und beständiger Reflexion“, die konstitutiv ist „für die psychoanalytische Methode, die so immer auch Forschungsmethode ist“, und zweitens die Tatsache, dass „die Erforschung pädagogischer Praxis im skizzierten Sinne“ notwendiger Weise „auch zu deren Veränderung [führt]“ (Trescher 1993a, 173).

Die erforderliche Verbindung zwischen Fördern und Forschen wird dabei als Junktim der Pädagogik zum Wesensmerkmal, das sowohl Prozesse des Verstehens äußerer wie innerer Realität, die Selbstreflexion als auch den fördernden Umgang (beziehungsweise Dialog) mit Menschen im Bereich der pädagogischen Praxis leitet und eine Umgestaltung der Lebenspraxis ihrer Klient*innen beabsichtigt.

Viertens: Zentrale psychoanalytische Grundannahmen werden von Wilfried Datler in ihrer Relevanz für eine Psychoanalytische Pädagogik zusammengefasst und diskutiert.

Basis und Aufgabe jedweden psychoanalytisch-pädagogischen Förderns und Forschens, Denkens und Handelns ist es Zugang zur „inneren Welt“ und einen „verstehenden Zugang“ (Datler W. et al. 2004, 615) zu den Klient*innen – in der Regel Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsenen zum Beispiel im Bereich der Arbeit mit Menschen mit Behinderung oder der Erwachsenenbildung – zu finden. Hinter diesem für die Psychoanalytische Pädagogik zentralen Moment des Verstehens steckt ferner das Ziel, sich den „subjektiven Sinn“ zu erschließen und die „unbewussten, verborgenen Zielsetzungen“ (Datler M. 2016, 440) aufzuspüren, die hinter dem äußerlich sichtbaren und teils als schwierig oder problematisch einzustufenden Verhalten stehen.

Um nun zu einem dergestaltigen Verstehen zu gelangen, braucht es in der Darstellung W. Datlers – Leiter des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik an der Universität Wien – das Wissen um und die spezifische Umsetzung von tiefenpsychologischen Theorien, denn nur sie eröffnen den pädagogisch Handelnden die angesprochene „innere Welt" von Kindern. Zu diesen zentrale Annahmen psychoanalytischen Denkens[21], die als Voraussetzung für die Verinnerlichung professionsrelevanter Dispositionen anzusehen und von wesentlicher Bedeutung für die Bildung einer psychoanalytisch-pädagogischen Identität sind, zählt zunächst folgender von W. Datler immer wieder im Rahmen seiner Lehrtätigkeit vorgetragene Gesichtspunkt:

> „Von außen beobachtbares Verhalten ist im Regelfall Ausdruck und Folge innerpsychischer Vorgänge … . In diesem Sinn ist zwischen dem Bereich des von außen beobachtbaren Verhaltens und dem Bereich des Innerpsychischen zu unterscheiden. Der Zusammenhang zwischen innerpsychischen und von außen beobachtbarem Verhalten zählt zu den Kernthemen psychoanalytischer Theorien" (Datler W. o.J., I/2).

Im Anschluss an diese Annahme verweist der Autor (Datler W. o.J., I/3ff.) auf drei zentrale Grundannahmen: erstens die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten, zweitens die Annahme unbewusster Abwehr und drittens auf die damit in Verbindung stehenden Abwehraktivitäten, die letztlich auch im Bereich des manifesten Handelns Konsequenzen zeitigen. Den Bogen, den W. Datler hier zwischen den drei Begrifflichkeiten spannt, erläutert er gemeinsame mit Wininger (2018) wie folgt:

> „Aus psychoanalytischer Sicht sind Menschen beständig damit befasst, Emotionen und deren Veränderungen wahrzunehmen und sich um die bestmögliche Herbeiführung von angenehm erlebten Emotionen zu bemühen. Diese Aktivitäten werden über weite Strecken unbewusst verfolgt und nehmen Einfluss auf das manifeste Erleben und Verhalten in der jeweils gegebenen Situation" (Datler W. & Wininger 2018, 329).

Und weiter heißt es:

> „Auf Grund der Erfahrungen, die dabei gemacht werden, kommt es zur Ausbildung von Selbst- und Objektrepräsentanzen und in weiterer Folge zur Ausbildung von psychischen Strukturen, worunter relativ stabile Tendenzen verstanden werden, Situationen ähnlich zu erleben und bewusste sowie unbewusste Folgeaktivitäten mit dem Ziel der bestmöglichen Regulation von Emotionen zu setzen" (Datler W. & Wininger 2018, 329).

[21] Ergänzend kann auf den von Muck und Trescher herausgegeben Band „Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik" (1994) verwiesen werden, in dem allgemeine Grundlagen, methodengeleitete Formen des Arbeitens und spezifische Arbeitsfelder Psychoanalytischer Pädagogik besprochen werden.

Auf den Begriff der „Psychischen Strukturen“ verweist W. Datler auch in seiner Zusammenfassung zentraler psychoanalytischer Grundannahmen (Datler W. o.J., II/2ff.), wobei er im Besonderen hervorhebt, dass psychische Strukturen nicht nur als Tendenzen einer Person zu verstehen sind, „verschiedene Situationen in ähnlicher Weise zu erleben“ und „in solchen Situationen bestimmte Folgeaktivitäten zu setzen“. Darüber hinaus macht der Autor deutlich, dass das (bewusste und unbewusste) „Verfolgen dieser Tendenzen zur Ausbildung manifester, lebensstiltypischer Weisen des Erlebens und Verhaltens“ (ebd., II/3) führen und diese als „stabil und über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar“ (ebd., II/4) erscheinen. Nicht zuletzt kann ergänzend mit M. Datler darauf hingewiesen werden, dass psychische Strukturen vom Beginn des Lebens an ausgebildet werden und diese „bestimmte Wahrnehmungsmodi und Denkstrukturen“ (Datler M. 2016, 442) entstehen lassen, die wiederum das Kind seine Umwelt und andere Personen auf bestimmte Art und Weise – bewusst und unbewusst – wahrnehmen lässt.

Im Anschluss an zentrale Annahmen zur Ausbildung und Wirkung psychischer Strukturen streicht W. Datler in einem weiteren Block zur Frage psychoanalytischer Grundannahmen den Unterschied zwischen einer Vereinbarung oder Abmachung und einem sogenannten Arbeitsbündnis hervor (Datler W. o.J., III/2ff). Sowohl ein Arbeitsbündnis als auch ein Beratungsbündnis (als „Spezialfall“ eines Arbeitsbündnisses) kennzeichnet er dadurch, dass an der gemeinsamen Arbeit auch dann festgehalten wird, wenn dabei „unangenehme Gefühle“ verspürt werden, sich diese als „emotional belastend“ erweisen, „Impulse verspürt werden, die gegen die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe gerichtet sind“ und das Verlagen entsteht „das faktische Zustandekommen oder Fortsetzen von Beratung zu behindern oder auch zu verhindern“ (ebd., III/4 & 10).
Nicht zuletzt weist der Autor darauf hin, dass es sich im Rahmen von Beratung auch um ein sogenanntes „diagnostisches Arbeitsbündnis“ zu bemühen gilt, das sich wiederum dadurch auszeichnet, „dass gemeinsam mit fachlich qualifizierten Expertinnen oder Experten darüber nachgedacht wird, wie eine bestimmte Problemlage verstanden werden kann“ (ebd.(III/11), und zwar auch dann, wenn sich hier ähnliche, wie oben beschriebene, Belastungen, Impulse und das Verlagen nach dem Ende des Prozesses einstellen.

In einem letzten Block verweist W. Datler schließlich auf die beiden Begriffe von Übertragung und Gegenübertragung, die vorab bereits mehrfach Erwähnung fanden. Ein weites Begriffsverständnis von Übertragung und Gegenübertragung herleitend, hält der Autor zweierlei fest:

> Das Phänomen der Übertragung umfasst „sämtliche innerpsychische Gegebenheiten, die *Menschen* in bewusster und unbewusster Weise anderen Menschen, insbesondere auch professionell Tätigen entgegenbringen, mit denen sie in Kontakt kommen oder in Kontakt stehen“ (Datler W. o.J., IV/9; Hervorh.K.F.).
>
> Gegenübertragung meint dagegen „sämtliche innerpsychische Gegebenheiten, die *professionell Tätige* in bewusster und unbewusster Weise jenen Menschen entgegenbringen, mit denen sie arbeiten“ (ebd.; Hervorh.K.F.).

In beiden Fällen sind unter „innerpsychischen Gegebenheiten … insbesondere Gefühle, aber auch damit verbundene Gedanken, Phantasien, Impulse, Erwartungen etc. zu verstehen“ (Datler W. o.J.; IV/), die – und dieser Aspekt wurde ebenfalls schon eingeführt – weitgehend auf manifestes Verhalten der handelnden Personen Einfluss nehmen.

Fünftens: Das Wiener Modell psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung, die Formulierung der Haltung der verantworteten Schuld und die Betonung der Beziehungsgestaltung im pädagogischen Geschehen von Helmuth Figdor führen zur Etablierung und Weiterentwicklung Psychoanalytischer Pädagogik.

Untrennbar mit der Wiener Tradition einer Psychoanalytischen Pädagogik ist die Entwicklung der inhaltlichen und methodischen Konzeption einer psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung durch Helmuth Figdor (vgl. u.a. 1999, 2000, 2002, 2008) verbunden[22], die einen wesentlichen Beitrag zur Konsolidierung gegenwärtiger Psychoanalytischer Pädagogik sowohl im bildungswissenschaftlichen Kontext als auch im Zusammenhang mit professioneller pädagogischer Praxis leistet. Als „spezieller Bereich der Kinder- und Jugendhilfe“ (Datler W. 1999, 11) eröffnet dieses Konzept der Erziehungsberatung Eltern (als auch Pädagog*innen, Lehrer*innen, Erzieher*Innen), die unter anderem mit Gefühlen der Ohnmacht, der Unzufriedenheit oder Versagensgefühlen belastet sind, Chancen auf Veränderung. Gleichzeitig wird durch die Beratung eine Veränderung bei Kindern initiiert, die aufgrund bestimmter „Symptome“ über ihre Eltern vorstellig werden und mehr oder weniger bewusst unter ihren „Eigenheiten“ leiden.

[22] Nicht zuletzt ist das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung für die berufliche Identität der Supervisorin, deren Handeln im Rahmen dieser Arbeit einer Analyse zugeführt wird, von besonderer Bedeutung, da diese die Ausbildung zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin absolviert hat. Im Rahmen der Ausbildung hat die Supervisorin in ihrer Rolle als Pädagogin und Erziehungsberaterin Helmuth Figdor zudem sowohl als Lehrer als auch als Supervisor kennen gelernt, womit er eine zentrale Funktion auch in der Entwicklung ihrer beruflichen Identität einnimmt und die Art und Weise psychoanalytisch-pädagogisch zu denken und zu handeln maßgeblich prägt.

Ausgangspunkt des Konzepts der Beratung ist der Gedanke, dass „die Innenwelt der Eltern/ ErzieherInnen … maßgeblich zur Außenwelt des Kindes [zählt]“, woraus ferner folgt, dass es „bei Haltungsänderungen der Eltern“ auch „zu innerpsychischen Veränderungen beim Kind [kommt]“ (Figdor 2008, 15).

Die zentrale theoretische Frage im Veränderungsprozess im Rahmen der Erziehungsberatung, „Wohin soll ‚Veränderung‘ überhaupt gehen?“ (Figdor 1998, 25), wurde bereits vorab mit dem „normativen Bezugspunkt jedes psychoanalytischen Bemühens“ benannt, als das Entwicklungsinteresse des Kindes als konstitutiv für die Disziplin und psychische Gesundheit als zentraler Orientierungspunkt psychoanalytisch-pädagogischen Handelns formuliert wurde (Figdor 1998, 34). Damit verbunden ist das Ziel in der Beratung, Eltern zu Handlungen zu veranlassen, die helfen, die Entwicklungsinteressen von Kindern zu sichern, beziehungsweise verschüttete Entwicklungschancen wiederzueröffnen.

Der Weg, der innerhalb einer psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung nun verfolgt wird, um dieses Ziel auch zu erreichen, ist, gemeinsam mit Eltern zu verstehen, welches Problem das Kind hat. Dabei gilt: Sind Berater*in und Eltern gemeinsam in der Lage, das Kind zu verstehen, finden sich im Anschluss daran auch Maßnahmen der Veränderung, wobei als Endziel der Beratung die Zurückgewinnung der Kompetenz der Erziehungsberechtigten und die Wiedergewinnung der Freude am Kind zu nennen sind. Als unterschiedliche Schwerpunkte im Beratungsprozess kennzeichnet Figdor (1998, 60ff.) schließlich vier Aufgaben, die den Prozess der Beratung theoretisch strukturieren.

- Erstens gibt es die Aufgabe der Herausarbeitung und Aufklärung des pädagogischen Grundproblems.
- Zweitens ist es die gemeinsame Aufgabe von Berater*in und Eltern, das Kind und sein Erleben von Welt zu verstehen, und dabei im Besonderen den Bedingungszusammenhang von Innenwelt und Außenwelt zu rekonstruieren. So gilt es also im Beratungsprozess mit Eltern „das subjektive Kind zu entdecken und so auch den Anteil zu verstehen, den das Kind seinerseits in die Interaktion mit den Eltern/Erziehern einbringt“ (Figdor 1998, 61).
- Drittens steht immer wieder die Objektbeziehung der Eltern gegenüber dem Kind im Zentrum des Interesses. Diese soll insofern eine Veränderung erfahren, sodass „Freude, Neugier, Respekt und Loyalität an die Stelle von Überlastung, Vorwurfhaltung sowie angstbesetzte Erwartungen und Übertragungen treten können“ (Figdor 1998, 73). Besondere Bedeutung kommt dabei der Erarbeitung einer „Haltung der verantworteten Schuld“ auf Seiten der Eltern zu. Damit verbunden kann schließlich auch das Ziel dieser Etappe erreicht werden, das Figdor benennt als die „(Wieder-)Erlangung der Fähigkeit, sich mit dem eigenen

Kind identifizieren, sich einfühlen und die Beziehung zwischen sich und dem Kind verstehen zu können“(Figdor 1998, 73).

- Als vierte und letzte Aufgabe der Beratung benennt Figdor schließlich, dass das erarbeitete Verstehen des Kindes nun dazu benützt wird, „um die im Gefolge der diagnostischen Abklärung als wichtig bestimmten nächsten Erfahrungen des Kindes durch geeignete Handlungsschritte Wirklichkeit werden zu lassen“ (ebd.).

Geprägt ist der Beratungsprozess aber nicht nur durch die genannten Aufgaben, die Eltern und Berater*innen im gemeinsamen Verstehensprozess immer wieder begleiten; darüber hinaus kann die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung durch folgende leitende Begrifflichkeiten, die Figdor (1999) zusammenfasst, charakterisiert werden:

> „Herstellung und Sicherung der positiven Übertragung; diagnostisches und pädagogisches Arbeitsbündnis; die Fähigkeit von Eltern/Pädagogen, sich mit den Kindern zu identifizieren; die pädagogischen Geister und ihre Aufklärung; die Haltung der verantworteten Schuld; und das Wiederentdecken von Freude in der Beziehung zum Kind: Das sind die leitenden Begriffe des Wiener Konzepts der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. Sie reflektieren unsere Theorie des Beratungsprozesses ebenso, wie sie ihn methodisch strukturieren“ (Figdor 1999, 59).

Abschließend soll hier auf ein Element im Besonderen hingewiesen werden, und zwar auf die erwähnte Fähigkeit zur Haltung der verantworteten Schuld, die Figdor wie folgt beschreibt:

> „damit meine ich, dass ich als Erzieherin, Vater oder Mutter diese Schuld, die Kinder in ihrem Alltagsbedürfnissen frustrieren zu müssen, durchaus verantworten kann, weil diese Frustrationen zwar in hohem Maße unlustvoll sind, jedoch die gesunde Entwicklung des Kindes nicht gefährden, solange – und das ist die Bedingung, dass ich die Grenzen, die ich setze, auch *verantworten* kann – solange ich dafür Sorge trage, die Befriedigung der *Entwicklungs*bedürfnisse des Kindes nicht zu gefährden“ (Figdor 2007c, 45; Hervorh.i.O.).

Entscheidend dabei ist, psychoanalytisch-pädagogisch gedacht, dass der Erwachsene (Elternteil, Pädagog*in) nicht das Gegenüber (das Kind) als „Verursacher des Konflikts erlebt“ (Figdor 2007c, 45), sondern der Blick auf sich selbst gerichtet und wahrgenommen wird, was dem Gegenüber zugemutet wird. Nicht zuletzt erwächst daraus die Möglichkeit, dem Gegenüber zugewandt zu bleiben beziehungsweise sich mit Bedauern dem Anderen zuzuwenden. Gleichzeitig eröffnet es die Chance, auch in Zeiten des Konflikts, neugierig zu sein, mit dem Gegenüber identifiziert zu bleiben und dessen Welt zu verstehen, was – im Selbstverständnis Psychoanalytischer Pädagogik – letztlich Basis jedweden Handelns ist und eine, die Entwicklung fördernde, Beziehungsgestaltung ermöglicht.

Darüber hinaus verweist Figdor darauf, dass in einer Psychoanalytischen Pädagogik „der Gestaltung *der Beziehung* das Hauptaugenmerk zu widmen [ist]“ (ebd.), womit er auch verdeutlicht, dass „pädagogische Probleme nicht unbedingt oder in erster Linie eine Sache individueller Pathologie (i.w.S.) des Kindes“ (Figdor 2008, 101) sind, sondern diese in Beziehungen eingebunden sind. Aus Letztem folgt schließlich, dass Eltern ebenso wie Pädagog*innen eine „wichtige Funktion bei der Problembewältigung zukommt“ (ebd.) und dass allgemein formuliert, die Art und Weise der Gestaltung von Beziehungen den Weg für förderliche Entwicklungsschritte ebnet.

Sechstens: Aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive ist einem Nachdenken über Emotionen und Gefühle ein zentraler Stellenwert bei der Entfaltung pädagogischer Professionalität einzuräumen.

In den Ausführungen W. Datlers ist – ebenso wie bei Figdor zuvor – der Gedanke zu finden, dass „sobald wir mit einem Menschen in Kontakt treten“, wir ab diesem Moment auch mit diesem Menschen „in Beziehung“ stehen und sodann beide Seiten „in gestaltender Weise“ auf diese Beziehung Einfluss nehmen (Datler W. 2000, 63). Für eine pädagogische Praxis gilt zudem, dass die Beziehung von Pädagog*innen und ihren Klient*innen jener „Ort“ ist, an dem „maßgeblich entschieden wird, welche Entwicklungsschritte und welche Prozesse der Persönlichkeitsentfaltung gefördert oder behindert werden“ (Datler W. 2000, 64), zumal „Beziehungserfahrungen … Entwicklungen in wünschenswerter Weise anstoßen, Entwicklungen aber auch in nicht wünschenswerter Weise beeinflussen sowie behindern [können]“ (Datler W. 2013, 40).

Dieser Gedanke nun lenkt den Blick im Besonderen auf Pädagog*innen, welche diesen „Ort“ respektive die Beziehung zu ihren Klient*innen in professioneller Art und Weise gestalten und in dessen Rahmen Beziehungserfahrungen initiieren. Was es dazu aus psychoanalytisch pädagogischer Perspektive auf Seiten von Pädagog*innen braucht, ist nun zweierlei: einerseits ein Verstehen des Kindes und dessen Erleben sowie ein Nachspüren der Folgen unbewusster Aktivitäten als unverzichtbare Grundlage pädagogischen Handelns. Andererseits Pädagog*innen, die sich insbesondere auch mit ihren eigenen Emotionen auseinandersetzen und damit in Verbindung stehenden Abwehraktivitäten nachgehen, wobei W. Datler unter Emotionen einen übergeordneten Begriff verstanden wissen will, der „eine bestimmte Dimension des Erlebens von Situationen“ (Datler W. & Wininger 2018, 315) umschreibt.[23]

[23] 2018 charakterisiert W. Datler gemeinsam mit Wininger Emotionen, Affekte und Gefühle. Hervorzuheben ist, dass sowohl Affekte als auch Gefühle als Emotionen verstanden werden, wenngleich Affekte als plötzlich und

Wie bedeutsam ein Nachdenken von Pädagog*innen über die eigene emotionale Beteiligung am Geschehen ist und wie sehr ein sich Einbeziehen-Lassen zur Eröffnung von Handlungsperspektiven beiträgt, wurde vorab bereits mit Trescher betont, der in seinen Publikationen immer wieder darauf verwies, dass Pädagog*innen ihre „affektive Beteiligung an der Interaktion" wahrnehmen und nutzen sollten (Trescher 1993a). Und auch W. Datler unterstreicht diesen Aspekt als Grundlage pädagogischen Handelns, wenn er schreibt:

> „Die Fähigkeit, Emotionen und deren Bedeutung nicht bloß bei anderen, sondern auch bei sich selbst ausmachen, kontrollieren und zum Gegenstand des inneren Verstehens, ‚Verdauens' und somit bewussten Nachdenkens machen zu können, stellt aus psychoanalytischer Perspektive überdies ein unverzichtbares Moment von pädagogischer Professionalität dar" (Datler W. 2003, 247f.)

Und weiter heißt es in der Begründung dieser Bedingung pädagogischer Professionalität:

> „Denn zum einen ist das Vorhandensein dieser Fähigkeit eine Voraussetzung dafür, dass die Ausgestaltung von pädagogischen Beziehungen nicht unbedacht in den Dienst der Affektregulation der jeweils handelnden Pädagoginnen und Pädagogen gestellt wird; und zum anderen bedarf es der Kompetenz, zum eigenen Erleben in subtiler Weise verstehenden Zugang zu finden, weil dies aus heutiger Sicht einen unverzichtbaren Ausgangspunkt sowohl für das Verstehen unbewusster Beziehungsprozesse als auch für das Verstehen der inneren Welt jener darstellt, mit denen es Pädagoginnen und Pädagogen beruflich zu tun haben" (Datler W. 2003, 248).

Emotionen pädagogisch handelnder Personen können sodann mit W. Datler mehrere Bedeutungen zugeschrieben werden, wobei eine grundlegende Annahme in diesem Kontext darauf verweist, dass Emotionen drohen die pädagogische Arbeit zu beeinträchtigen (Datler W. zit.n. Frühwirth-Feist 2021, o.S.). In zitierter Textstelle findet dieser Gedanke darin Ausdruck, dass darauf hingewiesen wird, dass Pädagog*innen in der Gestaltung ihrer Beziehung Gefahr laufen, diese in den „Dienst der Affektregulation" zu stellen. Geschuldet ist dieser Aspekt jener Grundannahme psychoanalytischen Denkens, die unter „Erstens" eingeführt wurde und die da lautete, dass „Menschen beständig Emotionen verspüren" (Datler W. & Wininger 2018, 315) und dass „Menschen in diesem Sinn beständig bestrebt sind, in bestmöglicher Weise angenehme Emotionen herbeizuführen, zu stabilisieren oder zu steigern sowie unangenehme Emotionen zu

---

intensiv auftretende Emotionen beschrieben werden und Gefühle als Emotionen, „die bewusst wahrgenommen werden oder zumindest bewusst wahrgenommen werden können" (Datler W. & Wininger 2018, 315).

beseitigen oder, falls dies nicht gelingt, zumindest zu lindern oder deren Auftreten bereits prophylaktisch zu verhindern“ (Datler W. & Wininger 2018, 320).

Auf diesem Gedanken aufbauend können Emotionen pädagogisch handelnder Personen mit W. Datler (2003, 141f.; und Datler W. zit.n. Frühwirth-Feist 2021, o.S.) vornehmlich drei Bedeutungen zugeschrieben werden, welche der Fähigkeit einem differenzierten Verstehen von (vor allem unangenehmen) Gefühlen im Zusammenhang mit einem pädagogischen Geschehen nachzugehen, ihren zentralen Stellenwert verleihen: Erstens eröffnet eine Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen Pädagog*innen die Chance, ein tiefergehendes Verstehen (im Sinne eines Zugangs zur unbewussten Dynamik) des Beziehungsgeschehens zwischen Pädagog*innen und Klient*innen zu erlangen als auch zur inneren Welt ihrer Klient*innen.[24] Zweitens eröffnet diese Art und Weise des Verstehens Handlungsperspektiven im Umgang mit Klient*innen und (alternative) Gestaltungsmöglichkeiten der pädagogischen Beziehung. Und drittens schafft dieses Verstehen gerade auch der eigenen emotionalen Beteiligung die Basis, die erarbeiteten Handlungsperspektiven in der pädagogischen Praxis umsetzen und realisieren zu können.

So kommt also emotionalen Prozessen, wie zusammengefasst werden kann, eine große Bedeutung in Hinblick auf das Wahrnehmen von (pädagogischen) Aufgaben zu, und zwar insofern, als Emotionen gemeinsam mit deren Regulation Einfluss auf ein Gelingen und Misslingen von pädagogischen Bemühungen haben, beziehungsweise darauf, ob und in welcher Qualität pädagogische Aufgaben wahrgenommen und erfüllt werden können.

Darüber hinaus, so lässt sich mit dem Plädoyer W. Datlers der zentrale Gedanke abschließend hinzufügen, ist die Auseinandersetzung mit Aspekten des Erlebens als „unverzichtbar“ für die „Entfaltung von pädagogischer Professionalität“ anzusehen, und sind die Dimensionen „Erleben, Beschreiben und Verstehen“ in verschiedenen Settings der Reflexion nicht nur in gängiger pädagogischer Praxis zu beachten, sondern bereits in die „erste Phase der Ausbildung pädagogischer Professionalität“ (Datler W. 2003, 259ff.) zu integrieren. In den Mittelpunkt des Nachdenkens ist dabei, wie M. Datler betont, „Bewusstes und Unbewusstes im Beziehungsgeschehen, mit all den Dynamiken der (unbewussten) Abwehr“ (Datler M. 2012, 195f.) zu stellen, deren Reflexion es schließlich ermöglicht, entwicklungsfördernde und psychische Gesundheit eröffnende pädagogische Handlungsperspektiven zu entwickeln und in der Praxis umzusetzen. Als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns ist also in der Reflexion die

[24] In diesem Zusammenhang verweist W. Datler in Anlehnung an Sigmund Freuds „Traumdeutung“ (1900) darauf, dass das Verstehen der eigenen Gegenübertragung auf Seite der professionell Handelnden als „Via Regia zum Unbewussten“ verstanden werden kann.

Beziehung von Pädagog*innen zu ihren Klient*innen ins Zentrum des Interesses zu rücken und insbesondere dem Erleben von Pädagog*innen Raum zu geben. Nicht zuletzt bedeutet dies, dass Settings der Reflexion wie Supervision, Intervision, Selbsterfahrung, Fallreflexion oder Beobachtungsseminare, wie sie an der Tavistock Klinik in London[25] entwickelt wurden, zu beständigen Begleitern professionell handelnder Personen pädagogischer Praxis werden.

2.5 Conclusio hinsichtlich einer dyadischen Identitätsformation im Spannungsfeld Psychoanalytischer Pädagogik und Supervision

Zusammenfassend lässt an dieser Stelle festhalten, was aus den theoriegeleiteten Ausführungen für den Weg zur Beantwortung der Forschungsfrage von besonderer Relevanz ist. Dabei ist das formulierte Ziel des Auffindens von Signifikanzen im Handeln der Supervisorin leitend, die sich im Spannungsfeld einer dyadischen Identitätsformation von Psychoanalytischer Pädagogik und Supervision im sozialpädagogischen Feld bewegt. Daraus folgt nun zunächst die Formulierung eines Resümees über habituskonstituierende Momente, die verdeutlichen, was es bedeutet, eine Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung zu sein. Nachstehende Gesichtspunkte lassen sich als von besonderer Bedeutung für eine psychoanalytisch-pädagogische Identitätsformation benennen.

- Erstens liegt in der Psychoanalytischen Pädagogik ein Fokus auf dem *Modus des Verstehens*, wobei Psychoanalytische Pädagog*innen ihr Verstehen und daraus abgeleitetes Handeln *„am Subjekt“* ausrichten. Der „Subjektorientierung“ (Göppel 2015, 62) im Verstehensprozess ist außerdem eingeschrieben, dass Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung von Pädagog*innen Berücksichtigung finden, da nur mit deren Hilfe Gefühle, Wünsche, Sorgen und Ängste des Gegenübers angemessen wahrgenommen und ein Erleben der beteiligten Personen erschlossen werden kann.
- Zweitens dient das Verstehen als Modus in der pädagogischen Praxis dazu, *entwicklungsfördernde Handlungsperspektiven* und *für das Subjekt förderliche Formen der Beziehung* zu finden. Ziel ist, auf Seiten des Kindes eine gesunde Entwicklung zu fördern, psychische Gesundheit zu ermöglichen und damit den Weg hin zu Liebes-, Glücks- und Arbeitsfähigkeit zu eröffnen. Auf Seiten von Eltern und Erziehungsberechtigten ist es dem gegenüber die (Wieder-)Entdeckung der Freude am Kind, welche im Mittelpunkt des Interesses pädagogischer Bemühungen steht. Bei Psychoanalytischen Pädagog*innen ist dementsprechend

[25] Sogenannte Infant-Observation-Seminare oder Seminare nach dem Konzept der Work Discussion.

eine „Beziehungsorientierung“ und „Entwicklungsorientierung“ (Göppel 2015) als Ziel zu finden. Pädagogisches Handeln ist demzufolge „an der Beziehung zum Subjekt“ als auch „an der Entwicklung des Subjekts“ (Göppel 2015, 63) ausgerichtet.

- Ein dritter Aspekt kann hier – in Anlehnung an das Junktim der Psychoanalytischen Pädagogik vom Fördern und Forschen – mit dem Bild von *psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Forscher*innen und Rätsellöser*innen* beschrieben werden. Als solche beforschen Psychoanalytische Pädagog*innen „menschliche Innerlichkeit“ und deren „Dunkelstellen“ (Bittner zit.n. Datler W. 2004, 31) und enträtseln verborgene Bedeutungen aktueller Gegebenheiten und unbewusste individuelle Sinnzusammenhänge. Im Rahmen ihres Forschens erarbeiten sie zudem ein Verständnis für das Erleben der beteiligten Personen (einschließlich ihrer selbst) unter besonderer Berücksichtigung damit in Verbindung stehender Emotionen.
- Nicht zuletzt etabliert sich mit dem Durchschreiten der „Eintrittspforte“ (Zept 2017, 8) zur Psychoanalyse in der Anerkennung der Annahme des ubiquitären dynamischen Unbewussten bei Pädagog*innen ein in die Tiefe gehendes Verstehen als wesentliche Basis psychoanalytisch-pädagogischen Forschens und Handelns. Im „Bewegtsein von Unbewusstem“ und einem „Ich-Zustand der gleichschwebenden Aufmerksamkeit für dieses Unbewusste“ (Bittner 2015, 39) eröffnet sich in der Folge ein disziplinspezifischer Habitus, der das Interaktionsgeschehen pädagogischer Praxis prägt und eine spezifische Form der Zuwendung den Klient*innen gegenüber mit sich bringt.

Darüber hinaus gilt es in einem weiteren Schritt des Resümees einen Fokus auf spezifische Aspekte von Supervision zu richten, die überdies das Gemeinsame als auch Trennende von Supervision und Psychoanalytischer Pädagogik sichtbar machen.

- Erstens wurde Supervision als ein Setting beschrieben, in dessen Mittelpunkt *die Reflexion und ein Verstehen von beruflichen Realitäten professionell handelnder Personen* im Spannungsfeld von Person, Rolle, Organisation und Klient*innensystem steht. Als professionelles Reflexionsverfahren beruflichen Handelns findet Supervision dabei in unterschiedlichen Arbeitsformen und Orientierungen eine Ausgestaltung, wobei der Blick unter anderem auf organisationale Strukturen, machtstrukturelle Dimensionen sowie soziale, gesellschaftliche und ökonomische Aspekte der Arbeitswelt gerichtet wird. Darüber hinaus gilt es in der Supervision (vor allem auch) berufliche Beziehungsmuster respektive Rollenbeziehungen zu reflektieren, welche sowohl in das Berufsfeld integrierte Personen als auch die Klientel miteinschließen. Außerdem kann implizites Wissen professionell handelnder

Personen einer bewussten Wahrnehmung zugeführt werden. Als ein beraterisches System ist Supervision kurz zusammengefasst reflexiv, das bedeutet sowohl verstehend, aufklärend, normativ als auch bildend wirksam (Gröning 2013, 12).

- Zweitens zielen die Reflexion beruflicher Praxis und der Modus des Verstehens im Setting von Supervision auf eine Förderung im Sinne einer *Kompetenzerweiterung und Professionalisierung* der Supervisand*innen ab, womit nicht zuletzt eine Sicherung, Erhöhung oder Optimierung der Qualität beruflichen Handelns verbunden ist. Darüber hinaus erreicht Supervision über die durchdachte Form der Reflexion eine Art und Weise eines Verstehens, das eine Entlastung der Supervisand*innen schafft, neue Perspektiven auf berufliches Handeln eröffnet und in der Folge zur Entwicklung sowohl von Personen als auch Organisationen führt. Im Besonderen in psychoanalytisch orientierten Formen von Supervision vollzieht sich zudem ein Verstehen äußerer Realität unter Einbeziehung und Berücksichtigung von inneren Realitäten, also unbewussten Prozessen, Formen des Erlebens und damit verbundener Gefühle der handelnden Personen.
- Drittens kann für Supervision eine *forschende Haltung* als grundlegend für das Handeln von Supervisor*innen konstatiert werden. So sind Supervisor*innen ebenfalls als Forscher*innen tätig, wenn sie einerseits gemeinsam mit ihren Supervisand*innen berufliches Handeln und berufliche Realitäten mit all ihren Dimensionen in den Blick nehmen. Andererseits wenden sie sich – im Sinne eines „doppelten Forscherblicks“ (Gotthardt-Lorenz et al. 2009, 365) – ebenso dem Geschehen und dem Prozess innerhalb der Supervision mit einer forschenden Haltung zu und nutzen Einsichten daraus zur Erkenntnisgewinnung. Beim Beforschen beruflicher Praxis sowie der daraus resultierenden Gewinnung von Erkenntnissen und Perspektivenerweiterungen ist darüber hinaus die Einnahme der Rolle als Beobachter*innen mitentscheidend, wobei die Selbstreflexion als ein Teil davon anzusehen ist (Rappe-Giesecke 1998, 237). Außerdem ist festzuhalten, dass das Moment des Forschens nicht nur für die Rolle als Supervisor*in von Bedeutung ist, sondern dass im Setting der Supervision auch Supervisand*innen dazu angehalten und motiviert werden sollen, diese Haltung einzunehmen, um sich beobachtend als auch forschend in den Reflexionsprozess einzubringen.

Um das Fazit aus den theoriegeleiteten Ausführungen abzuschließen, wird hier ergänzend auf drei Aspekte von Supervision im sozialpädagogischen Berufsfeld erinnert, die aus psychoanalytisch-pädagogischer und supervisorischer Perspektive auffallend waren.

- Als *spezifische Herausforderungen des sozialpädagogischen Berufsfeldes* fanden insbesondere die Aufgabenvielfalt der beruflichen Praxis, die Vielfalt in den Problemlagen der

Klientel und die teilweise entgegengesetzten Anforderungen an Pädagog*innen, bedingt durch Verpflichtungen gegenüber dem Sozialstaat auf der einen Seite und der Bedürftigkeit ihrer Klient*innen auf der anderen Seite (vgl. auch „Doppelfunktion von Hilfe und Kontrolle“ nach Hamburger 2011, 16), Erwähnung. Darüber hinaus wurde die Tätigkeit von Sozialpädagog*innen als nicht standardisierbar beschrieben, die zugleich einem enormen Handlungsdruck unterliegt.

- Für *Supervision im sozialpädagogischen Feld* wurde zudem allgemein *eine doppelte Zielorientierung* benannt, gilt es doch sowohl die Förderung der Klientel im Blick zu haben als auch die Handlungsfähigkeit der Supervisand*innen zu fördern, wobei beides der Professionalisierung des Feldes dient. In der Reflexion pädagogischer Praxis geht es also darum, sowohl einem differenzierten Wahrnehmen des beruflichen Handelns als auch einem Verstehen der Klientel zuzuarbeiten, wobei der supervisorische Blick von außen förderlich ist, um der Schwierigkeit des Findens einer angemessenen Nähe und Distanz zwischen Pädagog*innen und Klientel zu überwinden. Darüber hinaus wird – aus supervisorischer Perspektive – Reflexionsfähigkeit selbst als entscheidende Kompetenz im pädagogischen Kontext angesehen und findet im Rahmen von Supervision Raum für Entwicklung.
- Konkret bezogen auf die Gruppe pädagogisch handelnder Personen ergibt sich *aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive* ein spezifischer Anspruch an *die Reflexion pädagogischer Praxis*, die in Form von Supervision eigene Räume braucht, um über die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen und pädagogischen Handelns reflektieren zu können. Diese Räume der Reflexion, angeleitet durch Supervisor*innen, erfüllen dabei einen notwendigen Bedarf professioneller pädagogischer Praxis und zählen somit auch zu einem pädagogischen Selbstverständnis. Entkoppelt vom Handlungsdruck der Praxis können darin sodann – unter Berücksichtigung der Dimension des Unbewussten und der Abwehr – sowohl äußere als auch innere Aspekte des Handelns und pädagogischer Beziehungen einem tieferen Verstehen zugeführt werden. Darüber hinaus kann die Gefahr, die Gestaltung der pädagogischen Beziehung „in den Dienst der Affektregulation“ (Datler W. 2003, 248) zu stellen, reflektiert werden. Als unverzichtbar für den Reflexionsprozess erscheinen dabei das Finden eines Zugangs zur „inneren Welt“ (Datler M. 2016, 439) der Klientel, ein „Einbeziehen lassen“ (Trescher 1993a, 168) auf Seiten der Pädagog*innen und eine differenzierte Auseinandersetzung mit Aspekten des eigenen Erlebens. Wird in der Supervision zudem die Beziehung von Pädagog*innen zu ihren Klient*innen ins Zentrum des Interesses gerückt, eröffnet der in der Supervision erarbeitete Verstehensprozess darüber hinaus Handlungsperspektiven für die pädagogische Praxis.

3 Methodisches Vorgehen und Forschungsdesign

Im Kommenden findet eine Präzisierung des methodischen Vorgehens zur Beantwortung der Forschungsfrage statt. Verdeutlicht wird, wie aus dem gesammelten Fallmaterial heraus zu Erkenntnissen über die supervisorische Realität gelangt wird. Eingebettet ist dies in allgemeine Überlegungen zu *qualitativer Forschung* und *Einzelfallstudien* im Besonderen.
Zudem wird innerhalb der Beschreibung des Untersuchungsverfahrens als planvoller Weg der Erkenntnisgewinnung zwischen der Methode der Erhebung des Datenmaterials und dem Analyseverfahren des Datenmaterials unterschieden. Seitens der Datenerhebung wird über die Abfassung von *Praxisprotokollen* dem offenen Vorgehen, wie es in der qualitativen Forschung üblich ist, Rechnung getragen. Seitens der Auswertungsmethode findet eine Orientierung an *tiefenhermeneutischen Verfahren* statt. Zentral ist dabei der Gedanke, dass etwas – hier ein konkreter Supervisionsprozess und das Handeln der Supervisorin – zum Verstehen gebracht wird.

3.1 Der Rahmen der Untersuchung – Qualitative Forschung und Fallstudie

Es fand bereits mehrfach Erwähnung, dass die vorliegende Arbeit *qualitativen Methoden* folgt. Was aber bedeutet das? Krüger beantwortet diese Frage für die Erziehungswissenschaft, was hier insofern als passend erscheint, da auch Supervision als Bildungsprozess verstanden werden kann. Der Autor hält fest:

> „Qualitative Methoden zielen darauf ab, Lebenswelten, soziales Handeln oder Lebensgeschichten in den verschiedenen Bereichen von Erziehung und Bildung zu untersuchen“ (Krüger 2012, 204).

Als wesentlich erscheint in der Beforschung des pädagogischen Feldes dabei ebenso wie bei der Untersuchung supervisorischer Realität, dass es um eine möglichst gegenstandsnahe Erfassung „der ganzheitlichen Eigenschaften (qualia) sozialer Felder“ (Krüger 2012, 204) geht, wobei dieses Feld als durch „interaktives Handeln“ konstituiert verstanden wird. Gleichzeitig bleibt qualitative Forschung nicht dabei stehen, die soziale Welt, die als sinnhaft strukturiert angesehen wird, aus der Perspektive der Handelnden hinsichtlich ihrer Sinnstrukturen zu erforschen; darüber hinaus suchen qualitativ Forschende danach, „Regeln, Muster oder Strukturen zu erkennen …, die die Ebene des subjektiven Sinns überschreiten und insofern dem Handelnden nicht mehr bewusst sind, gleichwohl aber folgenreiche Bedeutung für sein Handeln haben“ (Krüger 2012, 204).
Wird auf diese Art und Weise geforscht, so ist dies mit mehreren Grundsätzen verbunden, die unter anderem Mayring (2016) in fünf Forderungen zusammenfasst. Diese sind:

„die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen *alltäglichen* Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess.* Diese Postulate stellen sozusagen das Grundgerüst qualitativen Denkens dar“ (Mayring 2016, 19; Hervorh.i.O.).

Bezogen auf die vorliegende Arbeit kann zu diesen fünf Punkten Folgendes festgehalten werden:

- Gegenstand im Forschungsprojekt ist eine Supervisorin eines sozialpädagogischen Teams. Auf sie als handelndes Subjekt richtet sich das Erkenntnisinteresse der Untersuchung. Daraus ergibt sich, die in der qualitativen Forschung geforderte *Subjektbezogenheit*.
- Der Aspekt der *Deskription* und die Forderung, dass im qualitativen Forschen am „Anfang der Analyse … eine genaue und umfassende Beschreibung … des Gegenstandsbereiches“ (Mayring 2016, 21) stehen soll, findet insofern Berücksichtigung, als im Zuge der Fallstudie aus dem kasuistischen Material eine detaillierte Beschreibung und novellenartige Darstellung des Falls erwächst.
- Das dritte Moment, die *Interpretation,* ist der Tatsache geschuldet, dass „vom Menschen Hervorgebrachtes immer mit subjektiven Intentionen verbunden ist“ (Mayring 2016, 22). Der hier zur Anwendung gebrachte tiefenhermeneutische Ansatz trägt diesem Moment im Besonderen Rechnung, da dieser danach strebt, nicht nur Bewusstes sondern auch Unbewusstes im Handeln von Subjekten zu erschließen.
- Die Forderung, dass Gegenstände im qualitativen Forschen immer möglichst in ihrem *alltäglichen und natürlichen Umfeld* beforscht werden sollen, findet hier ebenfalls Beachtung, da das Datenmaterial aus Praxisprotokollen der Supervisorin geschöpft wird. Die vorliegende Untersuchung zeichnet sich damit durch eine größtmögliche Nähe zur supervisorischen Alltagspraxis aus.
- Dem Aspekt der *Verallgemeinerung* wird nicht direkt innerhalb der Analyse und der Interpretation des Fallgeschehens Rechnung getragen. In der Diskussion der Ergebnisse aber werden Überlegungen dahingehend angestellt, in welcher Art und Weise die Erkenntnisse der Einzelfalluntersuchung an bestehende Wissensbestände anknüpfen als auch, ob die Erkenntnisse für andere Fälle von Supervision Gültigkeit besitzen.

Methodisch ist die Untersuchung aber nicht lediglich einem qualitativen Forschungsansatz zuordenbar, der sich ohnehin nur als Oberbegriff für eine Vielzahl an Ansätzen versteht. Im Zentrum der Forschung steht schließlich ein ganz konkreter Fall, der getragen vom Handeln der einzelnen Subjekte in seiner Ganzheit und Komplexität untersucht wird. In diesem Sinn ist die

Arbeit primär als *Einzelfallstudie* konzipiert und kommt damit einer Forderung nach, die innerhalb qualitativer Forschung immer wieder an zentraler Stelle steht (Mayring 2016, 41). Kern davon ist, wie Lamnek formuliert, Folgendes:

> „Das qualitative Paradigma ist bemüht, den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen" (Lamnek 1988, 204).

Die Untersuchung eines Falls – hier der Fall einer Supervisorin und einer ihrer Prozesse – macht aber nicht nur Individualität sichtbar. Eine Fallstudie geht, im Unterschied zur Fallarbeit, die über die Beschreibung und Bearbeitung eines Falls „vorrangig auf die praktische Lösung eines Praxisproblems abzielt" (Fatke 1995a, 677), weit über das Verstehen von Individualität hinaus. Eine Fallstudie, so Fatke:

> „geht darüber hinaus, insofern als sie die Informationen über eine bestimmte Person wissenschaftlich analysiert, d.h. auf methodisch kontrollierte (i.e. in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar und was an ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) Erkenntnis" (Fatke 1995a, 677).

In der vorliegenden Arbeit nun geht es konkret darum, supervisorisches Handeln zu beforschen und dabei in den wissenschaftlichen Bemühungen nicht an der Oberfläche stehen zu bleiben, sondern tieferliegende Dimensionen von Supervision sichtbar zu machen. Die Analyse selbst vollzieht sich – wird der Struktur zu Fallstudien von Binneberg gefolgt – in drei Etappen (Binneberg 2001, 140ff.):

- Erstens einer *Fallbeobachtung*, womit mitunter die „Wahrnehmung und Betrachtung dessen, was der Fall ist" (ebd., 140) gemeint ist. Hier wird der Fall über die Beobachtung supervisorischer Praxis definiert, wobei der Blick im Besonderen auf die handelnde Supervisorin gerichtet wird. Über Protokolle, welche Szenen aus dem Supervisionsprozess wiedergeben, wird das Geschehen erfahrbar und in Worte gefasst.
- Zweitens der *Falldarstellung*, worunter Binneberg eine „Beschreibung von Abläufen und Situationen, von Vorgängen und Begebenheiten, die den Fall ausmachen" (ebd., 140) versteht. Die Umsetzung der Darstellung führt hier letztlich zu novellenartigen Ausführungen, welche aus der Praxis der Supervisorin erwachsen und die ein „offenes, ganzheitliches Erfahren, das vieles sieht, ohne es gleich begreifen zu können, das manches wahrnimmt, ohne es gleich erklären zu wollen" (ebd., 145), ermöglicht.

- Drittens der *Fallanalyse*, welche in Form einer Interpretation die ersten beiden Schritte ergänzt. Gemeint ist damit konkret die „Bestimmung von Merkmalen“ und die „Formulierung von Zusammenhängen, die sich aus dem Fall ergeben“ (ebd., 140). Im Fall der Supervisorin sind damit nicht bloß sichtbare und bewusste Strukturen gemeint, sondern darüber hinaus ist es das ausgesprochene Ziel, auch nicht bewussten Inhalten auf die Spur zu kommen.

Nicht zuletzt sei darauf hingewiesen, dass Fallstudien neben dem Besonderen auch Allgemeines enthalten oder, wie Stuhr es für den Bereich psychoanalytischer Forschung formuliert, „Im Besonderen, dem Einzelfall, ist das Allgemeine enthalten“ (Stuhr 1995, 189). Um diesen Bezug zum Allgemeinen herzustellen und „den Fall als einen typischen, exemplarischen auszuweisen, der eine wissenschaftlich-theoretische Erkenntnis sichtbar macht und die allgemeinen Wissensbestände bereichert“ (Fatke 1995b, 683), wird am Ende von Fallstudien jeweils zu bestehenden Wissensbeständen eine Beziehung hergestellt. Dies findet, wie bereits erwähnt wurde, auch in dieser Untersuchung statt.

3.2 Material und Analyse – Work Discussion und Tiefenhermeneutik

Das Material von Fallstudien kann auf unterschiedliche Art und Weise erhoben werden. Um hier Fallmaterial aus einem supervisionsspezifischen Gegenstandsfeld zu generieren, wurden Praxisprotokolle, wie sie bei der sogenannte *Work Discussion* nach dem Tavistock-Konzept als Methode der Fallarbeit konzipiert sind, erstellt. Diese Methode, bei der sich Praktiker*innen gewissermaßen selbst beobachten, um anschließend Protokolle zu ihrem eigenen Tun zu verfassen, ermöglicht es, Praxis in Textform abzubilden.

Bekannt geworden ist die Methode der Work Discussion aber nicht als Erhebungsmethode von Datenmaterial, sondern vorrangig als eine psychoanalytische Methode (Datler W. & Datler M. 2014, 1), welche die Möglichkeit der Reflexion und Analyse von Beziehungsprozessen eröffnet.[26] Was Work Discussion jedenfalls auszeichnet, fassen W. Datler und M. Datler zusammen, wenn sie schreiben:

[26] Die Methode der Work Discussion kann als Erweiterung einer Beobachtungsmethode gesehen werden, die von Esther Bick an der Tavistock Klinik in London entwickelt wurde. Interessierte Leser*innen können hierzu bei W. Datler (2009) einen Überblick erlangen. In der im Text zitierten Arbeit von W. Datler und M. Datler (2014) findet sich zudem eine ausführliche Bibliographie zum Thema der Work Discussion.

> „Work Discussion dient der Entwicklung und Vertiefung der Kompetenz des differenzierten Wahrnehmens und psychoanalytischen Verstehens dessen, was in Arbeitssituationen vor sich geht, indem kontinuierlich Protokolle von Praxissituationen besprochen werden, in welche die Verfasser von Praxisprotokollen selbst involviert sind. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Bedeutung von bewussten und unbewussten innerpsychischen und dabei insbesondere emotionalen Aspekten für das Zustandekommen von manifestem Verhalten und Interagieren unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen gelegt“ (Datler W. & Datler M. 2014, 1f.).

Das Spezifische an dieser Methode ist also, dass die Person, welche die Protokolle verfasst, nicht nur Beobachter*in der Szene ist, sondern dass diese selbst in das Geschehen involviert ist. Sie ist – Praktiker*in und Forscher*in zugleich – Teil der sozialen Situation und soll in dieser möglichst differenziert wahrnehmen, was vor sich geht. Anschließend bringt die Person das Geschehen in nachvollziehbarer Art in einen beschreibenden Text.[27]

Im Fall der Protokolle zu den Supervisionseinheiten, die hier analysiert werden, wurden diese von der Supervisorin im Anschluss an die jeweiligen Supervisionseinheiten nach festgelegten Regeln verfasst.[28] Erstellt wurden neun Work Discussion Protokolle, die ein Gespräch zur Akquise des Supervisionsprozesses und acht Supervisionssitzungen mit dem sozialpädagogischen Team umfassen.[29] Möglichst detailreich wird darin beschrieben, was sich zwischen den Supervisand*innen und der Supervisorin zuträgt. W. Datler und M. Datler schreiben zu dieser Art zu dokumentieren:

> „Damit bei Leserinnen und Lesern beim Lesen ein ‚innerer Film‘ zu laufen beginnt, ist es nötig, dass die Praxisberichte so beschreibend (deskriptiv) wie möglich abgefasst werden: Der Bericht soll ‚lediglich‘ vermitteln, was in der Situation gesagt, gehört, gesehen etc. wurde. Interpretationen, Erklärungen, Bewertungen oder Schlussfolgerungen … sind zu vermeiden“ (Datler W. & Datler M. 2014, 9).

---

[27] Neben der zeitnahen Abfassung der Protokolle konnte ich in der Abfassung der Work Discussion Protokolle zu meinem Supervisionsprozess auch auf Notizen zurückgreifen, die ich in meiner Rolle als Supervisorin während der Prozesse mit dem Team getätigt habe. Dazu ist anzumerken, dass ich mir häufig Notizen während des Tuns als Supervisorin mache. Sie dienen mir im Prozess als Gedächtnisstütze für Aspekte, die ich mit den Supervisand*innen ansprechen möchte und helfen mir die Inhalte zu strukturieren.

[28] Welche Regeln bei der Erstellung von Protokollen im Rahmen von Work Discussion gelten, können in einer kurzen Zusammenfassung im Anhang der Arbeit unter dem Titel „Regeln bei der Umsetzung von Work Discussion Protokollen“ nachgelesen werden.

[29] Die Protokolle wurden für die Untersuchung in ein Dokument zusammengeführt. Zitiert werden Ausschnitte aus den Protokollen mit: Frühwirth-Feist, K. (2022): Unveröffentlichte Work Discussion Protokolle eines Supervisionsprozesses mit einem Team von Sozialpädagog*innen. Aus Gründen der Anonymisierung werden die Protokolle mit dem Jahr der Masterarbeit angegeben und nicht mit dem Jahr der Durchführung des Prozesses. Außerdem wurden die Protokolle in anonymisierter Form verfasst.

Finden dennoch Gedanken oder Eindrücke der protokollierenden Person Eingang, also Inhalte, die nicht dem von außen Beobachtbaren zuzuordnen sind, so werden diese „Eindrücke, die der inneren Welt … der Autorin angehören“ (ebd.), kursiv gesetzt. Über die Protokolle wird so nicht nur der Supervisionsprozess selbst erfasst, sondern zugleich auch die „Innenperspektive“ der Protokollandin, was wie erwähnt die größtmögliche Nähe zum Untersuchungsgegenstand herstellt.

Die Erhebungsmethode, welche die supervisorische Praxis einfängt, ist hier abzugrenzen von der Auswertungsmethode, die bei der Analyse des Materials Anwendung findet. Der Weg der Erkenntnisgewinnung orientiert sich methodisch an tiefenstrukturellen Konzepten, die allgemein formuliert anstreben, „das latent Unbewusste in sozialen Interaktionsformen und Lebensgeschichten herauszuarbeiten“ (Krüger 2012, 219). Ein Ansatz dieser Art, die sogenannte *Tiefenhermeneutik,* wurde von Alfred Lorenzer (1972), einem deutschen Psychoanalytiker und Soziologen, begründet. Kurz beschreibt König die Methodologie der Tiefenhermeneutik. Er formuliert:

> „Bei der Tiefenhermeneutik handelt es sich um eine Methode der Kultur- und Sozialforschung, die in der von Sigmund Freud entwickelten Psychoanalyse wurzelt“ (König 2019, 14).

Als passend erscheint hier dieser methodische Zugang des Forschens, da in der Tiefenhermeneutik vom Material ausgehend „auf tiefer liegende Strukturen geschlossen“ wird (Mayring 2016, 126), beziehungsweise kann das Material auf Strukturen hin untersucht werden, „die als Resultate psychischer Vorgänge aufgefasst werden“ (Krüger 2012, 220).
Das Subjekt, letztlich im Mittelpunkt des Geschehens, befindet sich laut Lorenzer beständig in einem Wechselspiel zwischen Selbst und Welt. Die darin enthaltene Interaktion zwischen Selbst und zumindest einer Person, einer Gruppe oder einer Kultur, wird von Lorenzer als Szene bezeichnet (Klein 2009, 1). Um dieser Beziehung von Selbst und Welt nun auf die Spur zu kommen, ist in der Tiefenhermeneutik die Frage leitend, „wie die Welt in den Menschen kommt und was dieser damit macht“ (Klein 2009, 3).
Forschungstexte, oder wie hier Praxisprotokolle, erscheinen als Abbild „biographisch verfestigter Szenen“, „lebensgeschichtlich erworbener Erfahrungen“ und „kulturell vermittelter Handlungsformen“ (Klein 2009, 3). Dabei ist die Unterscheidung in einen manifesten Sinn und latente Sinnebenen entscheidend. Der manifeste Sinn umfasst letzten Endes die bewusste Ebene, das, „was ich von mir weiß“ (ebd.), und etwas, das reflektiert werden kann. Der latente Sinn umfasst als konkurrierendes Gegenüber die unbewussten und verdrängten Inhalte, also das, „was ich

noch nicht oder nicht mehr weiß“ (ebd.). Beide, so erläutert Klein in Anlehnung an Lorenzer, bilden ein „konkurrierendes Widerspruchspaar, das immer gemeinsam auftritt“ und so einen „Doppelsinn“ transportiert (Klein 2009, 4). Letzten Endes gilt es diese Doppelbödigkeit sozialen Handelns, die sich in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfaltet, im Rahmen tiefenhermeneutischer Analysen zu ergründen.

In der Arbeit mit der tiefenhermeneutischen Methode erschließt sich der narrative Gehalt von Texten nun vor allem über die Wirkung auf das Erleben der Forschenden. Dies vollzieht sich – wie König (2019) in seinem Artikel „Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik“ ausführlich beschreibt – in mehreren Schritten und Formen des Verstehens.
Am Beginn des Prozesses stehen *logisches Verstehen* und *psychologisches Verstehen*, wobei beide Verstehensanstrengungen sich am manifesten Gehalt des Geschehens beziehungsweise an manifesten Sinnschichten von Szenen orientieren. Sie bilden die erste große Etappe tiefenhermeneutischen Interpretierens und münden in wissenschaftlichen Arbeiten in eine erste Einführung und Darstellung des Geschehens. Berührt wird hier allerdings lediglich die bewusste Symbolebene. Latente und unbewusste Sinninhalte bleiben auf dieser Ebene noch unberührt.
Das *szenische Verstehen* sowie das *tiefenhermeneutische Verstehen* gehen beide über die Erschließung des manifesten Sinngehalts sozialer Interaktion hinaus. Geht es beim szenischen Verstehen um das Begreifen latenter und unbewusster Inhalte auf der Ebene der Interaktionszusammenhänge, geht es beim tiefenhermeneutischen Verstehen darum, den verdrängten Inhalten und sogenannten Abwehrfiguren weiter nachzugehen. Sowohl beim szenischen als auch beim tiefenhermeneutischen Verstehen spielen dabei das eigene Erleben in der Auseinandersetzung mit dem Text als auch Einfälle und Assoziationen von Forscher*innengruppen eine Rolle. So eröffnen verschiedene Lesarten und Verstehenszugänge unterschiedliche Perspektiven auf die im Text enthaltenen Formen sozialer Interaktionen und Szenen. Nicht zuletzt erschließt sich ausgehend vom manifesten Gehalt und Sinn, sowie über die Vielfalt der Gedanken der Forschenden, ein latenter und bis dahin verborgener Sinn.
Basis der Annäherung an den latenten Sinngehalt liefern aber nicht nur wie erwähnt Assoziationen und Eindrücke der Forschenden, sondern auch eigene Erfahrungen und lebenspraktische Vorannahmen. So erschließt sich der latente Sinn über eine, wie König es formuliert, „Konstruktion der verschiedenen Lesarten zu einer das Ganze schlagartig erhellenden Interpretation“ (König 2019, 67).
Der Weg des Verstehens führt in der Tiefenhermeneutik also zusammengefasst über das Erschließen der manifesten und bewussten Bedeutungsebene sozialen Handelns, über das Wahr-

nehmen von Inkonsistenzen und Irritationen der Szenen und schließlich Formen der (freien) Assoziation zum latenten Sinn von Interaktionen und unbewussten Lebensentwürfen. Ein wesentliches Werkzeug bei diesem Prozess des szenischen Verstehens ist dabei das, was in der Psychoanalyse als Gegenübertragung bezeichnet wird, also die Reaktion auf das, was wir wahrnehmen und was ein Gegenüber bei uns auslöst. In der Tiefenhermeneutik ist es der zu analysierende Text, der bei den Forschenden zu unterschiedlichen Gedanken, Phantasien, Gefühlen und Handlungsimpulsen führt, zu sogenannten Gegenübertragungsreaktion. Diese werden im Forschungsprozess der Tiefenhermeneutik schließlich nicht nur in der Einzelarbeit genutzt, sondern wie schon erwähnt auch in der Forscher*innengruppe, welche die subjektive Sicht des Forschenden erweitert und ergänzt.

Als interpretative Forschungspraxis erscheint in vorliegendem Forschungsprojekt nun das szenische Verstehen als geeignet, um auch in supervisorischen Prozessen und dem Interagieren von Supervisor*innen Neues zu entdecken. Und so wie es in der Psychoanalyse um „das Entziffern unbewusster Motive, die sich hinter den sprachlichen artikulierten Motiven verbergen“ (König 2019, 22), geht, so geht es in der Untersuchung hier um das „Enträtseln“ supervisorischen Handelns, das vor dem Hintergrund einer psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltung der Supervisorin gestaltet wird. In Analogie zu den Überlegungen Lorenzers zum Unbewussten wird für die hier zu bearbeitende Fragestellung angenommen, dass psychoanalytisch-pädagogische Grundhaltungen ein „Gefüge unbewusster Interaktionsformen“ bilden und der damit verbundene Habitus sich „in Interaktionsformen niederschlägt, die zugleich Entwürfe für das künftige Interagieren darstellen“ (König 2019, 24).
Aus diesem Grund wird innerhalb des Forschungsprozesses auch zunächst beim Manifesten angesetzt, das als äußerer Niederschlag eines psychoanalytisch-pädagogischen Habitus im supervisorischen Handeln verstanden wird. In zirkulären Auseinandersetzungen mit diesem Sichtbaren werden darauf aufbauend die Gestaltung von Interaktionen und Interaktionsformen einer Analyse zugeführt.

3.3 Zusammenfassung: methodisches Vorgehen – Der Weg vom Fall zum Fallverstehen

Die „Enträtselung“ von (auf den ersten Blick unsichtbaren) Aspekten supervisorischen Handelns geschieht hier mit Hilfe der Methode des szenischen Verstehens, wie es vorab in Anlehnung an

Lorenzer und die Methode der Tiefenhermeneutik beschrieben wurde. Folgende konkrete Schritte fanden hier bereits vorab statt:

- Erstens wurde eine *Fragestellung* formuliert (siehe S. 9), die einen konkreten Ausschnitt supervisorischer Realität in Form eines Falls zum Mittelpunkt des Interesses macht.
- Zweitens war eine *Definition* dessen, was der Fall ist, notwendig. Dieser ist ein klar abgrenzbarer Supervisionsprozess, der von einer Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung geleitet wird. Von dem Fall wird zudem angenommen, dass er etwas Typisches zu Tage befördern kann, im Sinne von charakteristischen Merkmalen, die Personen mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung, die im Feld von Supervision tätig sind, zugeschrieben werden können.
- Drittens galt es, die *Erhebung des Materials* zu bewerkstelligen. Dies wurde über Protokolle zu den Supervisionseinheiten, die in der Abfassung an die Methode der Work Discussion angelehnt wurden, sichergestellt. Die damit verbundene Überführung des Supervisionsgeschehens in einen Text, erfüllen teilweise bereits jenes Moment einer Fallstudie, das mit Binneberg als erster wesentlicher Teil, der „Fallbeobachtung", benannt wurde.
- Viertens fand eine *Vorauswahl und Strukturierung* des Materials statt, womit einem zweiten wesentlichen Aspekt von Fallstudien nachgekommen wurde, nämlich der Überführung der Fallbeobachtung in eine Falldarstellung. Daraus ergab sich eine Bearbeitung von drei unterschiedlichen Fallsequenzen, die in Form novellenartiger Schilderungen des Supervisionsgeschehens die Darstellung der einzelnen Analyseschritte im Kommenden begleitet. Diese sind:
    1. Die erste Einheit mit dem Team: Das Kennenlernen von Supervisorin und Supervisand*innen und das Schließen eines sogenannten Arbeitsbündnisses.
    2. Der Fall einer Jugendlichen: Die gemeinsame Reflexion eines Falls einer Supervisandin in der Supervisionsgruppe.
    3. Die Dynamik des Teams als Inhalt in der Supervision: Analysiert werden Sequenzen innerhalb des Supervisionsprozesses, in denen die auffallende Harmonie innerhalb des Teams zum Thema wird.

Die Erschließung der Bedeutung von den gleichsam „unsichtbaren" beziehungsweise „unter der Oberfläche liegenden Aspekten", findet wie bereits ausführlich besprochen über eine Orientierung an der Methode der Tiefenhermeneutik statt. Damit verbunden sind folgende Arbeitsschritte:

- Erstens findet die *Analyse und Interpretation* des Falls statt, wobei ein zirkuläres Arbeiten leitend ist, das in mehreren Materialdurchgängen den Fall einem tieferliegenden Verstehen zuführt. In einem ersten Durchgang wird zunächst der generelle Sinn und der Gesamtkontext erfasst, also einem logischen und psychologischen Verstehen nachgegangen. Daran anschließend werden einzelne Ausschnitte, die das Handeln der Supervisorin abbilden und als Ausdrucksformen psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltungen verstanden werden, mit Hilfe von Assoziationen und Irritationen der Forscherin (und einer kleinen Gruppe an mitforschenden Kolleg*innen) einer Interpretation zugeführt und in Bedeutungseinheiten zusammengefasst, welche die forschungsleitende Frage beantworten. (siehe Kapitel 4.1 „Falldarstellung“ und Kapitel 4.3 bis 4.5 „Analyse und Interpretation“)
- In Fallstudien geht es aber schließlich immer auch darum, dass „der einzelne Fall in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden [soll]“ (Mayring 2016, 44). Diesem Moment (vgl. u.a. Fatke 1995a, 1995b) wird hier in der *Diskussion der Ergebnisse* nachgekommen, in dem eine Reduktion der Erkenntnisse auf das Wesentliche in Anbindung an Inhalte aus den vorab erläuterten theoriegeleiteten Überlegungen stattfindet. Damit erfolgt gleichsam eine Kontextualisierung der Untersuchungsergebnisse mit Wissensbeständen aus den Bereichen Psychoanalytische Pädagogik und Supervision (siehe Kapitel 4.6 „Diskussion der Ergebnisse“).

4 Analyse des Supervisionsprozesses

Im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit und der Auseinandersetzung mit dem Einzelfall steht hier also eine Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung. In dieses Interesse eingebettet ist im Besonderen das Ansinnen, das Handeln der Supervisorin hinsichtlich jener Aspekte zu beforschen, die sich aus der Professionalisierung der Supervisorin als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin im Erstberuf und einer sich daraus ergebenden dyadischen Identitätsformation im Berufsfeld der Supervision ergeben.

Angenommen wird, dass Schemata und Dispositionen eines beruflichen Habitus Ausdruck im Handeln finden und als solche auch über eine Analyse bewusst wahrgenommen beziehungsweise sichtbar gemacht werden können. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass bei der Supervisorin im Umgang mit Differenzerfahrungen zwischen psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung und Supervision eine Transformation stattfindet, die ihre berufliche Identität als Supervisorin beeinflusst und ihre Arbeit in Supervisionsprozessen prägt. Ein Teil davon ist dabei die habituelle Disposition einer psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltung, die mitunter maßgeblich aus der Vertrautheit der Supervisorin mit dem Konzept des Wiener Modells

der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung stammt und die in ihrer supervisorischen Praxis wirksam wird.

Konkret geht es in der anschließenden Untersuchung nun darum, signifikante Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster der Supervisorin durch eine Analyse eines ausgewählten Supervisionsprozesses aufzuspüren und vor dem Hintergrund ihrer psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltung zu verstehen. In den Blick genommen wird dazu die Art und Weise, wie die Supervisorin auf Äußerungen der Supervisand*innen reagiert, eingeht und wie sie innerhalb der professionellen Beziehung Angebote setzt. Dabei wird im Besonderen auf die Gestaltung der Rolle durch die Supervisorin Bezug genommen, indem die Bedeutung der Supervisorin für die Gruppe der Sozialpädagog*innen im Zuge des professionellen Reflexionsprozesses genauer beleuchtet wird. Daraus werden an späterer Stelle konkret vier (in Thesenform formulierte) Bedeutungszuschreibungen erwachsen, die wiederum die von den Supervisand*innen verinnerlichte Beziehung zur Supervisorin (und weniger die äußere Realität der Interaktion) beschreiben und gleichzeitig die Signifikanz im Handeln der Supervisorin charakterisieren.

4.1 Falldarstellung und Charakteristik des Supervisionsprozesses in einer Gruppe von Sozialpädagog*innen

In einem ersten Schritt auf dem Weg der Bewusstmachung von praxisleitenden Aspekten und Handlungsschemata der Supervisorin in der Analyse des Supervisionsprozesses findet wie angekündigt zunächst eine Falldarstellung Eingang, die sichtbar macht, was den Fall kennzeichnet und welchen „Charakter“ der Fall aufweist. Dabei wird anfangs auf die handelnden Personen eingegangen, die im Supervisionsprozess in Beziehung zueinander treten. Dazu gehört als „Protagonistin“ die Supervisorin mit psychoanalytischer Grundhaltung, wobei in der Vorstellung ihrer Person in erster Linie Anmerkungen zu ihrer beruflichen Entwicklungsgeschichte Erwähnung finden. Im Anschluss daran wird auf die Mitarbeiter*innen und die Leitung des sozialpädagogischen Teams, als auch auf die Organisation und die primäre Aufgabe der professionell Tätigen in der Arbeit mit deren Klientel Bezug genommen. Den zweiten Teil der Falldarstellung bilden daran anschließend erste Einblicke in den Supervisionsprozess, wobei hier sowohl die Vorgeschichte zur Supervision angesprochen wird als auch von den Teilnehmer*innen eingebrachte Themenfelder. Darüber hinaus werden erste Eindrücke der Supervisorin wiedergegeben und ausgewählte Aspekte, die in der Retrospektive des Supervisionsprozesses aufgefallen sind.

4.1.1 Die Supervisorin und ihr Gegenüber im Supervisionsprozess

Die Supervisorin, deren Handeln im Kommenden einer tiefergehenden Analyse zugeführt wird, hat in der Entwicklung ihres beruflichen Selbstbildes und Habitus ebenso wie in ihrer bisherigen Berufstätigkeit mehrere Ebenen durchlaufen. Dies entspricht dem, was mitunter Steinhardt beschreibt, wenn sie auf die professionelle Identität psychoanalytisch orientierter Supervisor*innen bezugnehmend anmerkt, dass Supervisor*innen „nicht nur einen Beruf haben, sondern mehrere" und „dass sie daher in ihrer Patchwork-Berufstätigkeit zwischen unterschiedlichen Berufsrollen hin und her switchen" (Steinhardt 2005, 187).

Im Fall der Supervisorin waren das Studium der Pädagogik sowie Sonder- und Heilpädagogik der erste Schritt in Richtung einer beruflichen Identität. Damit verbunden war eine Schwerpunktbildung im Studium innerhalb des Arbeitsbereichs Psychoanalytische Pädagogik und darauf aufbauend ein mehrjähriger postgradualer Masterlehrgang zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin bei der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. Eine Professionalisierung und Habitualisierung ihrer Person in Form von Praxis fand dann sowohl innerhalb der Tätigkeit als Erziehungsberaterin in der Arbeit mit Eltern als auch in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, unter anderem im Feld der Besuchsbegleitung oder in späteren Jahren in der Rolle als Kinderbeistand bei Gericht, statt. Begleitet wurde der berufliche Werdegang zudem beständig von Supervisionsprozessen, da psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberater*innen verpflichtet sind, ihre Arbeit (auch über die Zeit der Ausbildung hinaus) kontinuierlich mit Hilfe von Supervision in Einzel- und/oder Gruppensupervisionen zu reflektieren.[30]

Nach diesen Jahren einer beruflichen Sozialisation in dieser spezifischen Form einer professionellen pädagogischen Beratung begann die Supervisorin nun als „erfahrene Anfängerin" (Haubl 2017, 48) ihre Ausbildung im Bereich Supervision und Coaching am Postgraduate Center der Universität Wien. Und auch in diesem Lehrgang wurden die Bildungsprozesse aus den Seminaren zu unterschiedlichen Themenfeldern supervisorischen Arbeitens im Übergang zu einer professionellen Praxis durch Räume der Reflexion begleitet, die im Rahmen der Ausbildung in Einzel- und Gruppensupervisionssettings verankert sind. Darüber hinaus ist im Feld von Supervision ebenso eine Reflexion der eigenen Praxis über die Zeit der Ausbildung hinaus vorgesehen,

[30] Die Verpflichtung psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberater*innen zu Supervision entstammt dem Kodex der Erziehungsberatung (vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik im Jahr 2000 verabschiedet) und den dort verankerten ethischen Grundsätzen.

was innerhalb des internen Qualitätsmanagements der Österreichischen Vereinigung für Supervision geregelt ist.[31]

Die Ausführungen zur Person der Supervisorin werden nun noch ergänzt durch eine Skizze, welche die doppelte Identitätsformation der Supervisorin und ihre beiden Berufsrollen verdeutlicht.

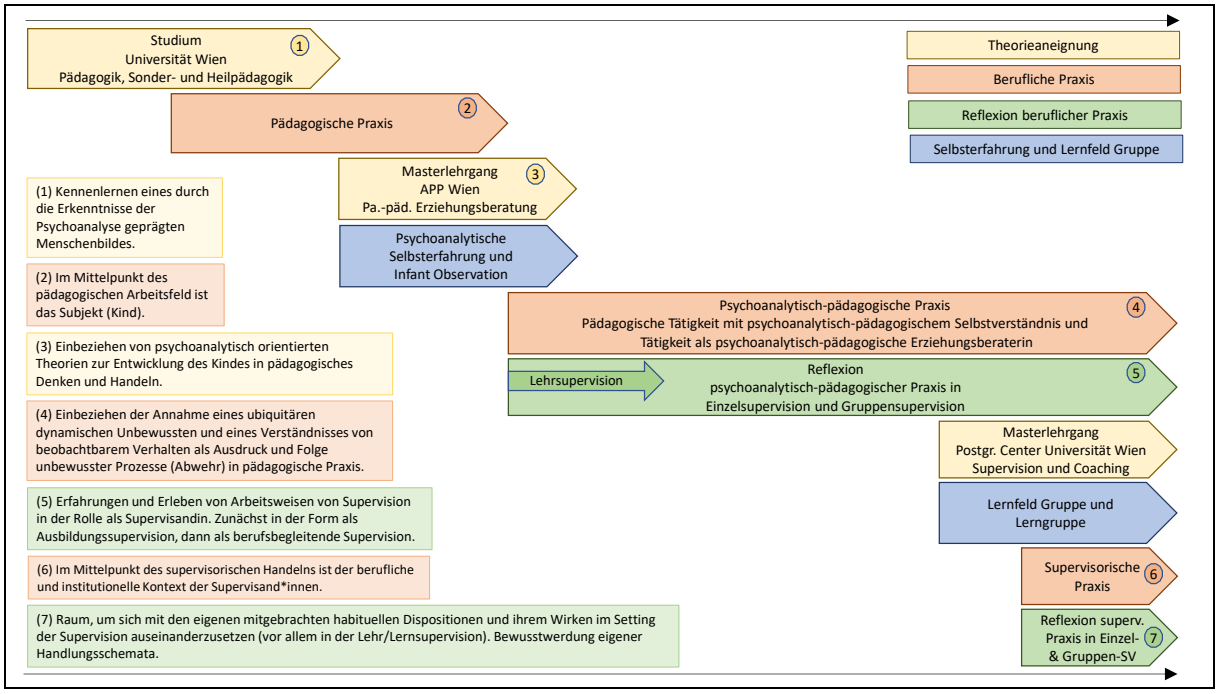

Abbildung 1: Etappen beruflicher Sozialisation und Habitualisierung der Supervisorin in der Trias von Bildungsprozessen, beruflichen Erfahrungen und Reflexion (ergänzt um Prozesse der Selbsterfahrung)

Die angeführten Entwicklungsetappen der beruflichen Sozialisation, die hier in Form von Bildungsprozessen über die Aneignung von Wissen, Berufserfahrung in pädagogischer wie supervisorischer Praxis und Räume der Reflexion professionellen Handelns abgebildet sind, waren mitunter entscheidend für die Bildung zentraler Haltungen und eines Habitus zunächst einer psychoanalytisch-pädagogischen Berufsindividualität und daran anschließend eines Wandels beziehungsweise einer Transformation hin zu einer dyadischen Identitätsformation einer supervisorischen Professionalität.

Als Gegenüber nun hat die Supervisorin *eine Gruppe von Sozialpädagog*innen*, in der – wie ihr gleich zu Beginn des Prozesses auffällt – die einzelnen Personen sehr freundschaftlich miteinander verbunden sind. Außerdem empfinden sie sich, auch wenn die Erfüllung ihrer päda-

[31] Die hier angesprochene Verpflichtung zur Reflexion ist in den „Ethischen Richtlinien für Supervisor*innen der Österreichischen Vereinigung für Supervision und Coaching“ geregelt.

gogischen Aufgaben in Einzelsettings stattfindet, sehr stark als Team, bei dem eine große Verbundenheit und ein Eingebettet-Sein in eine Gruppe von Gleichgesinnten von großer Bedeutung zu sein scheint. Darüber hinaus ist für die Supervisorin von Anfang an spürbar, wie intensiv die Bindung der Pädagog*innen zu den Jugendlichen ist und wie viel ihnen das Wohl der ihnen anvertrauten Heranwachsenden bedeutet. Die sechs weiblichen und drei männlichen Pädagog*innen sind überdies, wie sich in der Vorstellungsrunde beim ersten Supervisionstermin abbildet, unterschiedlich lange bei der Organisation tätig. Eine Pädagog*in ist bereits sechs Jahre dabei, eine andere gerade einmal ein Jahr. Ein Teammitglied steht, als der Supervisionsprozess beginnt, außerdem nach mehreren Jahren im Team kurz vor dem Ausscheiden aus der Organisation. Und auch die Erfahrungen mit Supervision sind bei den Teammitgliedern unterschiedlich. Haben manche Pädagog*innen umfangreiche und vielfältige Erfahrungen sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting, bezeichnet sich jene Pädagog*in, die gerade das erste Jahr beim Team dabei ist, selbst als Supervisionsneuling.

Im Zuge der Anfrage zur Supervision wird der Supervisorin zudem ein erster Eindruck des Teams vermittelt. Das anfragende Teammitglied beschreibt die Gruppe – eine Perspektive von außen einnehmend – als „schwierig, bedürftig und schwer zu führen“ (Frühwirth-Feist 2022, 1). So hätten sie als Team auch „immer wieder das Setting der Supervision gesprengt und würden wohl aus diesem Grund – so ihre Hypothese – eine Herausforderung für jeden*jede Supervisor*in darstellen“ (ebd.).

Neben den Teammitgliedern hat die Supervisorin in einer „organisationellen Triangulierung“ (Pühl 2005) im Sinne des Dreieckskontrakts[32] darüber hinaus *die Leitung des Teams* als ein Gegenüber im Supervisionsprozess, mit dem zunächst ein Erstgespräch zur Auftragsklärung stattfindet. Die Leitung schließlich ist ebenfalls Sozialpädagogin und führt das Team schon seit mehreren Jahren. Die Pädagog*innen beschreibt sie als selbständig und eigenverantwortlich in ihrem professionellen Handeln. Sie selbst ist mit den Mitarbeiter*innen fallbezogen einzeln aber auch bei den vierzehntägigen Teamsitzungen in Kontakt. An der Supervision selbst, die einmal im Monat stattfindet, nimmt sie in der Regel nicht teil, wobei dies sowohl von Seite des Teams als auch von Seite der Leitung so gewünscht ist und wie sich herausstellt, innerhalb der Organisation

[32] Zum Dreieckskontrakt, der zu den Grundpfeilern supervisorischer Standards zählt und das Dreieck Team – Leitung – Supervisor*in umfasst, kann unter anderem bei Pühl (2005) nachgelesen werden. Zum „Unbehagen mit dem Dreieckskontrakt“ im Kontext von „Teamsupervisionen in Sozialorganisationen“ bei Gschosmann (2017).

in diesem (aber auch in anderen) Teams so tradiert ist. Aus der Perspektive der Leitung ist das Team, „wenn es Anliegen an sie gibt ohnehin sehr selbständig und würde die Leitung jeweils in die Supervision dazu holen, sofern sich Themen ergeben, bei denen dies sinnvoll und notwendig ist“ (Frühwirth-Feist 2022, 2f.)[33]. Unabhängig von derartigen anlassbezogenen Einbezügen der Leitung in die Supervision ist vereinbart, dass zumindest einmal jährlich zwischen der Leitung und der Supervisorin ein Gespräch stattfindet, um dem Beziehungsdreieck, das zwischen dem Team, der Leitung und der Supervisorin besteht, einen festen Platz einzuräumen.

Die nichtstaatliche Organisation, die in der Person der Leitung in der Supervision vertreten ist und die Richtung des sozialpädagogischen Handelns des Teams vorgibt, hat sich – wie noch zu ergänzen ist – *der primären Aufgabe* verschrieben, Kinder und Jugendliche zu begleiten und zu unterstützen. In diesem Team steht dabei eine sozialpädagogische Aufgabe im Zentrum, die sich dadurch auszeichnet, dass alleinlebende Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren auf dem Weg zur Selbständigkeit in sogenannten Trainingswohnungen begleitet, erzogen, angeleitet, beschützt und gefördert werden.[34] Intention in der Arbeit der Pädagog*innen ist es, die Jugendlichen am Übergang ins Erwachsenenalter in ihrer Eigenverantwortung zu unterstützen, ihre Selbständigkeit und Selbsterhaltungsfähigkeit zu fördern, und ihnen so ein eigenständiges Leben zu ermöglichen. Neben einer sozialen Integration der Jugendlichen in ihren oft neuen Lebensraum und Fragen der Aus- und Berufsbildung, sind darüber hinaus Zielsetzungen in der Arbeit mit den Heranwachsenden verbunden, wie der Abbau gesellschaftlicher Benachteiligungen, die Bewältigung alltäglicher Probleme in der Selbsterhaltung oder auch eine Bewältigung von Problemsituationen in Beziehungen zu Familie und Freunden.
Besonders herausfordernd ist in der sozialpädagogischen Tätigkeit des Teams nicht zuletzt, dass der Aufnahme der Heranwachsenden oft schwierige Lebenssituationen und Krisenzeiten vorausgehen. Oft sind es junge Menschen mit Fluchterfahrung, Migrationshintergrund oder traumatischen Erfahrungen, die in dieser Form des betreuten Wohnens aufgenommen werden. Themen von Gewalt, Missbrauch, Beziehungsabbrüchen und Verlusterlebnissen, die das junge Leben der Heranwachsenden prägen und die in der Beziehung zu den Pädagog*innen in ganz unterschied-

[33] Diese Einbindung und Teilhabe der Leitung findet im Rahmen des Supervisionsprozesses auch bereits nach wenigen Einheiten tatsächlich statt, als in einer Krisensituation im Team die Anwesenheit der Leitung für den gemeinsamen Austausch für beide Seiten als unbedingt nötig erscheint.
[34] Die Arbeit mit den Heranwachsenden können die Mitarbeiter*innen autonom und individuell gestalten, wobei es üblich ist, dass die Pädagog*innen ihre Klient*innen zwei Mal in der Woche begleiten und ein Kontakt jedenfalls in der Wohnung der Heranwachsenden stattzufinden hat.

lichen Formen Raum einnehmen und Ausdruck finden, gehören so auch ein Stückweit zum beruflichen Alltag der Teammitglieder. Dies wiederum führt dazu, dass die Sozialpädagog*innen mit sehr hohen psychischen Anforderungen konfrontiert sind, haben sie doch den Anspruch an sich selbst, die (oft unerträglichen) Erfahrungen ihrer Klient*innen – im Sinne des psychoanalytischen Konzepts des Containings[35] – aufzunehmen. Zudem darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass diesen Anforderungen und Ansprüchen an das eigene Tun, immer wieder verändernde Rahmenbedingungen gegenüberstehen als auch vielfältige gesellschaftliche Ansprüche an sozialpädagogisches Handeln. Und dies wiederum führt nicht selten dazu, dass die Pädagog*innen des Teams in ihrem Erleben in Bezug auf ihre beruflichen Aufgaben zwischen Herausforderung und Überforderung pendeln.

4.1.2 Der Supervisionsprozess mit dem sozialpädagogischen Team

Supervision in der Gruppe als Raum der Reflexion ist innerhalb der Organisation – neben einer Einzelsupervision für alle Pädagog*innen – fix verankert, wobei sich bezogen auf das Setting in der Gruppe eine Offenheit gegenüber Formen der Team- als auch der Fallsupervision zeigen. Und auch wenn im Kontrakt der Begriff der Teamsupervision von Seiten der Leitung Verwendung findet, stellt sie es den Teammitgliedern doch frei, sowohl Themen in Bezug auf das Team als auch Anliegen hinsichtlich einzelner Fälle mit den Jugendlichen in die Supervision einzubringen. Das schließlich führt dazu, dass Inhalte der Supervision durch die Teilnehmer*innen der Gruppe selbst bestimmt werden und dass es am Beginn jeder Einheit – im Anschluss an das Sammeln der Anliegen der Anwesenden – jeweils einer klaren Zuordnung zu einer der beiden Formen von Supervision bedarf. Ist dieser Aspekt am Beginn der jeweiligen Einheit geklärt, erscheint die Supervision dann als ein „Ort“, an dem die Pädagog*innen, befreit vom unmittelbaren Handlungsdruck ihrer Praxis, über ihre Klient*innen, pädagogisches Handeln, die Teamdynamik sowie institutionelle Rahmungen reflektieren können. In diesem Sinne nutzen die Mitglieder des Teams die Supervision in der Folge auch in dreierlei Hinsicht:

[35] Containing ist ein Vorgang und Begriff, der von dem britischen Psychoanalytiker Wilfried R. Bion geprägt wurde und in der Praxis nicht nur bei Psychotherapeuten, sondern ebenso bei (Sozial-)Pädagog*innen, Supervisor*innen oder auch anderen Berufsgruppen des psychosozialen Berufsfeldes fest verankert ist. Verbunden ist Containing mit jener „grundlegende Eigenart des Seelischen, die darin besteht, einem Gefäß gleich, mentale Gebilde in sich beherbergen zu können“ (Cripaldi 2018, 11) und „Empfindungen, Affekte, Gefühle, Impulse oder Fantasien anderer Personen ‚aufzunehmen‘“ als auch „diese manchmal überwältigenden emotionalen Eruptionen mit oder für andere aus-zu-halten“ (ebd., 12). Eine Einführung in diesen Begriff kann bei Crepaldi (2018) nachgelesen werden.

- Erstens findet eine differenzierte Auseinandersetzung mit der oft herausfordernden Fallarbeit, der Bedeutung der persönlichen Schicksale der Klient*innen für die professionelle Beziehung und Widersprüchlichkeiten in den Erwartungen, wie sie das sozialpädagogische Feld mit sich bringt, statt.
- Zweitens werden institutionelle Rahmenbedingungen und wechselseitige Bedingtheiten thematisiert, die in der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, in der Beziehung zur Leitung als auch in der Arbeit mit Klient*innen Auswirkungen zeitigen. In den Fokus rücken hier unter anderem strukturelle Gegebenheiten, in der Organisation eingeschriebene Hierarchien sowie Ge- und Verbote.
- Ferner werden drittens gruppendynamische Aspekte im Team, Formen der Zusammenarbeit oder Prägungen der Interaktionen der Teammitglieder thematisiert, wobei hier sowohl Abhängigkeiten, Spannungen als auch die manchmal auffallende Harmonie im Team zur Sprache kommen.

Um hier nun die ersten Eindrücke des zu analysierenden Supervisionsprozesses zu vertiefen und diesen in seinem Charakter zu verdeutlichen, ist es an dieser Stelle sinnvoll, die Kontaktaufnahme des Teams mit der Supervisorin Revue passieren zu lassen und daran anschließend Aspekte zu benennen, die Besonderheiten des Einzelfalls der Supervision widerspiegeln.
Ein Blick zurück zur Kontaktaufnahme mit der Supervisorin zeigt, dass der Anfrage zur Supervision eine längere Zeit der Unzufriedenheit mit der Person des davor tätigen Supervisors vorausging. Als Folge der negativen Erfahrungen in diesem Supervisionsprozess gestaltete sich auch die Suche nach einer neuen Person, die das Team in der Reflexion ihrer sozialpädagogischen Praxis und Teamdynamik begleiten sollte, schwierig. Einerseits gab es im Team den dringenden Wunsch nach hilfreichen Räumen für Reflexion und Austausch. Dem gegenüber stand andererseits eine große Frustration und ein Gefühl der Aussichtslosigkeit, jemand „Passenden“ zu finden.
Der Schritt, doch jemand Neuen für die Supervision zu suchen, wurde schließlich durch eine Empfehlung für die Person der Supervisorin in Gang gebracht, woraufhin ein Teammitglied mit der Supervisorin zunächst telefonisch Kontakt aufnahm. Im Rahmen dieser Anbahnung des Supervisionsprozesses sind der Supervisorin nun mehrere Aspekte aufgefallen, die den Beginn als auch den Supervisionsprozess selbst im Kommenden kennzeichnen sollten.

- Zunächst wird der Supervisorin über den Bericht der anfragenden Pädagogin deutlich, wie schlecht es dem Team mit dem Setting der Supervision ergangen ist und welche negativen Gefühle damit verbunden sind. So verweist die Pädagogin auf eine ganze Palette an Em-

pfindungen, die von Unmut bis offen zur Schau gestelltem Widerspruch und Ablehnung reichen. Und so beginnt der Supervisionsprozess zunächst in einem Widerstreit der Gefühle von Widerstand und Resignation auf der einen Seite, Hoffnung und Neugierde auf der anderen Seite und mit der Frage, ob und wie Unangenehmes sowie Schmerzliches in der Supervision einen guten Platz finden kann.

- Die Frage schließlich, wie hilfreich (oder auch nicht) Supervision ist und wie sehr Unangenehmes in der Supervision Halt findet, ist dann natürlich auch am Beginn des Prozesses und der Etablierung eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses Thema. Es ist aber ebenso in weiteren Einheiten immer wieder von Bedeutung, was im Setting der Supervision gelingen kann und inwiefern schmerzliche Inhalte aufgenommen und ausgehalten werden können.
- Da die Gruppe durch die anfragende Pädagog*in, wie bereits erwähnt, nicht nur als bedürftig, sondern auch als schwierig und schwer zu führen dargestellt wurde, entsteht bei der Supervisorin mitunter die Phantasie, dass ein gemeinsamer Reflexionsprozess in diesem Team von vornherein zum Scheitern verurteilt ist. Das Thema von gelingender Führung und der Gefahr, am Führen zu scheitern, ist aber nicht nur am Beginn des Prozesses und in der Phantasie der Supervisorin präsent. Vor allem der Aspekt des Scheiterns findet sich im Supervisionsprozess in verschiedenen Facetten der Arbeit mit den Jugendlichen wieder sowie in der Reflexion der Beziehung zwischen Team und Leitung.
- Ein wichtiger Gesichtspunkt im Rahmen der Supervision ist darüber hinaus der große Wunsch und die Erwartung der Pädagog*innen, im Setting der Supervision einen sicheren, haltgebenden und hilfreichen Ort zu finden und in der Beziehung zur Supervisorin eine Person, welche die Herausforderungen ihres Berufsfeldes nicht nur versteht, sondern damit verbundene Belastungen auch zu verringern vermag. In unterschiedlichen Sequenzen wiederholt sich so auch in scheinbaren Kleinigkeiten das Thema der Versorgung und Suche nach Nähe.[36]

Im Zuge der Reflexion des Supervisionsprozesses kristallisieren sich schließlich in der Wahrnehmung der Supervisorin weitere Besonderheiten heraus, die den Prozess der Supervision immer wieder auf bestimmte Art und Weise arrangieren und charakterisieren.

[36] Belegstellen für diese Aspekte der Beziehung finden sich in der Bearbeitung von Szenenausschnitten aus den ersten Einheiten mit dem Team (siehe Kapitel 4.2.1), in denen es unter anderem um den Wunsch der Gruppe nach dem Du-Wort geht und das Mitgeben eines Faschingskrapfens.

- Nachdem ein Einstieg in den Supervisionsprozess gelungen ist und ein tragfähiges Arbeitsbündnis hinsichtlich der gemeinsamen Reflexionsarbeit mit dem Team geschlossen werden konnte, werden in der Supervision schnell Pädagog*innen sichtbar, die einem gemeinsamen Reflexionsprozess nicht länger mit Misstrauen und Widerstand begegnen. Vielmehr wird für die Supervisorin eine Haltung der Offenheit, Neugierde und Ernsthaftigkeit auf Seiten der Pädagog*innen spürbar. Es wird deutlich, die Teammitglieder wollen sich in der Supervision etwas erarbeiten und sind in diesem Rahmen dazu bereit, sich – mithilfe und gehalten von der Supervisorin – blinden Flecken im Team und in der Arbeit mit den Jugendlichen zu stellen.
- Der gemeinsame Supervisionsprozess wird für die Pädagog*innen – wie sie es in unterschiedlichen Kontexten auch in Worte fassen – bald zu einer wichtigen Stütze, die ihre Professionalität im sozialpädagogischen Handeln stärkt und weiterentwickelt. Damit verbunden ist außerdem, dass die Supervision von Seiten der Supervisand*innen schließlich nicht nur theoretisch als Bildungsprozess verstanden, sondern mit der Zeit auch als solcher erlebt wird und beschrieben werden kann.
- Geht es in der Supervision um die Reflexion von Fallmaterial aus der sozialpädagogischen Praxis, so wird von den Supervisand*innen neben einem differenzierten Eintauchen in das Geschehen und die Dynamik des jeweiligen Falls dezidiert auch eine Erweiterung arbeitsbezogener Handlungsperspektiven erwartet. Überlegungen und Assoziationen dazu finden sodann in den einzelnen Einheiten schließlich immer am Ende in den Supervisionsprozess Eingang, wobei jeweils die Frage – wenngleich in unterschiedlichen Formen in den Prozess eingebracht – leitend ist, in welcher Art und Weise die erarbeitete neue Perspektive auf den eingebrachten Fall für die weitere Arbeit Konsequenzen zeitigt beziehungsweise als Fundament für das weitere sozialpädagogische Handeln dienen kann.
- Auffallend ist bei der Auseinandersetzung mit den doch sehr unterschiedlichen Themenfeldern und der gemeinsamen Suche nach neuen Perspektiven in der Supervision, dass der Reflexionsprozess im Team immer wieder von starken Emotionen wie Trauer, Angst, Wut aber auch Glücksgefühlen und Freude begleitet wird. Haben Emotionen im Setting mit dem vorangegangenen Supervisor – späteren Schilderungen der Pädagog*innen zufolge – kaum bis keinen Halt gefunden, treffen diese im Supervisionsprozess mit der neuen Supervisorin auf eine Struktur und ein Containment, das einen konstruktiven Umgang mit ihnen ermöglicht. Dazu gehört, die eigenen Gefühle zu benennen, in seinen Bedingtheiten zu reflektieren und zu verstehen, was nicht nur zu einem Fallverstehen und zur Entwicklung

neuer Handlungsperspektiven führt, sondern darüber hinaus Professionalität im sozialpädagogischen Handeln sicherstellt.

4.2 Erinnerung an die Forschungsfrage und die Struktur der Darstellung der Analyse

In einer zweiten Etappe der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material folgt nun die Analyse des Einzelfalls, bei der ausgewählte Handlungsstränge des Supervisionsprozesses für die Lesenden nachgezeichnet und die Ergebnisse der Interpretation zu diesen Sequenzen zusammengefasst werden. Vorab sei hier aber zunächst an die forschungsleitende Frage erinnert. Diese lautet:

> *Welche Aspekte fallen am Handeln einer Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung im Zuge eines Supervisionsprozesses mit einem Team im sozialpädagogischen Berufsfeld auf und*
>
> *wie kann die Signifikanz dieser Aspekte vor dem Hintergrund der Professionalisierung der Supervisorin als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin im Erstberuf und der daraus folgenden dyadischen Identitätsformation aus Psychoanalytischer Pädagogik und Supervision verstanden werden?*

Um diese Frage nun einer Antwort zuzuführen, wird in einem ersten Schritt der Blick auf das manifeste Geschehen im Supervisionsprozess und dabei im Besonderen auf das Handeln der Supervisorin gerichtet. Dazu werden – wie in den Ausführungen zum methodischen Vorgehen angekündigt – drei Supervisionssequenzen mit der Gruppe novellenartig und unter Bezugnahmen auf die verfassten Praxisprotokolle der Supervisorin dargestellt. In den Fokus rücken hierbei:

- erstens die Gestaltung des Beginns des Prozesses unter besonderer Berücksichtigung des Versuchs der Etablierung eines Arbeitsbündnisses mit den Teilnehmer*innen der Gruppe;
- zweitens die Reflexion eines Fallgeschehens aus der sozialpädagogischen Praxis einer Teilnehmerin und das Ringen um ein gemeinsames Verstehen;
- drittens die Reflexion des teamdynamischen Phänomens der Harmonie innerhalb der Gruppe der Sozialpädagog*innen und die Erschließung von möglichen „blinden Flecken“.

Daran anschließend werden dann die dem Handeln der Supervisorin eingeschriebenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata über eine Interpretation des Geschehenen ins Zentrum der Ausführungen gerückt. Auf diesem Weg schließlich sollen latente Sinnebenen,

tieferliegende Strukturen und Prämissen des Handelns der Supervisorin sichtbar werden. Gleichzeitig dienen die Darstellungen dazu, den Ausdruck habitueller Dispositionen erkennbar zu machen und die Signifikanz der praxisleitenden Aspekte im Handeln der Supervisorin, welche in der psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung ihrer Person verankert sind, abzubilden. Innerhalb der Erläuterungen und Interpretationen des Fallgeschehens wird dabei auf Assoziationen und Irritationen bei der Durchsicht des Fallmaterials (wie es in einem tiefenhermeneutischen Verfahren üblich ist) ebenso zurückgegriffen wie auf Modelle, Konzepte und Begriffe, die in der Psychoanalytischen Pädagogik ihre Anwendung finden.

Im Anschluss an die Interpretation der drei Fallsequenzen werden außerdem in Summe vier Thesen formuliert, welche – darauf wurde bereits hingewiesen – die Ebene der Rollengestaltung der Supervisorin in der Beziehung zu den Supervisand*innen in den Blick nimmt, und jeweils einen charakteristischen Aspekt der verinnerlichten Beziehung zur Supervisorin verdeutlicht. Selbstverständlich sind in der supervisorischen Realität immer alle vier der am Ende zusammengetragenen charakteristischen Aspekte der Beziehungsgestaltung wirksam, sind sie doch der habituellen Verankerungen der Supervisorin und deren psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung geschuldet. In der Darstellung aber wird – mit dem Blick auf die Struktur des Textes – in den einzelnen Abschnitten der Analyse nur einem beziehungsweise zwei Aspekten in der Beziehung der handelnden Personen der Vorrang eingeräumt.

4.3 Analyse und Interpretation des Einstiegs in den Supervisionsprozesses

Zunächst also gilt es von dem Geschehen in der ersten Einheit der Supervision mit dem neunköpfigen Team von Sozialpädagog*innen zu berichten beziehungsweise vom ersten Termin der Supervisorin in den Teamräumlichkeiten der Institution.[37]

4.3.1 Kasuistisches aus der ersten Supervisionseinheit mit dem sozialpädagogischen Team mit dem Ziel eines tragfähigen Arbeitsbündnisses

Als die Supervisorin die Räumlichkeiten betritt, sind noch nicht alle Pädagog*innen anwesend. Sie wird zunächst von der Mitarbeiterin begrüßt, die ihr vom telefonischen Erstkontakt im Rahmen der Anfrage bekannt ist. Dann gibt sie den Anwesenden die Hand, die sich ihr mit Vornamen vorstellen. Während die restlichen Mitarbeiter*innen eintreffen, decken die An-

[37] Die Darstellung ist auf der Grundlage des „Praxisprotokoll, Papier Nr. 3“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 5ff.) entstanden.

wesenden einen eckigen Tisch mit Gläsern, Kaffeetassen, einer Thermoskanne Kaffee und Wasserkaraffen. Eine Mitarbeiterin hat Krapfen mitgebracht, die sie auf Tellern ausbreitet und ebenfalls auf den Tisch stellt. Nachdem alle Platz genommen haben, kehrt schnell Ruhe ein und alle Blicke richten sich auf die Supervisorin.

[1] [38] Die Supervisorin begrüßt die Anwesenden und erzählt zunächst davon, was sie für diese erste Einheit geplant hat. Im Praxisprotokoll der Supervisorin ist zu lesen:

> „Ich kündige an, dass ich mich zunächst vorstellen werde, was ich aber, wie ich ausspreche, kurz halten werde, da es ja um sie geht und das, was sie mitgebracht haben. Ich sage weiter, dass ich dann gerne mit einer ‚Vorstellungsrunde' beginnen würde und dass ich neugierig bin, welche Supervisionserfahrungen sie mitgebracht haben und welche Erwartungen Sie an mich als Supervisorin haben" (Frühwirth-Feist 2022, 5).

Im Zuge der einführenden Worte kommt die Supervisorin außerdem darauf zu sprechen, dass neben dieser „Vorstellungsrunde" ebenfalls ein Reflektieren eines Themas möglich sein wird, da ja zwei Einheiten vereinbart sind. Das bringt sie dann auch dazu, auszuführen, dass in der Supervision – wie sie von der Leitung weiß – sowohl Anliegen im Zusammenhang mit dem Team als auch eine Fallorientierung Platz haben. Hier würde sie vor allem interessieren, welche inhaltlichen Schwerpunkte den Pädagog*innen wichtig sind.

An diese Bemerkungen nun schließt die Supervisorin die Vorstellung ihrer Person an, wobei sie über ihre Professionen und Teile ihrer beruflichen Erfahrungen aufklärt. Dann gibt sie das Wort an die Gruppenmitglieder weiter, die sich anschließend einer nach dem anderen vorstellen und kurze Einblicke in ihre sozialpädagogische Tätigkeit gewähren. Außerdem formulieren die Pädagog*innen ihre Erwartungen an Supervision, sie bringen aber auch Sorgen zum Ausdruck, vor allem, indem sie auf bisher gemachte Erfahrungen mit Supervision verweisen. Bei Letzterem geht es ihnen mitunter darum, zu verdeutlichen, was sie nicht wollen. ***[2]*** Ist der Supervisorin hier etwas unklar, wovon die Teammitglieder aber offensichtlich ein klares Bild haben und sich das in murmelnder Zustimmung, einem mehrheitlichen Augenverdrehen oder kollektivem Kopfschütteln äußert, fragt sie nach und bittet um eine Erläuterung. Manchmal aber reagiert die Supervisorin auch lediglich mit einem beipflichtenden oder verständnisvollen Nicken beziehungsweise – im Verspüren von Mitgefühl mit den Pädagog*innen ob ihrer enttäuschten Erwartungen an das Setting der Supervision – mit einem „mhm" als Ausdruck des Bedauerns.

---

[38] Aspekte im Handeln der Supervisorin, auf die in der anschließenden Interpretation Bezug genommen wird, werden mit einer Nummerierung in eckige Klammern versehen. Diese markieren jeweils den Beginn des Szenenausschnitts, in dem das Handeln der Supervisorin in den Blick genommen wird.

[3] Und manchmal unterbricht die Supervisorin das Geschehen und erzählt, wie es ihr mit den von der Gruppe im Kollektiv abgelehnten Methoden oder Tools ergangen ist. In Bezug auf Rollenspiele notiert die Supervisorin zum Beispiel in ihrem Praxisprotokoll:

> „Das allgemein anhebende Gemurmel unterbrechend sage ich, dass ich Rollenspiele aus eigener Erfahrung gut kenne und weiß, wie unangenehm und manchmal auch angstmachend sie sein können. … Ich sage aber auch, dass ich sie in der Ausbildung, zum Üben und als Möglichkeit über etwas ins Nachdenken zu kommen in vielerlei Hinsicht als sinnvoll erachte. Letzteres begründe ich unter anderem damit, dass ich selbst – bei allem eigenen Unwohlsein mit Rollenspielen – die Erfahrung gemacht habe, was in einem haltgebenden Rahmen alles gelingen kann“ (Frühwirth-Feist 2022, 6).

In dieser ersten Runde erfährt die Supervisorin sodann noch einiges darüber, welchen Tools die Pädagog*innen mit Ablehnung gegenüberstehen, welche Vorstellungen die Teammitglieder von Supervision haben und dass sie den Wunsch nach Inputs haben, die dazu dienen sollen, selbst verortete Wissenslücken zu schließen. Letzteres ist untrennbar mit der Fachkompetenz durch die Herkunftsprofession der Supervisorin und ihrer pädagogischen Qualifikation verbunden. Deutlich wird darüber hinaus, dass allen ein Austausch und eine Reflexion ihrer Fälle vorrangig erscheint. Bezugnehmend auf ihre bisherigen Erfahrungen im Austausch über Fälle im Team und der Supervision erzählen in diesem Kontext fast alle Pädagog*innen von ihrem Erleben, dass sich ein Nachdenken über ihre Klient*innen häufig schwierig gestaltet und vielfach in laute Diskussionen mündet, was die Pädagog*innen am Ende des Austausches zumeist frustriert zurücklässt. Wie einige Pädagog*innen berichten, fehlt in den Auseinandersetzungen mit Fällen ein roter Faden beziehungsweise würde es ihnen nicht gelingen, ihn zu behalten. Aus diesem Grund wünschen sie sich jemanden, der ihr Nachdenken strukturiert und ein zielgerichtetes Arbeiten ermöglicht. ***[4]*** Da das Thema bereits bei mehreren Pädagog*innen vorkommt, unterbricht die Supervisorin die Vorstellungsrunde im Übergang von einer Pädagog*in zur nächsten, um diesen Aspekt aufzugreifen. Im Praxisprotokoll ist zu lesen:

> „Bevor S. anschließt, unterbreche ich das Weitergeben des Wortes an die nächste Pädagogin und kündige eine kurze Zwischenbemerkung an. Dann sage ich, mir sei aufgefallen, dass dieses Thema des roten Fadens und der Struktur nun schon mehrfach erwähnt wurde und dass ich dieses Thema als wichtigen Aspekt in unseren Supervisionsprozess mitnehme. … Außerdem würde ich es spannend finden und dies vor allem deshalb, weil sich – wie ich denke – auch ihr beruflicher Alltag mit den Jugendlichen genau um dieses Thema dreht: Das Finden von Strukturen, zielgerichtet sein, Regeln finden und einhalten. Es ist etwas, das sie im Alltag mit ihren Jugendlichen begleitet. Struktur hineinzubringen und zu etablieren. Und diese Struktur auch zu (be)halten. All das ist – wie

ich glaube – wohl eine ihrer wichtigsten Aufgaben. Und das bei einem Klientel, welches aufgrund des Alters, und wahrscheinlich auch von ihren Vorerfahrungen geprägt, oft wenig äußere, aber oft auch wenig innere Strukturen mitbringt“ (Frühwirth-Feist 2022, 7).

Nach dieser Zwischenbemerkung fordert die Supervisorin die Pädagog*in, die an der Reihe ist fortzusetzen, auf, sich vorzustellen und ebenfalls ihre Erwartungen zu formulieren. Diese beginnt zunächst von sich zu erzählen, kommt aber irgendwie ins Stocken, als sie ihren Wunsch äußert, in der Supervision sowohl auf Fälle als auch auf das Team zu schauen. Mit einem Blick in die Runde fragt sie dann, ob es in Ordnung wäre, wenn sie sich auf das Duzen als Ansprache einigen würden und sagt, dass ihr das lieber wäre. Von Seiten der Teammitglieder kommt ein zustimmendes Nicken und auch die Supervisorin nickt und sagt, dass sie das ab jetzt, wenn es gewünscht ist, auch so handhaben können.[39] ***[5]*** Als die Supervisorin dies allerdings ausspricht, überfällt sie – wie das Praxisprotokoll zeigt – ein ungutes Gefühl. In der Replik notiert sie die beschreibende Ebene im Protokoll verlassend:

„Spannend ist, dass ich hier der Frage so schnell nachgebe und ein Bleiben beim Siezen mir zwar in den Sinn kommt, ich aber dennoch den Wunsch der Pädagog*innen mit einem unangenehmen Gefühl erfülle“ (Frühwirth-Feist 2022, 7).

Innerlich bleibt die Supervisorin noch kurz mit ihren Gedanken bei ihrem Gefühl, während die nächste Person aus der Runde fortsetzt. Es dauert aber nur einen kurzen Augenblick, bis die volle Aufmerksamkeit der Supervisorin wieder auf die Gruppe gerichtet ist und auf die Pädagogin, die einbringt, dass es ihr wichtig wäre, in der Supervision einen Raum für ein „Hinschauen zu haben, wo es weh tut“ und ein „Ansprechen von blinden Flecken“ (Frühwirth-Feist 2022, 8). Am Ende betont dieses Teammitglied noch, was sie gar nicht mag, nämlich „diese Befindlichkeitsrunden am Ende, wo jeder dann sagen muss, wie es ihm jetzt geht“ (Frühwirth-Feist 2022, 8). ***[6]*** Diese zuletzt ausgesprochene Bemerkung greift die Supervisorin schließlich in der Pause des Übergangs der Vorstellungsrunde von einer Person zur nächsten auf. Die Supervisorin protokolliert:

„Ich bedanke mich für die Ausführungen und sage, ich könne wahrscheinlich nicht immer auf die Frage nach der Befindlichkeit verzichten. … In diesen Zusammenhängen würde ich aber die Notwendigkeit erklären oder diese Frage jeweils in einen Kontext einbetten, der die Sinnhaftigkeit derartiger Reflexionsrunden an diesem Punkt des Prozesses deutlich macht“ (Frühwirth-Feist 2022, 8).

[39] Im Protokoll (Frühwirth-Feist 2022, 7f.) findet sich hierzu außerdem die Erinnerung der Supervisorin wieder, dass sie aus einer Erzählung der anfragenden Pädagogin weiß, dass der letzte Supervisor die Gruppe geduzt hat und dies dem Team gar nicht gefallen hat. Dieser hat das Du der Gruppe übernommen, was als unpassend empfunden wurde.

Nach wenigen Anmerkungen zu diesem Thema, welches die Supervisorin unter „Einen-guten-Abschluss-finden“ zusammenfasst, gibt sie wieder das Wort weiter und so kommen noch jene Pädagog*innen zu Wort, die bislang noch nicht an der Reihe waren. Da am Ende der Runde noch einmal das Thema von (fehlenden) Strukturen auftaucht und es von einem der Teammitglieder zu der Beschreibung kommt, dass es wohl als Supervisor*in jemanden braucht, die*der „auf den Tisch haut, wenn sich das Team im Nachdenken in Nebengesprächen, Diskussionen und Plaudereien verliert“ (Frühwirth-Feist 2022, 9), ***[7]*** greift die Supervisorin diesen Aspekt am Ende noch einmal auf. Die Supervisorin schreibt in ihrem Praxisprotokoll:

> „Ich erzähle nun, dass aus meiner Perspektive damit das Thema Halt-Geben und Halt-Finden verbunden ist … Das wäre vielleicht nur ein anderes Wort für diesen ‚roten Faden‘. … Und auch dieses Gefühl, ‚Halt zu haben‘ und ‚gehalten zu werden‘ ist ein Thema, das nicht nur das Team im Zusammenhang mit der Supervision begleitet, sondern … auch ihre Arbeit mit den Jugendlichen begleitet… Schließlich sage ich, dass ich es als meine Aufgabe als Supervisorin ansehe, das Team dabei zu unterstützen, einen roten Faden zu finden und zu behalten“ (Frühwirth-Feist 2022, 9).

[8] An diese Bemerkung anschließend, fasst die Supervisorin zusammen, welche Aspekte sie wahrgenommen hat, welche von den benannten Erwartungen sie erfüllen kann und welche Wünsche sie leider enttäuschen muss. Im Besonderen kommen hierbei noch einmal die Art der Supervision und der Wunsch eher mit Fällen zu beginnen zur Sprache. Hierzu merkt die Supervisorin an, dass es ihre gemeinsame Aufgabe sein wird über die „Dringlichkeit der Fälle oder eines Falls im Verhältnis zu Teamfragen zu entscheiden“, sie aber zuversichtlich ist, „dass eine Abstimmung gut gelingen wird“ (Frühwirth-Feist 2022, 10). Als Zweites verweist die Supervisorin darauf, dass das Thema rund um das Finden eines roten Fadens, von Struktur und Halt wichtig ist und sicherlich in unterschiedlicher Art und Weise in den Supervisionsprozess Eingang finden wird. In diesem Kontext ist zudem ein Scheitern am Finden und Halten von Strukturen angesprochen worden, was ein weiteres Thema eröffnet, bei dem sie die Gruppe gerne „an der Hand nimmt und begleitet“. Als Drittes überlegt die Supervisorin für die Supervisand*innen hörbar, dass es das Ziel ist, dass die Pädagog*innen das Setting Supervision als gewinnbringend erleben. Teil dieses Weges ist es allerdings, dass sie vor allem in der Auseinandersetzung mit „blinden Flecken“ nicht umhin kann, ihnen manches „zuzumuten“. Die Supervisorin schreibt:

> „Ich sage sinngemäß: Und ja, da gehört es dann auch zu meinen Aufgaben, ihnen zurück zu melden, was ich wahrnehme, sehe und spüre. Und manches davon wird sicherlich schmerzlich sein, dies kündigt sich in manchen ihrer Formulierungen, die sie verwendet haben, ja bereits an. … Daran anschließend sage ich, dass ihr Arbeitsfeld ein lohnenswertes ist, eines, das mit viel Freude verbunden ist. Es ist aber auch ein Arbeitsfeld, das mit viel Unsicherheit, Ohnmacht oder Ärger ver-

bunden ist. Und so wird uns im gemeinsamen Nachdenken eine große Gefühlspalette – auch unangenehmer Gefühle – begleiten“ (Frühwirth-Feist 2022, 10).

Abschließend spricht die Supervisorin noch an, was ihr im gemeinsamen Reflektieren wichtig ist, nämlich gut mit den Pädagog*innen ins gemeinsame „Nachdenken, Hin(ein)fühlen, Spüren und Hinschauen“ (Frühwirth-Feist 2022, 10) zu kommen. Deutlich macht sie dabei, dass der Modus des Verstehens im Prozess der Supervision im Mittelpunkt stehen wird. Dieses gemeinsame Verstehen ist – wie die Supervisorin kurz ausführt – das, was ihrer Ansicht nach das Gewinnbringende in der Reflexion ausmacht als auch das, was Handlungsperspektiven im sozialpädagogischen Feld und bei Teamthemen eröffnet. Damit schließlich beendet die Supervisorin ihre Zusammenfassung der Themen und leitet die Teammitglieder (wie am Beginn der Supervision angekündigt) dazu über, in der zweiten Hälfte der Einheit noch in einen Fall beziehungsweise ein Thema einzusteigen. Die Pädagog*innen greifen diesen Vorschlag sogleich auf und einigen sich ohne viele Worte auf den Fall einer Klientin, der in der zweiten Hälfte des Termins reflektiert wird.

An dieser Stelle nun erscheint es sinnvoll, in der Begleitung der Supervisorin dieser ersten Einheit ans Ende des Termins zu springen und zu jener Anmerkung, mit der die Supervisorin die Beschreibung des Geschehens in ihrem Praxisprotokoll der ersten Begegnung mit dem sozialpädagogischen Team schließt. Sie schreibt:

„Nachdem der nächste Supervisionstermin vereinbart ist, verabschiede ich mich von den Pädagog*innen, wobei mir eine Teilnehmerin noch einen Faschingskrapfen einpackt und mit den Worten ‚für später‘ mit auf den Weg gibt“ (Frühwirth-Feist 2022, 15).

[9] Und auch hierzu vermerkt die Supervisorin in ihrem Protokoll einen Eindruck beziehungsweise ein Gefühl, das bei ihr entstanden ist. Am Ende des Protokolls steht (im Kursivdruck als Ausdruck der Interpretation der Supervisorin gekennzeichnet):

„Die Herstellung einer positiven Übertragung scheint gelungen zu sein. Ausdruck findet das in zweierlei: Einerseits in dem Angebot und Wunsch des Teams an mich per Du zu seins. Dies kann ausdrücken ‚Du bist ein Teil von uns, wir akzeptieren Dich als einen Teil von uns und als jemanden, der für uns hilfreich ist und dem wir vertrauen‘. Andererseits im Versorgen von mir am Ende der Supervision mit einem Krapfen, der mir in Alufolie mit auf den Weg gegeben wird. Auch den Teammitgliedern werden Krapfen angeboten, ich werde in die Versorgung am Ende mit eingeschlossen. Hier wird für mich merkbar, ich werde in die Gruppe aufgenommen (per Du) und ich werde versorgt, weil sich die Gruppe versorgt fühlt. Sie gibt etwas zurück“(Frühwirth-Feist 2022, 16).

4.3.2 Interpretation von praxisleitenden Aspekten im Handeln der Supervisorin zu Beginn des Prozesses

Im Kommenden verdeutlicht ein zweiter Blick auf das Geschehen, was in dieser Supervisionssequenz am Handeln der Supervisorin auffällt und wie diese Aspekte vor dem Hintergrund einer dyadischen Identitätsformation geprägt durch eine psychoanalytisch-pädagogische Grundhaltung der Supervisorin in ihrer Signifikanz verstanden werden können. Dazu wird auf neun Aspekte, die im Zuge der Darstellung im Handeln der Supervisorin hervorgehoben wurden, Bezug genommen. [40]

[1] Die Aufmerksamkeit auf den Beginn des Supervisionsprozesses gerichtet, sticht zunächst die Art und Weise ins Auge, in der die Supervisorin diesen Beginn gestaltet. Hierbei ist das Handeln der Supervisorin davon bestimmt, ein *tragfähiges Arbeitsbündnisses* (das im Anschluss die Reflexion der beruflichen Praxis in den Mittelpunkt rückt) auf der Basis einer *positiven Übertragungsbeziehung*[41] der Pädagog*innen zu etablieren.

Um dieses Ziel zu erreichen, unternimmt die Supervisorin zweierlei. Zunächst kündigt sie an, was auf die Pädagog*innen zukommt, womit die Supervisorin die (beängstigende) unbekannte Zukunft im Rahmen der ersten Sitzung zu etwas Berechenbarem macht und sie so dem Team bereits zu Beginn Halt und Struktur gibt. Dann ermuntert die Supervisorin die Supervisand*innen dazu, ihre Erwartungen und Vorstellungen von Supervision zu äußern und dabei sowohl positive wie negative Erfahrungen mit einfließen zu lassen.

Indem die Pädagog*innen sodann ihre Überlegungen mit der Supervisorin teilen, kann die Supervisorin die *zentralen affektiven Anliegen, Sorgen und Wüsche* der Pädagog*innen erfassen und gleichzeitig regressiven Übertragungsneigungen in der Beziehung entgegenwirken. Darüber hinaus eröffnet das Abfragen der Erwartungen der Supervisorin im Anschluss die Möglichkeit zu verdeutlichen, welche Erwartungen sie erfüllen kann und welche sie (verbunden mit dem Aus-

---

[40] Zur Erinnerung: Die Nummern in den eckigen Klammern verweisen auf jene Aspekte im Handeln der Supervisorin, die im Rahmen der Darstellung des Fallgeschehens jeweils am Beginn des Szenenausschnitts mit dieser Nummer markiert wurden.

[41] Hierzu ist anzumerken, dass am Beginn von Supervisions- und Beratungsprozessen allgemein immer eine Vielzahl ambivalenter Gefühle stehen. Sind es Hoffnungen und Vorfreude auf der einen Seite, stehen dem Ängste, Sorgen und Misstrauen auf der anderen Seite gegenüber. Jedenfalls aber ist mit diesen zwiespältigen Gefühlen am Beginn von etwas Neuem nicht zuletzt die Aktivierung früherer Erfahrungen verbunden, die in der Psychoanalyse mit dem Begriff der Übertragung beschrieben werden. Mit einer positiven Übertragung schließlich ist hier die Aktivierung eines Gefühls von „an dieser Stelle bin ich richtig" gemeint. Es sollen also positive Anteile einer Beziehung wie Zuneigung und Vertrauen angestoßen werden.

druck des Bedauerns) leider enttäuschen muss, womit sie wiederum einem etwaigen Verlust der positiven Übertragung zu einem späteren Zeitpunkt vorbeugt.
Begleitet werden diese Schritte der Supervisorin auf dem Weg zu einem ersten Arbeitsbündnis außerdem immer wieder über den Ausdruck ihres Interesses und ihrer Neugier, ebenso wie ihrer Wertschätzung für die Arbeit der Pädagog*innen. Angebunden an die Intention der Herstellung einer positiven Übertragung mit dem Ziel eines Arbeitsbündnisses, ging es in der Sitzung darum, ein *Bild der Supervision als sicheren Ort* (für Ängste, Sorgen, Scham, Schuld usw.) bei den Mitarbeiter*innen auf den Weg zu bringen.

[2] Die unmittelbaren Reaktionen und Interaktionsbeteiligungen der Supervisorin auf die Erzählungen der Supervisand*innen in den Blick nehmend fällt auf, dass die Supervisorin sich den Pädagog*innen als eine *Art positiver Spiegel* zur Verfügung stellt und sie deren berufliche Realität auf eine Weise aufnimmt, sodass diese sich *emotional-gehalten, anerkannt und wertgeschätzt* fühlen. So begegnet die Supervisorin den Pädagog*innen und ihren Erzählungen mit Interesse und Verständnis. Begleitet werden die Berichte der Pädagog*innen von Seiten der Supervisorin zudem von einfühlsamen Äußerungen, wie zum Beispiel dem Ausdruck des Bedauerns oder des Mitgefühls. Anhand der genauen Nachfragen entsteht darüber hinaus ein gemeinsames und lebendiges Bild der beruflichen Realität der Pädagog*innen und dem, was die Pädagog*innen in diesem Zusammenhang bewegt. Zu berücksichtigen ist hier außerdem, dass es mitunter vom interessierten Nachfragen der Supervisorin abhängt, wie sehr sich einzelne Teammitglieder angeregt fühlen, detailreicher zu berichten und auszudrücken, was sie im Inneren bewegt.
Die Art und Weise der Supervisorin, aktiv zuzuhören und die Erzählungen der Pädagog*innen sprachlich durch Gesten oder Fragen zu begleiten, soll bei den Pädagog*innen ein Gefühl eines "(körperlich) Gehalten-Werdens" entstehen lassen. Die Supervisorin hält die Supervisand*innen im Sinne des *theoretischen Modells des Holding (Winnicott)* und zeigt ihnen, dass sie ihre Welt und ihr eingeschriebene Gefühle versteht.

[3] Betrachtet man nun die Reaktion der Supervisorin auf die Ablehnung der Supervisand*innen auf Rollenspiele als Teil von Supervision, so fällt zweierlei auf:
Zunächst fällt auf, dass die Supervisorin den Pädagog*innen in Bezug auf das Thema Gedanken zur Verfügung stellt, in denen sie *aus ihrer eignen Biographie erzählt*. Dabei schließt sie den *Ausdruck von Emotionen* mit ein. Die Abstinenz der Supervisorin orientiert sich in dieser Szene an dem, was die Gruppe in dem Moment braucht beziehungsweise richtet sich die super-

visorische Intervention in dem Fall daran aus, hier Folgendes zu leisten: im Ansprechen von Emotionen stellt sich *die Supervisorin als Modell* zur Verfügung; indem sie *Emotionen* anspricht, werden diese einerseits ins *Bewusstsein* gehoben, andererseits werden diese *enttabuisiert*. Dies ermöglicht die Darstellungen der Pädagog*innen außerdem als Teil eines Reflexionsprozesses zu definieren und beschützt so die Gruppe davor, in ein (bloßes) Lamentieren und Klagen zu verfallen. Dadurch, dass die Supervisorin von ihren eigenen Erfahrungen und von den auf ihrer Seite damit verbundenen Gefühlen erzählt, ermöglicht sie es den Supervisand*innen schließlich, ihrerseits einen Zugang zu den eigenen Gefühlen zu erlangen und das Phänomen (hier die Ablehnung von Rollenspielen) aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Des Weiteren kommt auch hier wieder das Verständnis der Supervisorin für die Situation der Pädagog*innen zum Ausdruck, ebenso wie das Einbringen von eigenen Erfahrungen (als Moment der Versorgung gedacht), wobei beides dazu dient, die Arbeitsbeziehung und die positive Übertragung der Pädagog*innen zur Supervisorin zu stärken.

Als zweiter Aspekt, der in dieser Szene auffällt, ist darauf hinzuweisen, dass die Supervisorin deutlich macht, dass sie trotz ihres Verständnisses, den Pädagog*innen nicht jeden (diesen) Wunsch erfüllen wird, wobei sie dieses „Zumuten" auf die Basis einer „*Haltung der verantworteten Schuld*"[42] stellt. So schließt sie konkret von den Supervisand*innen abgelehnte methodische Tools in ihrem Setting der Supervision nicht aus, erklärt aber, warum sie diese für sinnvoll erachtet und stellt in Aussicht, dass eine Anwendung derselben gewinnbringend ist. Letzteres wird schließlich dadurch ermöglicht, weil auch – wie sie ebenfalls in Aussicht stellt – unangenehme Gefühl bei ihr Halt finden.

[4] Rund um den Umgang mit den sich wiederholenden Erwähnungen der Supervisand*innen von fehlenden Strukturen und dem Wunsch nach einem zielgerichteten Arbeiten fällt auf, dass die Supervisorin in ihrer Zwischenbemerkung verschiedene Aspekte und Ebenen, die mit dem Empfinden der Pädagog*innen und diesem Thema verbunden sind, *benennt und ordnet*. Dabei aber schafft sie nicht nur eine Antizipation dessen, was im Reflektieren dieses Phänomens von Bedeutung sein kann, sondern gibt den Pädagog*innen damit gleichzeitig ein Stück dessen, was sie so sehr vermissen, nämlich *Halt und Struktur*.

[42] Die Haltung der verantworteten Schuld und deren Bedeutung im pädagogischen Kontext wurde im Kapitel zu den Grundlagen Psychoanalytischer Pädagogik beschrieben (siehe Unterkapitel 2.4.2 „Theorien, Wissensinhalte und fachspezifische Methoden").

Eine Ebene, auf welche die Supervisorin im Speziellen verweist, basiert dabei auf der *Wahrnehmung eines Spiegelungsphänomens*, denn auch den Klient*innen fehlt Struktur und Halt. Diesen Gedanken stellt die Supervisorin den Pädagog*innen schließlich in diesem Kontext zur Verfügung, wobei sie einerseits zu erkennen gibt, dass sie das Arbeitsfeld (und die damit verbundenen Herausforderungen) der Pädagog*innen kennt, andererseits drückt die Umsicht in der Formulierung der Supervisorin aus, dass die Supervisand*innen die Expert*innen für ihr Feld sind. Indem die Supervisorin schließlich in ihren Ausführungen zum Klientel außerdem auf *„innere Strukturen“* verweist, macht sie ferner indirekt auf das von der Psychoanalyse geprägte Menschenbild aufmerksam, das ihre Sicht auf die (berufliche) Welt leitet.

[5] Aufgefallen ist außerdem der Umgang der Supervisorin mit der Nachfrage des Duzens, denn in dem Moment der Frage bemerkt die Supervisorin ihre Gefühle. Sie ist für diese aufmerksam. Hier (wie auch an anderen Stellen) achtet sie auf die mit der eigenen *Gegenübertragung* verbundenen Emotionen. Und auch wenn es nicht immer gelingt, diese unmittelbar in die Gestaltung des Beziehungsgeschehens und das Setzen von Interventionen einzubeziehen, ist diese spezifische Form der Aufmerksamkeit für die eigenen Emotionen und etwaige damit verbundene Irritationen ein beständiger Begleiter des Wahrnehmens, Denkens und Handelns der Supervisorin. Als solche bilden sie die Grundlage, um einen Zugang zur unbewussten Dynamik des Beziehungsgeschehens in der Supervision und der inneren Dynamik der Klient*innen zu erlangen. Auf der Basis damit einhergehenden Verstehens folgen schließlich (mittelbar oder unmittelbar) Interventionen im Supervisionsgeschehen.
Zu welchen Überlegungen derartige Wahrnehmungen führen können, soll ergänzend hier am Beispiel des Duzens noch kurz weiterverfolgt werden. Nachdem die Mitarbeiter*innen der Supervisorin durch murmelnde Zustimmung und Kopfnicken signalisieren, dass sie ebenfalls den Wunsch haben, das Du in der Beziehung zur Supervisorin verankert zu wissen und die Supervisorin dem zustimmt, bleibt die Supervisorin noch kurz bei der Handlung ihrer Zustimmung „hängen“. Im Praxisprotokoll findet die damit einhergegangene Irritation dadurch Ausdruck, dass die Supervisorin hierzu die beschreibende Ebene der Szene verlässt und eine Notiz zu ihrem eigenen Verhalten anfügt. Schließlich versucht sie im Nachhinein der raschen Zustimmung weiter nachsinnend zu erspüren, ob dem Anliegen nachzugeben, ihrem persönlichen Bedürfnis, ihren eigenen Unsicherheiten oder dem Wunsch von der Gruppe gemocht zu werden entsprungen ist. Diese und weitere Gedanken mahnen die Supervisorin schließlich zu Vorsicht in der Beziehung zu den Pädagog*innen beziehungsweise darauf, im Besonderen auf das Verhältnis von Nähe und Distanz zu achten.

[6] Im Zusammenhang mit der Äußerung einer Pädagogin, „Befindlichkeitsrunden“ am Ende von Supervisionsprozessen nichts abgewinnen zu können, wiederholt sich die Art und Weise des Umgangs der Supervisorin mit Widerständen in der Gruppe, wie sie bereits im Umgang mit der Ablehnung von Rollenspielen beschrieben wurde. Auch hier begegnet die Supervisorin der geäußerten Abneigung mit der *Haltung der verantworteten Schuld*. Damit verbunden ist die Fähigkeit der Supervisorin, sich mit der ablehnenden Haltung der Pädagog*innen (auch gegen die eigenen Profession) identifizieren zu können und gleichzeitig nicht auf methodische Zugänge, die für den Reflexionsprozess und ein Gelingen von Supervisionsprozessen förderlich sein können, zu verzichten. Daraus erwächst im (zukünftigen oder gegenwärtigen) Gestalten von Interventionen von Seiten der Supervisorin ein Bewusstsein dafür, dass Supervisand*innen nicht ausschließlich Lustvolles und wenig Belastendes, sondern auch Unlustvolles und Bedrohliches in der Supervision begegnet. Dies ist aber – gerade auch durch den geschützten Rahmen der Supervision – seitens der Supervisorin verantwortbar und im Kontext der Reflexion berufsbezogener Aspekte mit dem Ziel einer Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns den Pädagog*innen zumutbar.

Außerdem fällt auf, dass sich die Supervisorin zu Beginn für die Darstellung der Pädagogin bedankt, womit sie einerseits der Offenheit der Supervisand*innen Anerkennung zollt. Andererseits gibt sie damit zu verstehen, dass sie der Direktheit in den „Angriffen der Pädagog*innen“ auf methodische Elemente von Supervision und der Kritik an Personen, deren Profession sie angehört, mit Neugierde begegnen kann. In einem *Gestalten von Nähe und Distanz* drückt die Supervisorin im Zusammenhang damit ihr Verständnis aus, sie zeigt Interesse für die kritischen Inhalte der von den Pädagog*innen geäußerten Erfahrungen mit einzelnen Methoden von Supervision. Darüber hinaus aber bezieht sie diesbezüglich auch *eine klare Position*, in welcher Art und Weise sie diese Elemente in ihre Arbeit als Supervisorin (gegebenenfalls) als förderlich und hilfreich ansieht.

[7][a] Gegen Ende dieser Supervisionssequenz greift die Supervisorin im Übergang zu ihrer Zusammenfassung das Thema der fehlenden Strukturen ein zweites Mal auf. Dieses Mal aber tut sie dies insofern, als sie dem Thema *im Rückgriff auf ihr eigenes Empfinden eine weitere Dimension einschreibt* und ihm einen „neuen Namen“ gibt. Dem Reden über das Fehlen von Strukturen fügt sie ihre Assoziation hinzu, dass es hier um das Gefühl von Gehalten-werden und Halt-finden geht. Die Supervisorin lenkt die Aufmerksamkeit der Supervisand*innen dabei von etwas Äußerem und Sichtbarem (lauten Diskussionen, dem Wunsch nach jemandem, der auf den Tisch haut usw.) auf *eine Dimension von Innerlichkeit* und eine Qualität der Beziehung in der

Supervision, die auf Seiten der Supervisorin mit einer Haltung des *Holding* (Winnicott) und *Containing* (Bion) zu beschreiben ist. „Halt zu haben“ und „Halt zu geben“ wird in der Folge als etwas markiert, das in der Supervision einen festen unverzichtbaren Platz einnimmt.
In derselben Szene verbindet die Supervisorin diese andere Sichtweise auf das sich wiederholende Thema der fehlenden Struktur mit der *ausgesprochenen Deutung*, dass es sich dabei ebenfalls um ein Phänomen handelt, welches die Bedürftigkeit der Klient*innen widerspiegelt, die von den Pädagog*innen begleitet werden.

[7][b] Im Zuge dessen ergibt sich ein weiterer Aspekt, der am Handeln der Supervisorin hervorsticht, da diese dem Thema der fehlenden Struktur und der Suche nach Halt auch *abseits des Handlungsdrucks des supervisorischen Settings* nachgeht. In der Reflexion des Supervisionsgeschehens erkennt die Supervisorin *Spiegelungsphänomene* auf zwei Beziehungsebenen. Einerseits spiegelt sich in der Bedürftigkeit der Supervisand*innen nach Halt und Struktur ein Moment der Beziehung zwischen ihnen in ihrer Rolle als Sozialpädagog*innen und ihrem Klientel wider. Andererseits stellt sich die Supervisorin die Fragen, inwieweit die Bedürftigkeit der Sozialpädagog*innen in der Beziehung zu ihr als Supervisorin nicht auch ein Spiegelungsphänomen der Beziehung der Pädagog*innen zu deren Leitung darstellt und das „Vermissen einer Leitung“ und „Fehlen einer Führung“ ausdrückt. Symbolisch findet das – so weitere Überlegungen der Supervisorin – darin Ausdruck, dass die Leitung nicht an der Supervision teilnimmt und sie das Team im Reflektieren über Fälle und die Teamdynamik „alleine lässt“. Dies wiederum kann dazu führen, dass die Supervisand*innen den Anspruch von Leitung und Führung an die Supervisorin herantragen. Da die Supervision diesen möglichen unbewussten Wunsch enttäuschen muss, läuft die Supervisorin allerdings Gefahr, die positive Übertragung zu den Pädagog*innen zu verlieren. Bliebe dieser Aspekt auf Seiten der Supervisorin unreflektiert, bestünde dem gegenüber die Gefahr, dass sie dem Wunsch der Pädagog*innen (desgleichen unbewusst) nachgibt, was letztlich früher oder später ebenfalls zum Scheitern des supervisorischen Settings beitragen würde.

[8] Um diese erste Einheit, in der das Kennenlernen und Klären der Erwartungen im Mittelpunkt steht, abzuschließen, fasst die Supervisorin die eingebrachten Inhalte, damit in Verbindung gebrachte Wahrnehmungen und etwaige Deutungen zusammen. Derartige *Zusammenfassungen* ermöglichen (hier als auch allgemein im Supervisionsprozess) der Supervisorin einerseits den Prozess mit der Gruppe zu strukturieren. Andererseits nutzt die Supervisorin dabei die Gelegenheit, sich zu vergewissern, ob sie die Supervisand*innen richtig verstanden hat und auch auf

keines der affektiv besetzten Themen vergessen hat. Darüber hinaus ist es ein Anlass für die Supervisorin, jene Aspekte einzubringen, die in ihrer Wahrnehmung von Bedeutung sind und ihre Außensicht auf die berufliche Welt der Supervisand*innen abbilden.
Zusammenfassend lässt sich in diesem Kontext außerdem festhalten, dass es die Supervisorin als ihre Aufgabe ansieht, Aspekte ins Bewusstsein zu bringen, die vorher nicht bewusst waren, wobei dabei letztlich der psychoanalytische Gedanke leitend ist, dass das, was ausgesprochen und benannt ist, also das, was bewusst wahrgenommen wird, auch bearbeitbar ist. Im Besonderen berücksichtigt die Supervisorin dabei – einer psychoanalytischen Grundorientierung weiter folgend – nicht nur die *Vielzahl von Emotionen,* sondern auch das Erleben von *Ambivalenz von einander widersprechenden Gefühlen*. So räumt sie immer wieder jener Seite einen Platz ein, auf der potentiell Schmerzhaftes, Beängstigendes oder Trauriges beheimatet ist, wobei sie dieser Vielfalt an Emotionen nicht nur Raum, sondern auch Halt im Sinne des bereits angesprochenen Holding und Containments gibt. Letzteres tut die Supervisorin mitunter, indem sie angstmachende Aspekte anspricht, den Pädagog*innen aber auch Mut zuspricht, sich auf diesen Prozess (samt den schmerzhaften Aspekten) einzulassen.

[9] Bei der Art und Weise, in der die Supervisorin ihre Praxisprotokolle gestaltet, ist aufgefallen, dass die Supervisorin oftmals „einen Schritt zurücktritt“ und Gedanken festhält, die über die Dokumentation des beobachtbaren Geschehens hinausgehen. Ausdruck finden darin Empfindungen und Irritationen innerhalb des Supervisionsprozesses, die durch die *Wahrnehmung der eigenen Gegenübertragung* ausgelöst wurden. Außerdem werden Gedanken notiert, wie einzelne Szenen im Prozess zu verstehen sind, wobei die Supervisorin dem Manifesten *einen latenten Sinngehalt einschreibt* und sie nach unbewussten Bedeutungen sucht.
In den angeführten Passagen zur Reaktion der Supervisorin auf den Wunsch der Pädagog*innen des Du-Worts als auch am Ende in der Interpretation des Mitgebens des Faschingskrapfens zeigt sich exemplarisch die Eigenart des Reflektierens der Supervisorin über Innerlichkeit, Spiegelungsprozesse und die Bedeutung von Symbolen. Dabei wird einerseits deutlich, dass die Supervisorin die positive Übertragung der Pädagog*innen (und damit die Antwort auf die Frage, bin ich hier richtig) beständig im Blick hat. Andererseits wird dabei eine Supervisorin sichtbar, die die Verantwortung für das Gelingen des Einstiegs in die Supervision bei sich verortet.
Dazu sei ausgeführt, dass in beiden Szenen jeweils mehrere Seiten in die Überlegungen der Supervisorin einfließen: Wie ist das Handeln der Supervisand*innen zu verstehen und was drückt sich in ihrem Handeln aus? Darüber hinaus denkt die Supervisorin aber auch darüber nach, was diese Handlungen bei ihr anstoßen. So löst zum Beispiel der Wunsch nach dem Duzen bei ihr

spontan ein Gefühl des „Verschlungen-Werdens“ aus, was sie in der Reflexion zur Vorsicht mahnt. Damit verbunden sind aber auch Überlegungen, dass allein die Frage danach eine Nähe im anfänglichen Fremdsein herstellt, die sowohl ein Zulassen von Vertrauen sicherzustellen vermag und darüber auf Umwegen eine sichere Versorgung der Supervisand*innen einfordert.
In Bezug auf das Mitgeben des Faschingskrapfens verhält es sich ähnlich. Einerseits denkt die Supervisorin daran, dass der Krapfen symbolisch dafür steht, dass die emotionale Versorgung und eine positive Übertragung gelungen zu sein scheint, da die Supervisand*innen sie doch ihrerseits versorgen. Andererseits kann die Intention der Pädagog*innen „der Supervisorin etwas Gutes von sich *mit*zugeben“ und sie ebenfalls zu versorgen, dazu dienen, die Supervisorin eng an die Gruppe zu binden und ihr Wiederkommen zu sichern.

4.3.3 Die Formulierung einer ersten These über die Fokussierung der Bedeutung der Supervisorin als „gutes Objekt“

Die Analyse der Protokolle zum Beginn des Supervisionsprozesses führt zu einer ersten These, welche die Signifikanz praxisleitender Aspekte vor dem Hintergrund einer psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltung der Supervisorin zu beschreiben vermag. Benannt werden hierbei (wie auch bei den drei weiteren Thesen) Objekteigenschaften der Supervisorin, die sich aus der Perspektive des Erlebens beziehungsweise aus der Identifizierung mit den Supervisand*innen ergibt und die in Form eines inneren Bildes des Gegenübers einen Niederschlag findet.
Die erste These lautet:

> *Die Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung gestaltet ihr professionelles Handeln im Setting der Supervision so, dass die Supervisand*innen sie als „gutes Objekt“ verinnerlichen.*

So hat sich gezeigt, dass die Supervisorin in der Übertragungsbeziehung für die Supervisand*innen die Bedeutung eines guten Objekts erlangt, das sich vor allem durch eine *Holding-(Winnicott)* und *Containing-Funktion (Bion)* auszeichnet. Dies wiederum ermöglicht den Supervisand*innen das Explorieren von Welt, was in der Supervision mit dem Reflektieren beruflicher Praxis verbunden ist. Psychoanalytisch-pädagogisch gedacht ist damit eine Form des Vertrauens zwischen Supervisand*innen und Supervisorin verbunden, die als *positive Übertragung* zu bezeichnen ist. Diese nun hat die Supervisorin beständig im Blick respektive ist sie darum bemüht, sie als Basis des gemeinsamen Arbeitsbündnisses – sowohl über den Prozess in den einzelnen Einheiten, als auch über den Supervisionsprozess im Gesamten – herzustellen und aufrechtzuerhalten. Darin drückt sich auch die Haltung der Supervisorin aus, die über die Wahrnehmung

und Berücksichtigung von Phänomenen der *Übertragung und Gegenübertragung* und einem Gewahrsein *unbewusster Prozesse und damit verbundener Aktivitäten der Abwehr*, diesbezügliche Erkenntnisse in den Dienst der Herstellung einer positiven Übertragungsbeziehung stellt. In der Beziehung zu den Supervisand*innen spielt ferner die *forschende Haltung der Supervisorin als auch die Haltung der verantworteten Schuld* eine zentrale Rolle, die es den Supervisand*innen schließlich ermöglicht, sie als gutes Objekt wahrzunehmen und zu verinnerlichen.

Als beratende Person und gutes Objekt – so kann zusammengefasst werden – ist die Supervisorin neugierig, interessiert, wohlwollend und wertschätzend. Sie tröstet, empfindet und zeigt Mitgefühl, enttabuisiert und entlastet. Sie kümmert sich um die Erwartungen der Supervisand*innen und versorgt sie sowohl auf einer emotionalen als auch auf einer inhaltlichen Ebene.

4.4 Analyse und Interpretation einer Supervisionseinheit rund um die Reflexion eines Falls

Um weitere Aspekte herauszuarbeiten, welche die Signifikanz im Handeln der Supervisorin beschreiben, wird im Kommenden auf eine Supervisionssequenz Bezug genommen, der die Einigung der Sozialpädagog*innen, diese Einheit als Fallsupervision zu gestalten, voraus ging. Dazu wird zunächst abermals der Blick auf die Supervisorin im Setting der Supervision gerichtet, in dem alle neun Sozialpädagog*innen anwesend sind, die zu diesem Zeitpunkt 27 Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren im Einzelsetting betreuen.[43]

4.4.1 Kasuistisches zu einer Fallsupervisionssequenz mit dem Ziel des Verstehens des Fallgeschehens und der Eröffnung neuer Handlungsperspektiven

Auf die Frage der Supervisorin, wer gerne etwas besprechen möchte, verständigen sich die Pädagog*innen schnell auf den Fall einer jungen Klientin, der sowohl der fallführenden Pädagogin als auch der Co-Betreuerin große Sorgen bereitet. ***[10]*** [44] Die Supervisorin erläutert nun zu Beginn zunächst die Rollen der Supervisand*innen und damit verbundene Aufgaben beim Einstieg in die Fallsupervision. In ihrem Praxisprotokoll notiert sie:

---

[43] Die Darstellung ist auf der Grundlage des „Praxisprotokoll, Papier Nr. 3“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 5ff.) entstanden.

[44] Die Nummerierung der Szenenausschnitte, die mit eckigen Klammern jene Aspekte hervorheben, die am Handeln der Supervisorin aufgefallen sind, wird aus dem vorangegangenen Kapitel fortgesetzt.

> „Ich kläre noch, dass ich F. bitten würde, zunächst von der Arbeit mit der Jugendlichen und dem Fall zu erzählen. Die anderen bitte ich, sich während dieser Erzählung ganz in die Rolle der Zuhörenden zu begeben … und mit allen Sinnen wahrzunehmen und zuzuhören … wenn F. fertig ist, werden wir dann sammeln, was beim Zuhören aufgefallen und eingefallen ist, was wir gespürt haben, welche Ideen und Assoziationen aufgetaucht sind“ (Frühwirth-Feist 2022, 15).

Dann richtet die Supervisorin die Bitte an die Pädagogin, mit der Erzählung zu beginnen, woraufhin diese sagt, dass es ihr wahrscheinlich nicht gelingen wird, strukturiert zu erzählen und dass sie recht aufgeregt sei, was sie verwundert, ist es doch etwas Vertrautes, mit den Kolleg*innen über Fälle zu sprechen. ***[11]*** Die Supervisorin reagiert auf diese einleitenden Worte der Falleinbringerin und nutzt die kurze Pause, die in dem Moment entsteht. Im Protokoll hält sie fest:

> „Ich bedanke mich, dass die Pädagogin den Fall trotzdem einbringt, auch wenn sie aufgeregt ist und sich die Situation für sie ungewohnt anfühlt. Außerdem äußere ich meinen Gedanken, dass die Aufregung wohl auch der noch neuen und fremden Zusammensetzung mit mir als ihre Supervisorin geschuldet ist. Ist es doch der erste Fall, den wir gemeinsam besprechen. … So spreche ich dann auch der Aufregung eine gewisse Normalität zu, bevor ich die Pädagogin noch einmal bitte zu erzählen“ (Frühwirth-Feist 2022, 15).

Anschließend berichtet die Pädagogin von der Arbeit mit der Jugendlichen, wobei sie als „markante Linien“ dieses Falls drei Aspekte benennt: die Frage, ob die Klientin in der sozialpädagogischen Betreuung bleiben kann, Sorgen um den Aufenthaltsstatus der Klientin und Probleme rund um die Ausbildung der Jugendlichen. Daran anschließend erzählt die Pädagogin von der Lebensgeschichte der Klientin, die von zahlreichen Verletzungen physischer wie psychischer Art geprägt ist. Sie erzählt ausgehend vom Migrationshintergrund der Jugendlichen vom Verlust der Mutter und dem mutmaßlichen Tod der Geschwister, von der Zwangsheirat mit einem älteren Mann, Misshandlungen, der Flucht der jungen Frau bis nach Österreich und der Aufnahme durch die Kinder- und Jugendhilfe.

In der Betreuung der Klientin zeigen sich nun, wie die Pädagogin weiter berichtet, immer wieder Schwierigkeiten mit Nähe und Distanz. Außerdem zeigt die Jugendliche eine Vielzahl an teilweise psychiatrisch auffälligen Symptomen. Aktuell schließlich gestaltet sich die Begleitung der Klientin so, dass die Pädagogin fast den ganzen Tag über mit der Klientin telefonisch Kontakt halten muss, um ihr bei der Bewältigung „kleiner Krisen“ zu helfen. Eine Beruhigung ist hier – wie die Pädagogin einschätzt – nicht in Sicht, im Gegenteil, täglich scheinen sich neue Krisenherde aufzutun. In der Folge sei sie, die Mitarbeiterin, auch „nur noch genervt“ von dieser Klientin, was sich mittlerweile teilweise in den Gesprächen mit der Jugendlichen entlädt. Gleichzeit aber gibt es eine große Sorge bei der Pädagogin, die Klientin in der Betreuung aufgeben zu müssen und

eine Abschiebung in ihr Herkunftsland nicht verhindern zu können. Es fehlt in dem Fall an jeder Perspektive und Struktur. Selbst mit der intensiveren Einbindung der Co-Betreuerin sprengt die Betreuung, wie sie abschließend anmerkt, jeden Rahmen.

Am Ende dieser Falleinbringung erscheint der Supervisorin die Gruppe von der Erzählung wie erschlagen. ***[12]*** Aus diesem Grund fordert die Supervisorin die Teammitglieder auch nicht gleich auf, ihre Gedanken zu äußern, sondern entschließt sich dazu, das, was sie bei der Gruppe und bei sich selbst spürt, zunächst anzusprechen. Im Protokoll notiert sie:

> *„In der Hoffnung, dass es gelingt, sich ein wenig von dem ‚Erschlagen-sein' vom Fall zu lösen,* spreche ich diese einengenden Gefühle der Beklemmung und der Ohnmacht an, welche die Erzählung bei mir, und spürbar auch bei der Gruppe, ausgelöst hat. … Erst danach fordere ich die Gruppenmitglieder auf, Eindrücke, Assoziationen und Ideen zu der erzählten Geschichte ganz unzensuriert zu äußern" (Frühwirth-Feist 2022, 13; Kursivdruck i.O.).[45]

Einer nach dem anderen bringt an die Ausführungen der Supervisorin anschließend Eindrücke und Gedanken zum Fall in die Supervision ein, währenddessen die Falleinbringerin sich in die Rolle der Zuhörerin begibt. Punkte, die dabei zur Sprache kommen, sind unter anderem das Empfinden, die Geschichte kaum auszuhalten, das Gefühl, Druck von allen Seiten zu bekommen oder auch der Wunsch, die Klientin und ihre Geschichte abzuschütteln. Gefühle von Überforderung, Schuld, Angst aber auch Wut werden ausgedrückt und ausgesprochen.

Das Nachdenken und Reflektieren vollzieht sich fortan in einem Spannungsfeld von dem Bedürfnis, Grenzen in der Begleitung zu setzen (vor allem dort, wo die Betreuung die zeitlichen und emotionalen Kapazitäten der Betreuerinnen sprengt) über die großen Sympathie für die Klientin bis hin zur Identifizierung mit ihrer Leidensgeschichte, woraus der unbedingte Wunsch entsteht, ihr Schutz und Hilfe angedeihen zu lassen.

[13] Nachdem alle Mitglieder der Gruppe ihre Eindrücke wiedergegeben haben, ergreift die Supervisorin wieder das Wort und fasst die Gedanken zusammen, wobei sie diese gleich versucht in eine neue Struktur zu fassen. Im Protokoll schreibt sie:

> „Ich fasse meine Eindrücke aus den Rückmeldungen der Pädagog*innen derart zusammen, indem ich versuche, die Themen, die in verschiedenen Varianten angesprochen wurde, zu ordnen und zu strukturieren. Außerdem fasse ich das, was in meiner Wahrnehmung dabei ‚unausgesprochen' geblieben ist in (neue/andere) Worte. Dazu gehört unter anderem die Begrenztheit der eigenen

[45] Zur Erinnerung: Wird in Praxisprotokollen nach der Methode der Work Discussion die beschreibende Ebene verlassen, wird dies durch einen Kursivdruck im Text gekennzeichnet. So werden persönliche Eindrücke, Gefühle und Gedanken der verfassenden Person ersichtlich.

> Wirksamkeit, die damit verbundene Kränkung ‚die Welt nicht retten zu können', Schuldgefühle und nicht zuletzt aggressive Impulse der Klientin gegenüber … Die Frage, die mich dabei leitet ist – wie ich sage – worum geht es in diesem Fall und welche verschiedenen Ebenen gibt es da?" (Frühwirth-Feist 2022, 13).

In der Folge entsteht ein Austausch in der Gruppe, der durch die Themenfelder strukturiert ist, welche die Supervisorin in den verschiedenen Ebenen des Falles zuvor zusammengefasst hat. Bei manchen dieser Inhalte bleibt die Gruppe länger, bei anderen weniger lange. ***[14]*** Die Supervisorin begleitet diesen Austausch durchgängig damit, dass sie durch kleine Gesten oder kurze Worte den Teammitglieder zu verstehen gibt, wer gerade an der Reihe ist. Als Nebengespräche entstehen, unterbricht sie die Gespräche in den Zweier- und Dreiergruppen und erteilt anschließend den einzelnen Teammitgliedern wieder ein wenig klarer in ihrer Gestik und Sprache das Wort.

Im Zuge dieses Austauschs entsteht sodann das Bild einer „Nabelschnur von Betreuerin und Klientin" und ein Gefühl der Ohnmacht, welches als solches von den Pädgog*innen benannt wird. Verbunden ist damit die Sorge der Pädagog*innen, dass die Klientin mehr braucht, als die Betreuung und die Sozialpädagog*innen leisten können. ***[15]*** In diesem Kontext unterbricht die Supervisorin schließlich wieder den Reflexionsprozess, um ihrerseits auf die Frage aus der Gruppe Bezug zu nehmen: Können wir das leisten oder braucht es nicht etwas anderes? Inhalte der Pädagog*innen zu diesem Thema nochmals aufgreifend fasst die Supervisorin ihre Eindrücke zusammen und stellt sie der Gruppe zur Verfügung. Im Protokoll schreibt sie:

> „Ich sage sinngemäß: Auf der emotionalen Ebene sind ganz viele Gefühle mit der Geschichte verbunden. … Und mit dem Blick auf die Aufgabe der Begleitung tut sich darüber hinaus eine Dimension an Gefühlen auf, die mit dem Aushalten der eigenen Begrenztheit zu tun haben und dem Gefühl des Versagens. In den Blick rückt dabei aber nicht nur das Versagen und die Begrenztheit der Institution und beteiligter Systeme, sondern auch der einzelnen Personen. … Mit dem Wahrnehmen dieses Aspekts untrennbar verbunden, erscheint die Notwendigkeit, diese ‚Schwäche' und ‚Machtlosigkeit' ein Stückweit zu betrauern, zu trauern über das, was nicht gelingt – nicht gelingen kann (!)" (Frühwirth-Feist 2022, 14).

Während die Supervisorin erzählt, ist es in der Gruppe still geworden. Manche nicken, andere drücken die Nachvollziehbarkeit der Gedanken durch kurze Wortmeldungen aus und dadurch, dass sie diesen Gedanken aufgreifen und ergänzen.

Nachdem die Supervisorin noch auf die anderen zuvor angesprochenen Ebenen im Fall verweist, kommt es zu einem Austausch zu der Frage, was die Klientin braucht. Unter anderem denkt das Team darüber nach, wo weitere Hilfen für die Klientin zu finden sein könnten. Sie richten aber

nicht nur den Blick nach außen. Den Blick auf ihre eigenen Ressourcen gerichtet, schaffen sie in kurzer Zeit ein Netzwerk innerhalb des Teams, das die Betreuerin als auch die Co-Betreuerin in der Begleitfunktion unterstützt und entlastet. ***[16]*** Bei diesem Austausch fällt der Supervisorin ebenfalls etwas auf. Sie notiert in ihrem Praxisprotokoll:

> *„Im Beobachten der Pädagog*innen … fällt mir auf, dass die Falleinbringerin aber auch die anderen Sozialpädagog*innen gleichsam ‚gegen die Symptome der Klientin arbeiten'. Sie wünschen sich … [die psychiatrisch auffälligen Symptome] weg. Vor allem die Hypochondrie der Klientin erleben die Pädagog*innen als Störfaktor in ihrer Arbeit.* Ich erzähle schließlich ein wenig zu diesem Thema ... Ich erzähle, dass diese Symptome für die Klientin einen Sinn ergeben und eine wichtige Funktion für sie erfüllen. Um deutlich zu machen, dass Symptome die Möglichkeit eröffnen, etwas zu bearbeiten, bemühe ich den Vergleich, dass dies so wie bei Kindern ist, die ihre Themen im kindlichen und symbolischen Spiel bearbeiten. … Gleichzeitig lade ich die Mitarbeiter*innen dazu ein, hier im gemeinsamen Nachdenken darauf zu verzichten, sich die Symptome weg zu wünschen, sondern sich in die Welt der Klientin und ihre Form der Realität zu begeben. … Dabei entsteht in einem Dialog mit der Gruppe etwas Neues. Das Team entwickelt die Hypothese, dass die junge Frau die permanenten Erkrankungen braucht, um ihre Todesangst, die in ihrer Biographie begründet ist, zu bearbeiten" (Frühwirth-Feist 2022, 14; Kursivdruck i.O.).

In der Folge entstehen dann auch Ideen, wie mit der Klientin über ihre realen und phantasierten Erkrankungen gesprochen werden kann. In der Antizipation der Zukunft der Betreuung werden Aufklärungsgespräche ersetzt durch Gespräche, in denen es darum geht, über Ängste zu sprechen, krank zu sein und darüber, was helfen kann, diese Ängste auszuhalten.

[17] Im Anschluss daran nimmt die Supervisorin den Faden wieder auf und lenkt die Aufmerksamkeit der Pädagog*innen darauf, dass sie an ihr sozialpädagogisches Handeln – was ihr ebenfalls aufgefallen ist – sehr hohe Erwartungen haben. Im Protokoll notiert die Supervisorin Folgendes:

> „Ich erzähle davon, wie hoch das Team die Erwartungen ansetzt in Bezug auf die Arbeit mit dieser Klientin. … Das andere ist, was ist realistisch? Und das, was in diesem Fall klar sein muss und was auch wichtig ist, sich bewusst zu machen, hier geht es um eine schwer traumatisierte junge Frau mit vielfältigen Symptomen. Und die Frage muss sein: was kann gelingen, was können wir leisten? Aber auch, was können wir (auch wenn wir es bedauern) nicht leisten? Dabei gebe ich F. und dem Team mit, dass jede positive Erfahrung, die diese Frau macht, eine wertvolle Erfahrung ist. … In diesem Zusammenhang fallen dem Team dann auch positive Erfahrungen ein, die die Klientin in der Zeit der Betreuung gemacht hat und … dass diese Erfahrungen etwas ganz Wichtiges sind. … Zum Ende fasse ich zusammen, *was, wie ich meine, hier für die Pädagog*innen sichtbar wird,* nämlich, dass die Betreuung dafür steht, verstanden zu werden und für ein Gefühl von Sicherheit. Und für:

hier bin ich gut so, wie ich bin, hier wird auch meine Wut ausgehalten, hier (in dieser Beziehung) bin ich sicher“ (Frühwirth-Feist 2022, S.14f.; Kursivdruck i.O.).

[18] Die letzten Minuten bevor die Zeit der Supervision mit dem Team endet, nutzt die Supervisorin, um sich gemeinsam mit dem Team noch zwei Fragen zuzuwenden, und zwar der Frage nach konkreten Hilfen für die Klientin und Unterstützungssystemen für die fallführende Pädagogin. Dabei wählt sie wieder jene Form der äußeren Struktur, in der die Supervisand*innen nacheinander (wer möchte) Ideen dazu äußern.

[19] Anschießend an die Wortmeldungen der Pädagog*innen, fasst die Supervisorin die Inhalte wieder zusammen. In diesem Zusammenhang nutzt die Supervisorin die Gelegenheit dazu, den Moment des Verstehens der Dynamik des Falls und des Erlebens der Klientin damit zu verknüpfen und in Erinnerung zu rufen.

[20] Ganz am Ende schließlich spricht die Supervisorin die falleinbringende Pädagogin noch einmal direkt an und fragt nach, ob für sie passt, den Prozess an dieser Stelle abzuschließen. Und so notiert die Supervisorin am Ende ihres Praxisprotokolls noch Folgendes.

„Am Ende der Einheit bedanke ich mich bei der Gruppe für diesen ersten Termin und ihre aktive Beteiligung. Bei F. frage ich nach, ob es für sie in Bezug auf den Fall passt und sie die Besprechung für heute auch gut abschließen konnte. Nachdem sie dies bejaht, verweise ich noch auf unseren nächsten Termin, bevor ich mich verabschiede“ (Frühwirth-Feist 2022, 22).

4.4.2 Interpretation von praxisleitenden Aspekten im Handeln der Supervisorin im Kontext der Erarbeitung von neuen Perspektiven in Bezug auf einen Fall

Auch hier schließt eine Interpretation an die Darstellung des Fallgeschehens an, in der Aspekte des Handelns der Supervisorin, die für ihre psychoanalytisch-pädagogische Grundhaltung signifikant erscheinen, betrachtet werden. Davor aber erfolgt noch eine allgemeine Anmerkung zum methodischen Vorgehen der Supervisorin. Zeigt doch ein Blick auf die Supervisionssequenz, dass die Supervisorin den Prozess in mehrere Phasen strukturiert und diese dem (unter anderem) von Rappe-Giesecke (2009, 120ff.) beschriebenen „Normalverlauf“ von Fallarbeit in der Supervision entsprechen. So beginnt die Sequenz mit der Klärung der aktuellen Rahmenbedingungen und der Einigung auf das Programm der Sitzung („Vorphase“). In vorliegendem Fall führt dies zu einem Übereinkommen der Pädagog*innen auf eine fallorientierte Form der Supervision. Daran anschließend geht es um die Einigung auf eine falleinbringende Person und ein Fallthema („Aushandlung“). Beides gelingt in dieser Supervision sehr schnell, wobei innerhalb des Teams die Dringlichkeit des Falls die Entscheidung für die Teammitglieder leicht macht. Anschließend folgt

die Erzählung des Falls durch die falleinbringende Person („Falleinbringung“) und die Reflexion des Falls hin zu einem Verstehen des Problems, wobei die damit einhergehende Rekonstruktion des Geschehens im Dienste professioneller Praxis steht („Fallbearbeitung“). Zum Ende der Supervision gilt es noch den Abschluss der Fallbearbeitung zu gestalten und die Supervision zu beenden („Abschluss“).
Vor dem Hintergrund dessen, dass es Ziel von Supervision ist, Reflexion beruflichen Handelns zu initiieren, ist nun die Frage, wie und mit welchen Interventionen und Maßnahmen dies der Supervisorin gelingt und welche Signifikanz sich im Handeln der Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung zeigt. Dazu werden die, in der Falldarstellung markierten Aspekte, im Kommenden näher in den Blick genommen.

[10] Zum Einstieg in den Fall verteilt die Supervisorin zunächst die Rollen (Erzählerin, Zuhörer*innen) und kündigt an, wie es im Anschluss an die Erzählung weiter gehen wird. Hier wiederholt sich ein Moment, das vorab bereits mehrfach aufgefallen ist, nämlich die Art und Weise, in der die Supervisorin die Supervisand*innen „an der Hand nimmt“, um ihnen im Supervisionsprozess Halt und Orientierung zu geben.
Das Augenmerk soll hier aber noch auf einen weiteren kennzeichnenden Aspekt im Handeln der Supervisorin gerichtet werden, der zum Einstieg in die Fallsupervisionssequenz auffällt. Gemeint ist die Formulierung, mit welcher die Supervisorin die Supervisand*innen auffordert, den Ausführungen der falleinbringenden Pädagogin zu folgen. Dabei fordert die Supervisorin nämlich die Pädagog*innen nicht einfach auf zuzuhören, sondern regt an, sie sollen dies *„mit allen Sinnen“* tun, um späterhin auch darüber reden zu können, was sie „gespürt“ haben. In dieser Formulierung nun spiegelt sich das von der Psychoanalyse geprägte Menschenbild der Supervisorin wider, in dem *Emotionen und Innerlichkeit* von besonderer Bedeutung sind. In dem Versuch der Supervisorin, eine *spezifische Form der Aufmerksamkeit* bei der Gruppe zu erzeugen, die diesen beiden genannten Dimensionen Beachtung schenkt, fordert sie zum Zuhören *mit allen Sinnen* auf. Neben dem, dass es gilt, dem Handlungsstrang zu folgen (Manifestes), ist es darüber hinaus also die Aufgabe der Pädagog*innen, die Aufmerksamkeit darauf zu richten, was die Erzählung bei ihnen an Gefühlen, Emotionen und Phantasien auslöst. In anderen Worten ließe sich formulieren, die Supervisorin fordert die Supervisand*innen auf, für ihre *Gegenübertragungsgefühle* aufmerksam zu sein und diesen Raum zu geben.

[11] Ein weiterer Aspekt, der bemerkenswert erscheint, ist die Art und Weise, in der die Supervisorin auf die geäußerte Sorge und die Aufregung der Falleinbringerin reagiert. In dem Moment

setzt sie eine Intervention, die der *Enttabuisierung*[46] von Sorgen (hier um fehlende Strukturen in der Erzählung) und der Aufregung von Personen, die einen Fall einbringen und sich damit ein Stück weit in ihrem sozialpädagogischen Tun exponieren, dient. Darüber hinaus betont die Supervisorin die Normalität derartiger Sorgen und Ängste, womit sie eine *Entlastung* der falleinbringenden Pädagogin und aller zukünftiger Falleinbringer*innen anstrebt. Im übertragenen Sinne gibt die Supervisorin der Supervisandin und der Gruppe zu verstehen, „mit dir ist alles in Ordnung, wenn du aufgeregt bist" und „uns allen würde es in deiner Situationen genauso gehen".

Wenngleich es nur eine Kleinigkeit zu sein scheint und es nur eine kurze Bemerkung ist, mit der die Supervisorin den Beginn der Erzählung unterbricht, die gesprochenen Worte sind der Supervisorin dennoch wichtig. Schließlich ist mit dem Ziel der Enttabuisierung und Entlastung in Form des *Ansprechens der Gefühle als nachvollziehbar und normal*, die Intention verbunden, den Supervisand*innen zu vermitteln, bei ihr als Supervisorin sind sie in sicheren Händen. *Die Supervision soll als sicherer Ort* wahrgenommen werden, an dem nicht beurteilt oder bewertet wird. So geht es der Supervisorin also auch darum, der Gruppe ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, womit sie gleichzeitig einem Stolpern über etwaige Fallstricke von Scham, Schuld oder Unsicherheiten vorbeugt.

Eine besondere Bedeutung kommt dieser Intervention der Supervisorin zudem vor dem Hintergrund zu, dass das Team bei der Szene noch am Beginn der gemeinsamen Arbeitsbeziehung mit der Supervisorin steht und die Herstellung einer positiven Übertragungsbeziehung (bedingt durch das Fremdsein) hinsichtlich mancher Aspekte (hier Scham, Angst, Unsicherheit) noch besonderer Aufmerksamkeit und Bemühungen von Seiten der Supervisorin bedarf.

[12] Die Reaktion der Supervisorin auf die der Falleinbringung folgende ohnmächtige Stimmung in der Supervisionsgruppe besteht zunächst darin, auf die im „Normalverlauf" von Supervision vorgesehene Aufforderung der Supervisand*innen, ihre Ideen zum Fall zu äußern, zu verzichten. Stattdessen entscheidet sich die Supervisorin dazu, *die Gefühle in Worte zu fassen*, welche die Erzählung bei ihr ausgelöst hat. Ausgangspunkt dieser Intervention ist ihre Wahrnehmung, dass

[46] Der Aspekt der Enttabuisierung wurde außerdem bereits unter ***[3]*** aufgegriffen. In diesem Kontext wurde betont, dass das Ansprechen von Emotionen einerseits dazu dient, etwas ins Bewusstsein zu heben, andererseits wurde darauf hingewiesen, dass mit dem Ansprechen von Gefühlen eine Enttabuisierung stattfindet, die letztlich auch die positive Übertragung fördert.

hier etwas so tragisch, beklemmend und überfordernd ist, dass es nicht von der Gruppe reflektiert werden kann.

So stellt sich die Supervisorin der Gruppe zunächst als *Container* (Bion) für alle mit dem Fall verbundenen Gefühle zur Verfügung, indem sie die schmerzliche Erzählung der Supervisandin ihrerseits angstfrei und intuitiv verstehend, gleich einem Behältnis, in sich aufnimmt. Damit aber nimmt sie auch alle *unangenehmen und belastenden Gefühle auf*, die durch ihre Intensität davon bedroht sind, von den Supervisand*innen abgewehrt werden zu müssen, was wiederum sowohl das Reflektieren des Falls als auch ein Erschließen von Handlungsperspektiven verunmöglichen würde.

Indem die Supervisorin in der Folge die unangenehmen und belastenden Gefühle (das anfangs „Unaussprechliche") in Worte fasst, belässt sie es aber nicht bei der Auslagerung der schmerzlichen Gefühle an sie. Sie verarbeitet und entschärft die unerträglichen Gefühle und gibt sie dann in modifizierter Form an die Gruppe zurück, womit die Ohnmacht der Gruppe erträglich gemacht wird. Dies gelingt eben dadurch, dass die Supervisorin den bedrängenden Gefühlen einen Namen gibt, sie diese Gefühle benennt. Dabei drückt sie aus, dass für jede*n dieses Unaushaltbare aushaltbar ist.

Im Sinne des Modells des *„Container-Contained" (Bion)* stellt sich die Supervisorin also als „stabiles Behältnis" zur Verfügung und nimmt als solches die Gefühle der Supervisand*innen auf, „egal was da kommt" (Container). Darüber hinaus gibt sie die Gefühle in „verdauter" und „denkbarer Form" an die Gruppe zurück. Sie verwandelt Unangenehmes und Unerträgliches in etwas Aushaltbares (Contained) und ermöglicht es so der Gruppe, diese Inhalte sodann einer Reflexion zuzuführen.

[13] Anschließend an die Äußerungen der Gedanken der Supervisand*innen zum Fall *fasst die Supervisorin die Inhalte für die Gruppe zusammen*.[47] Dabei fällt auf, dass die Supervisorin die Einfälle der Pädagog*innen in eine Struktur einbindet, die mehrere Ebenen berücksichtigt. Einerseits geht es um eine Ordnung jener Aspekte, die von den Supervisand*innen am Fall bewusst wahrgenommen und benannt wurden, wobei die Supervisorin manche Inhalte neu ordnet und teilweise zu übergeordneten Themenfeldern zusammenzieht (z.B. der doppelte Handlungsdruck). Andererseits werden von der Supervisorin Aspekte benannt, die unausgesprochen geblie-

[47] Dieser Aspekt ist auch schon in der Analyse der Supervisionssequenz zum Beginn des Prozesses aufgefallen und wurde in diesem Kontext unter ***[8]*** besprochen.

ben sind, wenngleich sie in den Gedankengängen der Supervisand*innen über Umwege Ausdruck fanden (z.B. Begrenztheit des Handelns). Ferner finden Gesichtspunkte in die Zusammenfassung Eingang, die auffälligerweise in der Auseinandersetzung der Pädagog*innen mit dem Fall gefehlt haben (z.B. aggressive Impulse).

Charakteristisch erscheint nun, dass nicht nur *an Manifestes und bewusst Wahrnehmbares* im sozialpädagogischen Handeln angeknüpft wird, sondern ebenso *latente Inhalte benannt werden*, welche den Fall und dessen Dynamik formen. So werden von der Supervisorin in ihrer Zusammenfassung Aspekte ins Bewusstsein gehoben, die bis dahin im Dunkeln lagen. Auf der Basis der Container-Contained-Funktion der Supervisorin werden also Aspekte des Erlebens angesprochen und in die Zusammenfassung integriert, die auf *„Innerlichkeit" und ihre „Dunkelstellen"* auf Seiten der fallbegleitenden Pädagoginnen als auch auf Seiten der Klientin verweisen und *unbewusste Prozesse in den Beziehungen der sozialpädagogischen Tätigkeit der Supervisand*innen* berücksichtigt. Die Benennung derselben dient der Supervisorin dazu, im Anschluss einzelnen Aspekten gemeinsam mit der Gruppe weiter nachzugehen, zu reflektieren, hinsichtlich der Frage nach menschlicher Innerlichkeit und ihren Rätseln zu beforschen und so das Fallgeschehen in der Supervision einem tieferliegenden Verstehen zuzuführen.

[14] In der Begleitung des Reflexionsprozesses erscheint die Supervisorin als jemand, die den *Prozess anleitet* und die *den äußeren Rahmen des Austausches schafft*. Sie erteilt das Wort, macht die Reihenfolge der Wortmeldungen für die Gruppe sichtbar und hilft nicht zuletzt dabei, dass jeder zu Wort kommt, der möchte. Außerdem beendet sie Nebengespräche und Plaudereien, in welchen die Supervisand*innen drohen die Struktur zu verlieren und bringt sie mit wenigen Worten wieder zu einem gemeinsamen Nachdenken.

Das gesamte Supervisionsgeschehen im Blick habend, richtet die Supervisorin ihre Aufmerksamkeit dabei nicht nur auf das äußere Geschehen. Immer wieder nimmt sie sich in der Beobachtung der Supervisand*innen einen Moment Zeit, um sich die Frage zu stellen, wie es zu verstehen ist, dass gerade an diesem oder jenem Punkt der Supervision Unruhe in der Gruppe entsteht, sich die Pädagog*innen in intimere Kleingruppengespräche zurückziehen oder im Austausch in Plaudereien abzurutschen drohen.

Ihrer psychoanalytisch-pädagogischen Orientierung folgend, versteht die Supervisorin die Verhaltensweisen der Supervisand*innen und der Gruppe als eine Ausgestaltung von Manifestem, das *Ausdruck und Folge unbewusster Prozesse* ist. So versteht sie auch Phänomene wie Unruhe oder das Entstehen von Nebengesprächen in der Gruppe als Ausdruck von möglicher Abwehr-

aktivität, die den Supervisand*innen helfen, unangenehme Gefühlszustände zu beseitigen oder eine (zukünftige) intensive Auseinandersetzung damit zu verhindern.
Die Supervisorin schließlich ist dafür aufmerksam und entscheidet von Fall zu Fall, ob sie dem Phänomen von Nebengesprächen und einem Abdriften in Plaudereien (als möglichem Ausdruck unbewusster Abwehr) mit einer bloßen Strukturierung der Wortmeldungen begegnet und den Prozess „einfach weiter beobachtet“, oder ob sie direkt an das Unterbrechen der Nebengespräche eine Intervention setzt, um ein gutes Weiterarbeiten und ein Hinschauen auf die Herausforderungen beruflichen Handelns zu ermöglichen.
Die Supervisorin ist bestrebt derartige Formen des Widerstands und der Abwehr, die einer produktiven Reflexion innerhalb der Supervision entgegenstehen, aufzulösen. Möglichkeiten derartigen Ausdrucksformen von Supervisand*innen zu begegnen, folgen dem Prinzip, dass das, was bewusst ist, auch besprochen werden kann. Daraus ergibt sich mitunter eine Intervention im Sinne des bereits beschriebenen Containments (zum Beispiel in Form des Aussprechens, Enttabuisierens und Entlastens von Gefühlen) oder eine Deutung des Verhaltens der Gruppe, wobei Letzteres zumeist mit der Äußerung der Hypothese verbunden wäre, dass die Gruppe hier auf einen bedrohlichen Inhalt gestoßen ist.
In der beschriebenen Szene ist die Supervisorin ihrem Gefühl gefolgt, dass es sich in dem Moment (noch) nicht um einen übermäßigen Widerstand oder Abwehr handelt. Daher hat sie sich an dieser Stelle auch darauf beschränkt, einem plaudernden Austausch zunächst nur durch eine „Neustrukturierung“ des Geschehens entgegenzuwirken und die Gruppe weiterhin aufmerksam zu beobachten. Dabei ging die Supervisorin davon aus, dass der Kern dessen, was so unerträglich scheint, noch kommen würde und sich dort dann die Gelegenheit ergeben würde, die Gruppe im Sinne des Container-Contained-Modells noch „gut zu versorgen“ und dann darauf aufbauend neue Perspektiven für den Fall zu erarbeiten.

[15] An der Stelle, bei der es in der Supervision um die Sorgen der Pädagog*innen geht, nicht leisten zu können, was die Klientin braucht, verspürt die Supervisorin in der *Identifizierung mit den Supervisand*innen* sehr stark das Gefühl des Versagens und eines Bekümmerns darüber, der Klientin nicht gut genug helfen zu können. Zudem entsteht in der *Gegenübertragung* der Supervisorin der Wunsch, die Gruppe trösten zu wollen und ihnen die Last von den Schultern zu nehmen. Aus dieser Wahrnehmung der eigenen Gefühle heraus und um ein Abgleiten der Gruppe in ein Wehklagen zu verhindern, entscheidet sich die Supervisorin dazu, den Supervisand*innen ihre Gedanken in Bezug auf das Gefühl des Versagens zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus regt sie an, die Begrenztheit des eigenen Handelns zu betrauern. Dieser Prozess des

Trauerns, den die Supervisorin anstößt, erscheint ihr dabei insofern von Bedeutung, als darüber die Ohnmacht in der Begrenztheit des eigenen Handelns als Teil der beruflichen Wirklichkeit anerkannt werden kann. Damit aber können die Supervisand*innen – so die Annahme der Supervisorin – auch einen anderen Blick auf das Fallgeschehen erlangen und sodann für diesen neue Perspektiven erarbeiten.

Die Supervisorin schließlich erscheint bei dieser Intervention als eine Person, die (wie gehabt) *unangenehme Gefühle, die unausgesprochen geblieben sind, benennt, enttabuisiert und entlastet*. Darüber hinaus regt sie die Gruppe an, sich weiter mit diesen Gefühlen auseinanderzusetzen. Dabei entkommt die Supervisorin der Gefahr der Therapeutisierung des Prozesses – die sich im Übrigen daraus ergibt, dass die Supervisorin auf eine sehr individuelle Ebene konzentriert ist, sie ihre Aufmerksamkeit auf Gefühle der Begrenztheit des eigenen Tuns richtet und das Leiden der Pädagog*innen thematisiert –, indem sie unter anderem die Anregung zu Trauern wiederum in den Dienst eines Fallverstehens und professionellen Handelns der Pädagog*innen stellt.[48]

[16] Nachdem die Ohnmacht und Begrenztheit einen Container gefunden haben, können die Supervisand*innen den Blick auf den Fall und auf ihr eigenes sozialpädagogisches Handeln richten. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie zu verstehen ist, dass die Klientin so tut, wie sie tut und die Frage, warum die Beziehung zur Pädagogin sich so gestaltet, wie sie ist. Im Zuge dieses Prozesses nun ist die Supervisorin darum bemüht, bei den Pädagog*innen ein in die Tiefe gehendes Verstehen der Klientin zu initiieren, womit mitunter gemeint ist, sich *mit der Klientin und ihren Symptomen zu identifizieren*, gegebenenfalls auch gegen die eigene Person.

Ausgangspunkt ist der Eindruck der Supervisorin, dass die Pädagog*innen hinsichtlich der vielfältigen Symptome der Klientin Schwierigkeiten haben, eine Idee davon zu bekommen, wie sich die Welt für die Klientin anfühlt. Fehlt hier aber eine Idee und ein klares Bild, kommt nicht nur der Prozess des Verstehens in der Supervision ins Stocken. Ergeben sich keine neuen Perspektiven auf das Fallgeschehen, eröffnen sich auch keine neuen Handlungsperspektiven, die bestehende Handlungsweisen – die bei der Klientin oft ohne Resonanz bleiben und bei den Pädagoginnen zu großem Frust und Unmut führen – ersetzen können. An der Intervention schließlich, welche die Supervisorin in der Situation setzt, ist auffallend, dass *viel Pädagogisches*

[48] Ergänzend sei hier angemerkt, dass sich dieses Thema mehrfach im Supervisionsprozess zeigte und dass sich anderenorts durchaus die Gelegenheit ergab, mögliche Bezüge zur Organisationsstruktur selbst als auch zum Moment von Leitung und Führung innerhalb der Organisation herzustellen.

einfließt und so *die Feldkompetenz der Supervisorin* viel Raum bekommt. Indem die Supervisorin über das Thema Symptome erzählt und wie dieses verstanden werden kann – sie also ein Stück weit *Aufklärung leistet* – schreibt sie *ihrer Rolle der Supervisorin die Funktion einer Lehrenden ein*, die ihr Wissen mit den Supervisand*innen teilt. Um den Reflexionsprozess voranzutreiben, zieht sie im Rahmen solcher „Bildungssequenzen" (wie sich hier aber auch in anderen Situationen zeigt) *Modelle und Konzepte aus ihrer beruflichen Identität als Psychoanalytische Pädagogin* heran. Darüber hinaus spiegelt sich in der Besprechung des Falls das *psychoanalytisch-pädagogische Fallverstehen der Supervisorin* wider, das sowohl in der Strukturierung der Zusammenfassungen der gewonnenen Erkenntnisse Ausdruck findet als auch in Überlegungen zum Fall, welche die Supervisorin den Supervisand*innen fallweise ergänzend zur Verfügung stellt.
Nachdem es der Supervisorin durch Aufklärung und Anregungen (sich mit der Klientin und ihren Symptomen zu identifizieren) gelingt, dass bei den Supervisand*innen ein Verstehen der Klientin Platz greift und sie dadurch auch ihr eigenes Handeln in der Beziehung zur Klientin mit neuen Augen sehen, trägt dies in der Folge insofern Früchte, als die Pädagog*innen darauf aufbauend, *neue Handlungsperspektiven entwickeln*. Diese sind in ihrer Stringenz dem vorangegangenen Fallverstehen geschuldet und werden von der Supervisorin immer wieder in Bemerkungen in diesen Kontext eingebunden. Es entstehen neue Ideen, was die Klientin brauchen könnte und wie sozialpädagogisches Handeln gestalten werden kann.

[17] Im Anschluss an die Reflexion des Fallgeschehenes, in dem die Symptome der Klientin und ein Umgang damit im Mittelpunkt standen, wird der Blick, angeleitet von der Supervisorin, noch intensiver auf das Handeln der betreuenden Pädagoginnen gelenkt und darauf, was innerhalb der Beziehung zu der Klientin möglich ist.
Dabei fällt auf, dass die Supervisorin, als sie die Äußerungen der Supervisand*innen zusammenfasst und dem Team ihre Gedanken zur Verfügung stellt, sehr klare Worte wählt. Die Begrenztheit des sozialpädagogischen Feldes wird von der Supervisorin in einer Art und Weise benannt und formuliert, die keinen Widerspruch zulässt. Sie wählt die Worte „was klar sein muss", als sie das wiederkehrende Thema der Begrenztheit anspricht. Damit verweist sie auf Grenzen, innerhalb derer sich die Supervisand*innen im sozialpädagogischen Handeln bewegen (müssen) und innerhalb derer vieles möglich ist, innerhalb derer aber auch vieles unmöglich ist. Indem die Supervisorin hier Grenzen als etwas Legitimes einführt, die dem Feld gleichsam eingeschrieben sind, schafft sie einen klaren Rahmen für ein weiteres Reflektieren.
Die Art und Weise der Feststellung eines Charakteristikums des sozialpädagogischen Feldes (Begrenztheit) durch die Supervisorin kann hier so beschrieben werden, dass diese gewissermaßen

in der *Rolle einer „pädagogischen Autorität“* handelt, die keinen Widerspruch zulässt. Mit der damit verbundenen Aufklärung aber schafft sie innerhalb des Settings der Supervision klare Strukturen und Halt, welche es den Pädagog*innen ermöglicht, sich von einer Defizitorientierung in der Arbeit mit der Klientin (was wir alles nicht leisten können) zu lösen. Gleichzeitig intendiert sie mit dieser unmissverständlich formulierten Grenze pädagogischen Handelns und ihrer Positionierung diesbezüglich eine Entlastung der Pädagog*innen dahingehend, dass ein Scheitern diesem Feld ebenfalls eingeschrieben und in der Folge legitim ist. Das wiederum eröffnet den Pädagog*innen die Chance, von Gedanken rund um ihr erlebtes Scheitern loszulassen und zu reflektieren, was sie alles in der Beziehung zur Klientin leisten und schon geleistet haben.
Mit der hier angesprochenen Aufklärung der Supervisorin (in Form der klaren Worte) wird die Erwartung der Supervisand*innen an ihr eigenes Handeln verändert, woraus ein realistischer Blick auf das, was möglich ist, entsteht, was nicht zuletzt die Supervisand*innen davor beschützt, von „falschen“ (nicht dem Fall eingeschriebenen) Gefühlen der Ohnmacht überschwemmt zu werden und so den Blick auf ihr Tun zu verlieren.

[18] [19] In der Endphase des fallorientierten Supervisionsprozesses mit dem Team wiederholt sich die Art und Weise der Supervisorin, den Prozess zu strukturieren und den Supervisand*innen Halt zu geben. Neben klaren Fragestellungen, die sie den Pädagog*innen anbietet, damit diese in ein strukturiertes Reflektieren einsteigen können, behält sie die Reihenfolge der Wortmeldungen und die Dynamik der Gruppe im Auge.
Darüber hinaus nutzt sie gerade am Ende die Gelegenheit, um die Erkenntnisse aus dem *Verstehen der Klientin, der affektiven Beteiligung der Supervisand*innen* (Übertagungen und Gegenübertragungen mitgedacht) und *der Dynamik, welche der Fall in der Gruppe auslöst,* noch einmal in einen Zusammenhang zu denkbaren (im Sinne von aushaltbaren) Konsequenzen und Handlungsperspektiven zu setzen.

[20] Die Rückversicherung bei der falleinbringenden Pädagogin in Form der Nachfrage, ob es für die Supervisandin passt, den Prozess abzuschließen, ist wie vieles andere, das in dieser Supervisionseinheit aufgetaucht ist, ein fester Bestandteil supervisorischen Arbeitens. Im Besonderen dient dieses Einholen des Befindens der Pädagogin der Supervisorin am Ende der Fallsupervisionseinheit dazu, die *positive Übertragung* zur Falleinbringerin in den Blick zu nehmen. Sie hat aber mit dem Dank an die anderen Supervisand*innen auch diese noch einmal einbezogen und dort ebenfalls versucht zu erspüren, wie es um die positive Übertragung bestellt ist.

Nicht zuletzt endet *die gleichschwebende Aufmerksamkeit der Supervisorin für die Übertragungsbeziehung* nicht mit dem abschließenden Nachfragen bei der Falleinbringerin und dem Verabschieden von der Gruppe. Die beschriebene Aufmerksamkeit setzt sich fort bis hin zu dem Zeitpunkt, an dem die Supervisorin die Türe beim Verlassen der Institution schließt, sie die Aufmerksamkeit in diesem Moment noch einmal auf ihre Gefühle richtet und sich fragt, mit welchem Gefühl verlasse ich die Gruppe und die Institution.[49]

4.4.3 Die Formulierung einer zweiten These über die Fokussierung der Bedeutung der Supervisorin als „starkes Objekt"

In der Analyse des fallorientierten Supervisionsprozesses wurden – im Anschluss an die ersten neun Aspekte, die zu der These der Bedeutsamkeit der Eigenschaft der Supervisorin als gutes Objekt führten – nun weitere elf Aspekte [10-20] im Handeln der Supervisorin hervorgehoben, die eine weitere Signifikanz im Zusammenhang mit der psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltung der Supervisorin sichtbar macht. Wie auch im Kontext der ersten These führt dies zur Benennung einer Eigenschaft der Supervisorin als Objekt im psychoanalytischen Sinn, die von den Supervisand*innen auf der Basis von Beziehungserfahrungen mit ihr verinnerlicht werden. Die zweite These lautet:

> *Die Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung gestaltet ihr professionelles Handeln im Setting der Supervision so, dass die Supervisand*innen sie als „starkes Objekt" verinnerlichen.*

Die Bedeutung der Supervisorin als starkes Objekt entfaltet sich insbesondere in Supervisionspassagen, in denen die Supervisorin mit Leid (im weitesten Sinn des Wortes) als Folge erfahrenen Unglücks der Klientin, als Folge im Erleben der Supervisand*innen und im Zusammenhang mit Herausforderungen beruflichen Handelns konfrontiert ist. Außerdem zeigt sich in der Analyse des Supervisionsprozesses im Speziellen die Notwendigkeit dieser Objekteigenschaft der Supervisorin für das Gelingen von professionellen Reflexionsprozessen im sozialpädagogischen Arbeitskontext. Erinnert sei hierbei an jene Momente in der Supervision, in denen Empfindungen der Supervisand*innen, im und am Fall zu scheitern, in den Vordergrund traten oder auch

[49] Anzumerken sei hier noch, dass auch jede Supervisionssitzung damit beginnt, jene spezifische Form der Aufmerksamkeit zu aktivieren, die für die eigenen Gefühle in der Beziehung zu den Supervisand*innen und das Gruppengeschehen besonders sensibel ist. Und so wie beim Verlassen, ist es auch beim Eintreten eine Frage, welche die Supervisorin beim Betätigen der Türe beschäftigt, nämlich die Frage: Mit welchem Gefühl betrete ich die Institution?

Passagen, in welchen eine fallbezogene Verleugnung der zwangsläufigen Begrenzung ihres Berufs[50] und Versuche der Supervisand*innen, unaushaltbare Gefühle und Erlebnisinhalte vom Bewusstsein fern zu halten, die Reflexion hemmten.

Damit die Reflexion von Fällen aber schließlich nicht durch *Ausdrucksformen psychischer Abwehr unangenehmer Emotionen* behindert oder gar blockiert wird – womit auch der Prozess der Supervision Gefahr laufen würde, zu scheitern – braucht es jene *Art einer gleichschwebenden Form der Aufmerksamkeit* auf Seiten der Supervisorin, die es ihr ermöglicht, zunächst einmal diese unangenehmen Gefühle selbst bei sich wahrzunehmen und zu empfinden. Darauf aufbauend kann dann die Kompetenz der Supervisorin Raum bekommen, diese *unangenehmen Gefühle für die Supervisand*innen bewusstseinsfähig und aushaltbar zu machen*.

Um dies zu erreichen, nimmt die Supervisorin zunächst die erzählten Erlebnisinhalte und damit in Verbindung stehende unangenehme Gefühle angstfrei in sich auf und gibt Inhalten, die so unerträglich sind, dass die Supervisand*innen den Impuls verspüren, eine tiefergehende Auseinandersetzung damit zu verhindern, erst einmal einen sicheren Ort. Darüber hinaus gibt die Supervisorin den Supervisand*innen – im Sinne des *Container-Contained-Modells (Bion)* – die Erlebnisinhalte und damit verbundene Gefühle in „verdauter" Form wieder zurück. *Das Unaushaltbare und Unangenehme* wird von der Supervisorin bedacht in Sprache gefasst zur Verfügung gestellt und dabei *in etwas Aushaltbares umgewandelt* (wie beispielsweise der Aspekte des Trauerns). Dies gelingt der Supervisorin, indem sie sich um das emotionale Gehaltensein der Supervisand*innen kümmert, als auch dadurch, dass sie an äußeren Strukturen festhält und – verbunden mit Worten, in welchen ihre Haltung der verantworteten Schuld Ausdruck findet – beispielsweise ein Ausweichen der Teilnehmer*innen in Nebengespräche nicht zulässt. Das *angstfreie Wahrnehmen und Verstehen des affektiven Hauptproblems und der affektiven Teilhabe der Supervisand *innen* spielt dabei ebenso eine große Rolle, wie die Bearbeitung des Unangenehmen in Form des *Ansprechens von Gefühlen*, *entlastenden Formen der Aufklärung sogenannter pädagogischer Geister*[51] oder das *Festlegen des Rahmens*, in dem sich Super-

[50] Im Übrigen bezeichnete bereits Sigmund Freud drei Aufgaben beziehungsweise Berufe als „unmöglich", nämlich das Erziehen, das Regieren und das Psychoanalysieren. Angesprochen ist damit, dass diese Tätigkeiten abhängig sind von ihrem Gegenüber und dass diese nicht vollends planbar sind. Freud selbst kennzeichnet diese „unmöglichen Berufe" so, dass er formuliert, es seien Berufe „in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann" (Freud, S. 1937, S. 94).

[51] Pädagogische Geister sind ein Begriff den Figdor in Anlehnung an die „Ghosts in the Nursery" von Selma Fraiberg formuliert. Diese stellen die bewussten oder auch vorbewussten Konzepte einer pädagogischen Realität dar, die jedoch Irrtümer abbilden, die als Teil eines Abwehrprozesses zu verstehen sind. In ihrer Bedeutung und Konzeption nachzulesen unter anderem bei Figdor (1998 und 1999).

visand*innen realistischerweise bewegen können. Vor allem Letzteres scheint angesichts der Dichte der scherzvollen Aspekte des eingebachten Falls von besonderer Relevanz zu sein.
Die Eigenschaft als starkes Objekt bildet sich darin ab, dass die Supervisorin – wie zusammengefasst werden kann – im Aufnehmen, Aushalten, Bearbeiten und Zur-Verfügung-Stellen von Erlebnisinhalten der Supervisand*innen keine Angst vor der Gruppe, dem Berufsfeld, den damit verbundenen Herausforderungen und (vor allem) damit verbundenen Gefühlen zeigt. Schließlich bringt die Supervisorin eine Form der Resilienz mit, die es ihr gestattet, *Krisen zum Anlass für Entwicklung zu nehmen* und trotz allem Schmerzlichen dennoch, von Zuversicht und Hoffnung getragen, gemeinsam mit den Supervisand*innen ins Nachdenken zu kommen.

4.4.4 Die Formulierung einer dritten These über die Fokussierung der Bedeutung der Supervisorin als „hilfreiches Objekt"

In der Analyse des Supervisionsgeschehens rund um die Reflexion eines Falls wurde ein weiteres Charakteristikum im Handeln der Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung deutlich, welches hier in der Formulierung einer dritten These in verdichteter Form Ausdruck findet und eine weitere Bedeutung für die Objekterfahrungen der Supervisand*innen in den Mittelpunkt stellt. Die dritte These lautet:

> *Die Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung gestaltet ihr professionelles Handeln im Setting der Supervision so, dass die Supervisand*innen sie als „hilfreiches Objekt" verinnerlichen.*

Bislang wurde ausgeführt, in welcher Art und Weise das Setting der Supervision durch die Supervisorin als gutes und starkes Objekt zum „sicheren Hafen"[52] wird, in dem Supervisand*innen mit Aspekten der herausfordernden und oft krisenhaften beruflichen Realität Halt und Schutz finden. In diesem „Hafen" nun können Supervisand*innen befreit vom Handlungsdruck ihrer Praxis einem Verstehen und Reflektieren ihrer beruflichen Wirklichkeit nachgehen und darauf aufbauend neue Handlungsperspektiven entwickeln. Dabei bekommt die Supervisorin als hilfreiches Objekt in zweierlei Hinsicht Bedeutung.
Einerseits ist sie für den Prozess der Supervision selbst beziehungsweise für Rahmungen, die eine fruchtbringende Form von Reflexion eröffnen, von Bedeutung. Andererseits ist sie für einge-

[52] Diese Allegorie ist angelehnt an das von Ernst L. Abelin (1971) gezeichnete Bild der Mutter als „sicheren Hafen" und des Vaters als „vorgelagerte Insel", das der Psychoanalytiker im Rahmen seiner Forschungen zur Bedeutung des Vaters und Arbeiten zur Triangulierung ausführt.

brachte fall- oder teamorientierte Inhalte der Supervisand*innen insofern verantwortlich, als sie diesbezüglich neue Dimensionen des Verstehens sowie neue praxis- oder teamorientierte Handlungsperspektiven eröffnet.

Betrachtet man zunächst das Handeln der Supervisorin als hilfreiches Objekt innerhalb des prozesshaften Supervisionsgeschehens, so ist aufgefallen, dass die Supervisorin äußerlich klare Strukturen schafft, indem sie zwischen unterschiedlichen Formen von Aufforderungen differenziert, wie beispielsweise zu erzählen, zuzuhören, zu reflektieren oder auch unzensuriert zu assoziieren. Sie erteilt den Supervisand*innen gezielt das Wort, eröffnet aber ebenso Räume für einen eigenverantwortlichen Austausch innerhalb der Gruppe. Sie setzt Grenzen, wenn die Teilnehmer*innen Gefahr laufen, förderliche Formen des Austausches zu verlassen (Nebengespräche), oder sie wirkt mit entlastenden Anmerkungen und Erzählungen einem Abgleiten der Supervisand*innen in ein gehaltloses Geplauder, das sie *als Ausdruck und Folge unbewusster Abwehr versteht*, entgegen. Außerdem nutzt sie Deutungen im Supervisionsgeschehen dazu, um latente Inhalte und verborgene Gefühlslagen bewusst und damit einer Reflexion zugänglich zu machen. Den Blick auf das Wesentliche gerichtet, ordnet die Supervisorin darüber hinaus Gedanken, fasst Inhalte zusammen und behält die Einhaltung zeitlicher Rahmenbedingungen im Auge. Indem sie so handelt und damit (auch) den manifesten Wunsch der Supervisand*innen nach Struktur und Halt erfüllt, wird sie von den Teilnehmer*innen sowohl als hilfreiches Objekt als auch mit ihrer Eigenschaft als gutes Objekt verinnerlicht.

Auf der Ebene der Erarbeitung des Fallverstehens und der Erschließung neuer Handlungsperspektiven erhält die Supervisorin als hilfreiches Objekt insofern Bedeutung, als sie *ihr Wissen und ihre Feldkompetenz* mit den Supervisand*innen teilt. Hierbei greift die Supervisorin im Besonderen auf *Wissensbestände, Konzepte und Modelle aus der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik* (wie zum Beispiel jenes der verantworteten Schuld) zurück. Über die spezifische Art und Weise der Supervisorin über Pädagogisches aufzuklären – die sich dadurch auszeichnet, dass die Gefühlslage der Supervisand*innen über die Wahrnehmung der eigenen Gegenübertragung einbezogen werden und Aspekte unbewusster Abwehr Berücksichtigung finden – erwächst dabei für die Teilnehmer*innen nicht selten eine Entlastung auf einer emotionalen Ebene als auch ein Wissenszuwachs auf einer inhaltlichen Ebene.

Hilfreich erscheint die Supervisorin außerdem, indem sie immer wieder *die Erwartungen an das eigene Handeln* thematisiert und die Supervisand*innen dazu auffordert, eigene Ansprüche hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und Begrenztheit (unter anderem innerhalb der gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen) zu reflektieren. In diesem Zusammenhang nun wird auch eine Supervisorin sichtbar, die klare Grenzen im Berufsfeld definiert. Indem sie dies in einer Art

Rolle einer „pädagogischen Autorität“ tut, übernimmt sie auf spezifische Art und Weise Verantwortung für diese Grenzen. Dies geschieht dabei, wie zu ergänzen ist, nicht aus einer falsch verstandenen Rollenübernahme einer Leitungsfunktion, sondern vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Kompetenz und der in ihrem Selbstverständnis verankerten *Verpflichtung, dort Aufklärung zu leisten*, wo berufsfeldbezogene Missverständnisse (im Sinne pädagogischer Geister nach Figdor) das professionelle Handeln der Supervisand*innen verunmöglichen. Dies wiederum ist für Supervisand*innen in gleicher Weise entlastend, wie es gleichzeitig hilfreich ist, um in ein differenziertes Nachdenken zu kommen und dabei nicht in der Begrenztheit des Feldes verhaftet zu bleiben.

Nicht zuletzt tragen das Teilen der eigenen Gedanken und Assoziationen der Supervisorin im Reflektieren von Fällen ebenso wie das Zur-Verfügung-Stellen von Wahrnehmungen von Phänomenen und Dynamiken in der Gruppe – die beide großteils eine Identifizierung mit den Klient*innen sowie den Supervisand*innen zur Erkenntnisquelle haben – für die Supervisand*innen dazu bei, die Supervisorin als hilfreiches Objekt zu verinnerlichen.

Die Supervisorin als hilfreiches Objekt kann abschließend als eine Person beschrieben werden, der es gelingt, das gemeinsame Reflektieren zu neuen Einsichten und einem tieferliegenden Verstehen der eingebrachten Themen zu führen. Außerdem gelingt es ihr, einen Perspektivenwechsel zu initiieren, aus dem sich neue „Erkenntnisse“ ergeben, die wiederum zu neuen veränderten Handlungsperspektiven professioneller Praxis führen, die weniger von Aktivitäten unbewusster Abwehr bedroht sind. [53]

4.5 Analyse und Interpretation einer Supervisionseinheit rund um Reflexion eines Phänomens innerhalb der Teamdynamik

Die Analyse von kasuistischem Material rückt im kommenden Abschnitt Szenenausschnitte in den Mittelpunkt, in denen ein Rätsel in der Teamdynamik das sozialpädagogische Team und die Supervisorin beschäftigen. Rund um dieses Rätsel zusammengetragenes Material bietet in der Folge die Gelegenheit, das supervisorische Handeln auch im Zusammenhang mit teamorientierten Supervisionssequenzen zu beforschen. Anders als in den vorangegangenen Abschnitten folgen wir dazu der Supervisorin zu mehreren kurzen Szenen aus vier verschiedenen

[53] Natürlich trägt das Erleben der Supervisorin als gutes und starkes Objekt ebenfalls dazu bei, die Verinnerlichung der Supervisorin als hilfreiches Objekt zu (be)fördern.

Einheiten des Supervisionsprozesses, wobei wir anfangs einen kurzen Blick in das Erstgespräch mit der Leitung des sozialpädagogischen Teams werfen.[54]

4.5.1 Kasuistisches zu einer Teamsupervisionssequenz mit dem Ziel einer neuen Perspektive auf die Harmonie innerhalb des Teams

Die Supervisorin trifft zu Beginn des Supervisionsprozesses die Leitung in ihrem Büro, um über Rahmenbedingungen der Supervision und über mögliche Inhalte und Erwartungen zu sprechen. In diesem Kontext beschreibt die Leitung die Sozialpädagog*innen als sehr selbständig und sie erzählt, die Mitarbeiter*innen würden sich klar ausdrücken, wenn sie etwas brauchen. Für die Supervision könne sie sich vorstellen, dass das Teamgefühl und das Teamgefüge ein wichtiges Thema sind. Die Begründung dafür findet sich im Praxisprotokoll der Supervisorin, in der diese die Gedanken der Leitung wiedergibt.

> „Die Leitung erläutert: Da alle Pädagog*innen sehr selbständig arbeiten und diese in ihrer Arbeit großteils alleine unterwegs seien, wären die Mitarbeiter*innen nicht wirklich ein Team. Dennoch werde es von den Pädagog*innen in vielen Bereichen als solches gelebt und gewünscht, auch wenn es wenig Berührungspunkte in der pädagogischen Arbeit selbst gebe“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 4).

[21] [55] Diese Gedanken der Leitung und die Beschreibung der Pädagog*innen nimmt die Supervisorin zu diesem Zeitpunkt kommentarlos, aber dennoch geflissentlich in sich auf und begibt sich, neugierig auf die Gruppe, zu ihrem ersten Termin mit den Sozialpädagog*innen, der wenig später (wie bereits ausführlich beschrieben) in den Räumlichkeiten der Institution stattfindet.

Im Zuge der Vorstellungsrunde beim ersten Termin wird dann auch von allen Teilnehmenden die Erwartung formuliert, dass „Teamsachen“ im neu gewonnen Setting der Supervision jedenfalls einen Platz bekommen sollen, und zwar vorrangig, „wenn diese dringend sind oder sich aufdrängen“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 6). Außerdem werden im Kontext des Sammelns von Erwartungen erste Ideen dazu geäußert, welche Inhalte dabei von besonderer Bedeutung sein könnten. Speziell eine Pädagogin verweist in diesem Zusammenhang auf ein Phänomen, das ihr im

---

[54] Die Darstellung ist auf der Grundlage von folgenden Protokollen entstanden: „Praxisprotokoll, Papier Nr. 2“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 3f.), „Praxisprotokoll, Papier Nr. 3“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 5ff.), „Praxisprotokoll, Papier Nr. 5“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 27ff.), „Praxisprotokoll, Papier Nr. 6“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 30ff.).

[55] Auch hier wird die Nummerierung der Szenenausschnitte, welche Aspekte im Handeln der Supervisorin hervorheben, aus dem vorangegangenen Kapitel fortgesetzt.

Zusammensein mit den Kolleg*innen immer wieder auffällt und sie manchmal zu irritieren scheint. Im Protokoll der Supervisorin ist zu lesen:

> „F. erzählt weiter: Das Team verstehe sich so gut, das könne aber auch manchmal etwas zudecken. Darum bräuchte es ihrer Ansicht nach jemanden, der diese Dinge, die das Team nicht sehen will, sieht und anspricht“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 6.).

Auch andere Pädagog*innen äußern in der Vorstellungsrunde die Erwartung, die Supervisorin möge in Bezug auf die Beziehungen im Team „genauer hinschauen“. Auf eine andere Supervisandin Bezug nehmend hält die Supervisorin in ihrem Praxisprotokoll Folgendes fest:

> „M. spricht zunächst die Sorge aus, dass der eigene Blick auf das Team immer wieder eingeschränkt ist. Daher wünscht sie sich, dass es in der Supervision gelingt, das Team ‚aufzurütteln‘. Nötig wäre das vor allem dort, wo es blinde Flecken gibt“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 7.).

Wieder eine andere Pädagogin gibt diesem Phänomen, das im Team immer wieder zu Irritationen führt, schließlich einen Namen. Im Protokoll der Supervisorin ist zu lesen:

> „S. erzählt, auch ihr wäre ein ‚Hinschauen, wo es weh tut‘ wichtig. ... Außerdem sei ihr die große Harmonie im Team aufgefallen, wobei sie den ‚Wunsch nach Harmonie im Team‘ gerne in der Supervision hinterfragen würde“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 8.).

[22] Nachdem die Vorstellungsrunde beendet ist, fasst die Supervisorin zusammen, was sie wahrgenommen hat und nimmt auf die Erwartungen der Supervisand*innen Bezug. In diesem Kontext greift sie auch nochmals die Irritation der Pädagog*innen rund um die auffallende Harmonie im Team auf und den Wunsch, blinde Flecken zu reflektieren, und zwar insofern, als sie ankündigt, diesen rätselhaften Phänomenen in kommenden Supervisionen Raum zu geben und sie im Blick zu behalten.

Eine Gelegenheit, um auf die Beziehungen im Team zu schauen und die in der ersten Einheit angesprochene Harmonie zu reflektieren, ergibt sich schließlich in der fünften Supervisionseinheit. In dieser berichten alle anwesenden Pädagog*innen zu Beginn davon, dass sie Fragen der Teamzusammensetzung und der Leitung beschäftigen. Außerdem führt eine kürzlich stattgefundene und für sie nicht transparente Auswahl eines neuen Kollegen gerade zu großem Unmut und Ärger darüber, in den Prozess von Seiten der Leitung nicht einbezogen worden zu sein. Manche der Pädagog*innen sprechen in diesem Zusammenhang ihre Verunsicherung darüber aus, wie eine Integration des neuen Kollegen ins Team gelingen soll, wenn dieser ihnen doch „einfach vorgesetzt“ wird. ***[23]*** Damit verbunden sind ferner – in der Wahrnehmung der Supervisorin sowohl besorgte wie prüfende – Fragen der Pädagog*innen: „Welche Qualifikation bringt

der neue Kollege mit und welche beruflichen Erfahrungen kann er vorweisen? Was stellt er sich wohl vor, wie ihre Arbeit aussieht?“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 27). Und nicht zuletzt führt das Ausverhandeln des Themas für die Supervision dazu, dass eine Pädagogin fragt: „Wie findet ein Team zueinander und wie werden in einem Team Probleme und Fragestellungen geklärt?“ (Frühwirth-Feist 2022, S. 27).

[24] Nachdem sich die Gruppe entschieden hat, beim Thema des neuen Kollegen und dessen Auswahl durch die Leitung zu bleiben, regt die Supervisorin an, dass zunächst jeder Gedanken, Wahrnehmungen und Vorstellungen rund um die Zusammensetzung des Teams und die Zusammenarbeit mit der Leitung äußert. Diese Anregung nehmen die Supervisand*innen sogleich auf, wobei dies zunächst zu einem regen Austausch in der Gruppe führt. Erst nach einer Weile geraten die Pädagog*innen im Erleben der Supervisorin immer mehr ins Stocken beziehungsweise kehren sie immer wieder zu ihrem Ärger auf die Leitung zurück. ***[25]*** Als die Supervisorin bemerkt, dass in die Reflexion der Gruppe keine neuen Gedanken mehr einfließen, nimmt sie dies zum Anlass, um den Prozess zu unterbrechen und wie gewohnt, zentrale Aspekte des Gesagten zu ordnen, zusammenzufassen und zu ergänzen. Dabei folgt sie zunächst dem „diagnostischen Blick“ der Supervisand*innen, die verschiedene Aspekte benannt haben, die ihnen am Team und der Dynamik im Team aufgefallen sind. Darüber hinaus ist es der Supervisorin aber auch noch ein Anliegen, den Pädagog*innen von jenen Aspekten zu berichten, die sie abseits der inhaltlichen Auseinandersetzung beim Zuhören, Beobachten und Nachspüren beschäftigt haben. Dazu notiert die Supervisorin in ihrem Praxisprotokoll:

> „Des Weiteren fasse ich in meinen Worten zusammen und erzähle, was mir sonst noch aufgefallen ist. Ich sage, es sei auch meine Wahrnehmung, dass die Pädagog*innen ein ‚starkes Team‘ bilden und dass sie als ‚starkes Team‘ auftreten. Mir sei allerdings auch aufgefallen, dass Hilfe (so gut wie ausschließlich) im Team gesucht wird und nicht bei der Leitung. … Ich erinnere zudem daran, dass der vorangegangene Supervisor ebenfalls nicht als Ressource wahrgenommen wurde und die Pädagog*innen auch dort keine Hilfe gefunden haben. … Von besonderer Bedeutung scheint mir außerdem die Harmonie des Teams zu sein, die damit irgendwie in einem Zusammenhang zu stehen scheint und die uns in der Supervision als Thema bereits in der ersten gemeinsamen Stunde begegnet ist“ (Frühwirth-Feist 2022, 28).

[26] Am Ende der Zusammenfassung der Themen und den Anmerkungen zu jenen Aspekten, die der Supervisorin abseits der ausgesprochenen Inhalte aufgefallen sind, will die Supervisorin noch der rätselhaften Frage der Harmonie nachgehen und der Frage, warum sich viele ihrer Gedanken gerade heute um diesen Aspekt der Teamdynamik drehen. Bevor sie aber ihre Ideen dazu äußert – die ihr, wie sie sagt, dazu dienen, um im Anschluss tieferliegenden Bedeutungen der Harmonie

weiter nachgehen zu können – fragt die Supervisorin die Pädagog*innen vorweg, ob es ihnen recht ist, wenn sie zum Thema der Harmonie eine Vermutung äußert, die ihr beim Zuhören und Beobachten des Teams im Kontext der Auswahl des neuen Kollegen in den Sinn gekommen ist.

[27] Nachdem die Pädagog*innen dem Vorschlag der Supervisorin zustimmen und die Supervisorin sicher ist, die Aufmerksamkeit der Gruppe zu haben, äußert sie ihre Gedanken zur auffallenden Harmonie und dem allgemeinen Einklang im Team. Wohlgemerkt beginnt sie ihre Erzählung damit, darauf hinzuweisen, dass ihr beim Zuhören am heutigen Tag fast von Anfang an immer wieder das Thema der Harmonie des Teams eingefallen sei, welches die Pädagog*innen im Erstkontakt als rätselhaft beschrieben haben und das mit einem unspezifischen Gefühl verbunden ist, dahinter könnte sich etwas Unangenehmes verbergen. So sei bei ihr dann heute beim Zuhören schließlich auch die Phantasie entstanden, diese Harmonie könnte – durch die von der Leitung allein vollzogene Auswahl des neuen Kollegen und in der Folge durch den neuen Kollegen selbst – bedroht sein beziehungsweise von den Pädagog*innen als bedrohlich erlebt werden. Im Praxisprotokoll der Supervisorin findet sich dazu folgende Passage:

> „Ich äußere zunächst die Vermutung, dass das Thema der Harmonie durch die aktuellen Ereignisse der Aufnahme eines neuen Kollegen, der ohne einen Einbezug von ihnen als Team erfolgt ist, ‚aktiviert' wurde und ich äußere meine damit verbundene Phantasie, dass der neue Kollege diese Harmonie (zer)stören könnte. … Ich drücke außerdem die Vermutung aus, dass diese Harmonie für sie als Sozialpädagog*innen womöglich etwas Existentielles (!) im Sinne von (Über)lebenswichtiges hat. Einigkeit und Gleichgesinnte im Team zu haben, erscheint mir, wenn ich mich in ihre Rolle als Sozialpädagog*innen hineinversetze als substantiell und unverzichtbar. Der bloße Gedanke, die Harmonie könnte (durch das Eintreten eines neuen Kollegen) gestört werden oder zerfallen, würde bei mir außerdem ein Gefühl der Angst auslösen beziehungsweise würde ich im Hineinhorchen in mich bemerken, dass – in der Identifizierung mit ihnen – die Vorstellung des Teams ohne dieses Element der Harmonie für mich schier denkunmöglich ist. ‚Das will ich mir nicht vorstellen', ist der einzige Gedanke, den ich denken kann, wenn ich versuche mir vorzustellen, dass auch Konflikte im Team Raum bekommen und die Harmonie gestört wird. … Ich erzähle außerdem, dass im Nachdenken über die Frage, wo neue Kolleg*innen im Team Platz haben, bei mir Gefühle von großer Sorge vor der Zukunft und ein diffuses Unwohlsein entstehen, was ich wiederum als Angst vor einem Zerbrechen der Harmonie deute. … Nicht zuletzt merke ich an, dass ich die Harmonie im Team als Gegengewicht zu einem ‚Mangel' erlebe, der – wie ich vermute – in der Beziehung zur Leitung und einer versteckten Problematik in der Organisation zu verorten ist" (Frühwirth-Feist 2022, S. 29).

[28] Am Ende der Ausführungen nimmt die Supervisorin zunächst eine Art „laute Stille" in der Gruppe wahr, welche die Supervisorin für eine kurze Zeit einfach „da sein lässt". Als sie schließ-

lich wahrnimmt, dass wieder etwas Bewegung in die Pädagog*innen kommt, ergreift sie erneut das Wort und bittet die Supervisand*innen nun ihrerseits ihre Gedanken zum Thema der Harmonie im gegebenen Kontext zu äußern oder auf das Gesagte Bezug zu nehmen.
In der Folge ergibt sich ein Austausch in der Gruppe, der sich zunehmend in die Richtung bewegt, dass die Pädagog*innen Gefühle wahrnehmen und äußern, wie sehr sie sich allein gelassen fühlen. Es entstehen ein Bild der Organisation und ein Bild in der Beziehung zur Leitung, die vorher in jener Form nicht präsent waren. Waren es zuvor Bilder einer ausreichend guten Zusammenarbeit, in der Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit als Ressource und Kompetenz gesehen wurden, zeigt sich jetzt, welche Herausforderungen und Momente der Überforderung damit verbunden sind.

Wie sich schließlich in der nächsten Sitzung mit dem Team zeigt, hat die Pädagog*innen das Thema der Beziehungsgestaltung im Team und deren Harmonie weiterhin beschäftigt. Außerdem sind im Besonderen Fragen der Beziehungsgestaltung zur Leitung und die Gefühle fehlenden Halts innerhalb der Organisation im Gedächtnis verhaftet geblieben. So erzählt eine der Teilnehmer*innen am Beginn der sechsten Supervision, wie es darum geht, Themen und Anliegen für diesen Termin zu sammeln, wie sehr sie die letzte Supervision in der Zwischenzeit beschäftigt hat. Im Protokoll der Supervisorin findet sich folgende Beschreibung:

> „Schließlich berichtet M., dass sie der Inhalt aus der vergangenen Supervision noch länger beschäftigt hat, nämlich die Wahrnehmung der Harmonie im Team und das Bedürfnis nach Harmonie als Ausgleich dafür, was in der Organisation nicht gut funktioniert. So hätte sie sich im Anschluss dann auch gefragt, wie damit umgegangen werden kann (Frühwirth-Feist 2022, S. 30).

In dieser Supervisionseinheit entscheiden sich die Pädagog*innen schließlich dazu, an der von M. eingeführten Frage in der Supervision zu arbeiten und damit das Phänomen der Harmonie weiter zu ergründen. ***[29]*** Am Ende dieses Prozesses hält die Supervisorin fest, dass ausgehend von der Wahrnehmung und dem Hinterfragen der Harmonie im Team, eine konfliktbeladene Beziehung des Teams zur Leitung sichtbar geworden ist, und in der Folge eine Spaltung des Teams von der Organisation sowie eine Leerstelle in der Rollengestaltung der Leitung verstehbar wird.
Da sich im Abschließen dieser Einheit der Supervision zudem die Frage stellt, wie die Pädagog*innen das Thema der Gestaltung der Beziehungen innerhalb des Teams und zur Leitung weiterhin reflektieren können, erwachsen im Team erste Überlegungen zu einer Veränderung des Settings beziehungsweise wird deutlich, dass eine Einbeziehung der Leitung in das Setting der Supervision hier sinnvoll erscheint. An dieser Stelle aber ist es Zeit, die Supervisorin, der wir

vom Erstgespräch mit der Leitung über die Vorstellungsrunde mit dem sozialpädagogischen Team bis hin zur Besprechung eines Falles und dem Reflektieren des Themas der Harmonie im Team gefolgt sind, zu verlassen und in die letzte Etappe der Interpretation des Fallgeschehens einzusteigen.

*4.5.2 Interpretation von praxisleitenden Aspekten im Handeln der Supervisorin im Rahmen der Reflexion der Teamdynamik der Gruppe von Sozialpädagog*innen*

Die Art und Weise, wie in transformierter Form die psychoanalytisch-pädagogische Grundhaltung der Supervisorin im Setting der Supervision Ausdruck findet, ist auch in der Interpretation des Fallgeschehens rund um die Reflexion der auffallenden Harmonie im sozialpädagogischen Team leitend. Konkret werden dazu im Kommenden weitere neun Aspekte [21-29] bearbeitet, welche die Signifikanz im Handeln der Supervisorin vor dem Hintergrund ihrer dyadischen Identitätsformation verdeutlichen.

[21] Der erste Aspekt, der am Handeln der Supervisorin im Fallgeschehen rund um die Reflexion der Teamdynamik auffällt, scheint zunächst etwas Selbstverständliches zu sein, das aber – wie sich an späterer Stelle noch zeigen wird – von entscheidender Bedeutung dafür ist, eine Intervention der Supervisorin im Kontext der Bearbeitung der Teamdynamik zu verstehen. Gemeint ist hier die vermeintlich triviale Tatsache, dass die Supervisorin im Erstgespräch mit der Leitung deren Beschreibung des Teams und deren Bild der Teamdynamik in sich aufnimmt, innerlich markiert und memoriert.

Im Besonderen finden zwei Aspekte aus den *Beschreibungen und Wahrnehmungen* der Leitung im *individuellen Gedächtnis der Supervisorin* einen Niederschlag. Erstens prägt sich das Merkmal der Selbständigkeit der Sozialpädagog*innen ein und die Vorstellung der Leitung, die Eigenständigkeit der Teammitglieder äußere sich auch im Einfordern von Versorgungsleistungen durch sie. Zweitens wird die von der Leitung hervorgehobene Diskrepanz zwischen ihrem Erleben der Pädagog*innen als Team einerseits und das real geringe Ausmaß der Interaktionen im beruflichen Alltag andererseits von der Supervisorin bemerkt und erinnert.

In der Supervisorin entsteht das Bild, dass die Pädagog*innen das Erleben als Gleichgesinnte und das Empfinden einer gefühlsmäßigen Verbundenheit durch ähnliche berufliche Herausforderungen in den Vordergrund rücken, während die Leitung die direkten Kontakte, das quantitative Maß der Berührungspunkte und das Arbeiten in einer gemeinsamen Organisationseinheit in den Vordergrund stellt. Nicht zuletzt wird die Erwähnung dieses Phänomens durch die Leitung

von der Supervisorin in der eigenen Reflexion des Erstgesprächs als eine Art Irritation verstanden, welche mitunter dazu führte, dass die Leitung diese als mögliches Thema für eine zukünftige Teamsupervision benannte.

[22] Der zweite Aspekte, der im Verlauf des Fallgeschehens am Handeln der Supervisorin auffällt und hier einer Interpretation zugeführt wird, ist – wie auch der zuvor erläuterte Aspekt – ebenso trivial wie bedeutsam. Resümierend lässt sich festhalten, dass die Supervisorin in der ersten Einheit mit dem sozialpädagogischen Team im Rahmen der Vorstellungsrunde und dem Sammeln von Erwartungen an die Supervision vornehmlich *beobachtet, wahrnimmt und aufnimmt.* Diese Tätigkeit führt schließlich dazu, dass die Supervisorin in ihrer Zusammenfassung am Ende der Vorstellungsrunde die Irritation der Supervisand*innen rund um deren Beobachtungen der Harmonie im Team und deren Gefühl, hier würden spezifische Aspekte der Teamdynamik ausgeblendet werden, explizit noch einmal anspricht und ankündigt, dieses Rätsel in der weiteren Zusammenarbeit präsent zu haben. Das Phänomen der Harmonie wird dabei von der Supervisorin als ein emotional besetztes Thema für die gesamte Gruppe wahrgenommen und als ein Teilaspekt eines kollektiven Gedächtnisses der Gruppe verstanden. Als solches beeinflusst es, wie anzunehmen ist, auch Teile des Erlebens und Verhaltens der Supervisand*innen und wird schließlich von der Supervisorin in ihr individuelles Gedächtnis aufgenommen.

Auf Seiten der Supervisorin folgt daraus die Aufgabe, im weiteren Supervisionsprozess *beständig einen Teil ihrer Aufmerksamkeit darauf zu richten*, in welcher Art und Weise das Phänomen der Harmonie in den Supervisionsprozess Eingang findet. Außerdem ist damit die Aufgabe der Supervisorin verbunden, Wahrnehmungen hinsichtlich der auffälligen Harmonie im Team und damit verbundene Ausdrucksformen den Supervisand*innen zur Verfügung zu stellen, und ihnen gegebenenfalls einen Raum für die Reflexion damit verbundener Phänomene einzuräumen.

Überdies erscheinen zwei weitere Gesichtspunkte im Handeln der Supervisorin im Rahmen des Sammelns von Erwartungen der Supervisand*innen von besonderer Relevanz. Erstens wird von den Supervisand*innen die Hypothese geäußert und von der Supervisorin aufgenommen, dass es sich bei dem empfundenen Phänomen der Harmonie um etwas handelt, das dazu dient, *etwas anderes – etwas Unbewusstes – zu verbergen*. Demnach vermuten die Pädagog*innen in dem Phänomen einen latenten Sinngehalt, der sich ihnen bislang nicht erschließt und der in der Wahrnehmung der Supervisorin mit unangenehmen Emotionen zu tun hat, welche die Supervisand*innen bemüht sind, vom Bewusstsein fernzuhalten. Für die Supervisorin folgt daraus, dass ein Teil ihrer Aufmerksamkeit, der das Phänomen der Harmonie im Team beobachtet, dafür sensibel zu sein hat, *Ausdrucksformen von Abwehrprozessen* wahrzunehmen. Soll schließlich eine

reflexive Form der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Harmonie im Rahmen der Supervision gelingen, gilt es gegebenenfalls auftauchende Ausdruckformen unbewusster Abwehr mit den Supervisand*innen zu thematisieren beziehungsweise zu bearbeiten. Zweitens erhoffen sich die Supervisand*innen von der Supervisorin Hilfe beim Lösen des Rätsels und Unterstützung bei der Reflexion dieses Phänomens, mit dem Ziel, sich dessen Sinn zu erschließen. Da die Supervisorin die Erwartung einer Begleitung der Auseinandersetzung mit der Teamdynamik im Rahmen der Supervision erfüllen kann, schließt sie diesbezüglich dann auch ein erstes *Arbeitsbündnis mit den Supervisand*innen*. Dieses definiert ein Zurückkommen auf das beobachtete Phänomen und die Reflexion von Aspekten rund um das Erleben von Harmonie – im Sinne eines gemeinsamen Beforschens von „Innerlichkeit mit ihren Dunkelstellen" – als gemeinsames Ziel, auch wenn damit auf Seiten der Supervisand*innen unangenehme Emotionen verbunden sind.

[23] Als sich in der fünften Supervisionseinheit mit dem sozialpädagogischen Team die Aufmerksamkeit auf Entwicklungsprozesse innerhalb des Teams richtet, steht dabei zunächst wie berichtet die Auswahl eines neuen Kollegen im Mittelpunkt des Interesses. Im Handeln der Supervisorin – oder besser an der Berücksichtigung ihrer Sinneseindrücke zu Beginn dieser Einheit – fällt nun auf, dass diese nicht nur den offen geäußerten Unmut und die manifeste Empörung der Supervisand*innen über ihren Ausschluss bei dessen Auswahl beobachtet und wahrnimmt. An dem Bericht der Supervisorin zu dieser Supervisionspassage wird darüber hinaus deutlich, dass die Supervisorin trotz der Dominanz im Ausdruck des Ärgers der Supervisand*innen diese gleichzeitig als besorgt sowie prüfend misstrauisch erlebt. Diese Gefühle entstehen dabei in *der Identifizierung der Supervisorin mit den Supervisand*innen*, welchen sie in deren Erzählungen nicht nur insofern folgt, als sie aufnimmt, was diese bewusst aussprechen. Ferner ist die Supervisorin beim Zuhören damit beschäftigt, Gefühle bei sich wahrzunehmen, die in der Identifizierung mit den Supervisand*innen auf unaushaltbare Emotionen verweisen, die wiederum von den Supervisand*innen von der bewussten Wahrnehmung ferngehalten werden und folglich auch sprachlich keinen Ausdruck finden.

Über die *spezifische Form der Aufmerksamkeit für Unbewusstes und unbewusste Abwehraktivitäten* sowie *die Identifizierung mit den Supervisand*innen* (auch wenn diese schmerzlich ist), erschließt sich die Supervisorin also neben Manifestem auch mögliche unbewusste Dimensionen des Erlebens der Supervisand*innen. Im Fall des Umgangs mit der Auswahl eines neuen Kollegen führt dies die Supervisorin – über die geäußerten Gefühlen der Empörung und vorwurfsvollen Unmutsäußerungen der Pädagog*innen hinausgehend – zu Emotionen der Verunsi-

cherung, Angst als auch Beunruhigung, die von Seiten der Supervisand*innen (noch nicht) gespürt und in der Folge auch nicht benannt werden können.

[24] Neben all diesen Wahrnehmungen ist die Supervisorin bemüht den Prozess der Reflexion voranzubringen. Dazu regt sie in bereits gewohnter Art und Weise an, Empfindungen, Gedanken, Ideen und Assoziationen zu äußern, wobei sie aus den bisherigen Erzählungen der Supervisand*innen zwei klar umrissene Aspekte herausgreift und für die kommende Reflexion festlegt. Einerseits verweist sie auf den Aspekt der Zusammensetzung des Teams, womit Veränderungen im Team durch den neuen Kollegen angesprochen sind und mögliche Herausforderungen in der Aufnahme des Kollegen im Erleben der Supervisand*innen. Hier *knüpft die Supervisorin an ihr (noch unspezifisches) Gefühl an,* dass etwas Bestimmtes mit der Aufnahme des neuen Kollegen ins Team große Sorge bereitet, das aber bislang noch nicht gefühlt und ausgesprochen werden konnte. Unabhängig davon ist sich die Supervisorin aufgrund ihrer Herkunftsprofession bewusst, dass Veränderungen grundsätzlich mit ambivalenten Gefühlen verbunden sind, die von Freude, Neugierde bis hin zu Angst vor dem Unbekannten reichen. Andererseits gibt die Supervisorin den Supervisand*innen das Thema der Zusammenarbeit mit der Leitung als Reflexionsanstoß mit, womit der manifeste Ärger in Bezug auf den Ausschluss des Teams durch die Leitung bei der Auswahl des neuen Kollegen angesprochen ist. Da die Supervisorin in Zusammenhang mit dem Unmut der Supervisand*innen das Gefühl verspürte, dass dieser Ärger im Hintergrund einer noch nicht näher definierten Angst Ausdruck verleiht, ist aber auch einer Reflexion dieser Aspekte zumindest die Türe geöffnet.
Zusammenfassend lässt sich als bemerkenswerter Aspekt am Handeln der Supervisorin festhalten, dass diese beim Benennen von Themen im Kontext von Aufforderungen an die Gruppe, Gedanken und Assoziationen zu äußern, sich *nicht nur an manifesten und ausgesprochenen Inhalten der Supervisand*innen* orientiert. Darüber hinaus spielt *die Wahrnehmung der eigenen Emotionen in der Identifizierung mit den Supervisand*innen eine bedeutsame Rolle,* da diese die Auswahl der Themen der Supervisorin wesentlich (mit)beeinflusst.

[25] Als die Reflexion zum Thema in der Gruppe stagniert, entscheidet sich die Supervisorin dazu, den Prozess zu unterbrechen und den Supervisand*innen eine Zusammenfassung der Inhalte zur Verfügung zu stellen. Dies ist bisweilen ein fester Bestandteil ihres supervisorischen Handelns und erscheint abermals auf den ersten Blick als nichts Ungewöhnliches. In diesem Kontext nun aber sticht die Erinnerung der Supervisorin an den Aspekt der Harmonie hervor, dessen Existenz in dieser Supervisionseinheit von Seiten der Supervisand*innen bislang keine

Erwähnung fand und erst durch eine Assoziation der Supervisorin Eingang findet. So leistet die Supervisorin hier also zweierlei: Erstens fasst sie (wie gewohnt) jene Aspekte zusammen, die von den Supervisand*innen im Rahmen des Austausches ausgesprochen werden. Hierbei handelt es sich um Manifestes beziehungsweise um Inhalte der bewussten Wahrnehmung der Supervisand*innen. Zweitens greift die Supervisorin auf Gedanken und Assoziationen der Supervisand*innen aus vergangenen Supervisionseinheiten zurück. Diese entstammen dem *kollektiven Gedächtnis der Gruppe in der Abbildung des individuellen Gedächtnis der Supervisorin* und beinhalten schließlich Aspekte (die Harmonie im Team und die Annahme blinder Flecken), die für die Mitarbeiter*innen mit etwas „Unheimlichem" verbunden sind und mit rätselhaften Bedeutungen, die im Verborgenen liegen.
Die Supervisorin *stellt den Supervisand*innen schließlich ihre Hypothese zu Verfügung*, die da lautet, dass Aspekte aus vergangenen Supervisionseinheiten, die darüber hinaus den Charakter unbewusster Abwehr tragen (das Phänomen der Harmonie), mit dem aktuellen Thema (der Auswahl des Kollegen) in einem Zusammenhang stehen. Diese Handlung ist nicht zuletzt eine Folge der vorausgegangenen Beobachtungen, Wahrnehmungen, Reflexionen und Prozessen der Identifizierung der Supervisorin, die es ihr ermöglichen, den an diesem Termin manifesten Ausdrucksformen der Supervisand*innen *andere, insbesondere unbewusste Bedeutungen und Sinnzuschreibungen zuzuordnen*.

[26] Bemerkenswert am Handeln der Supervisorin ist des Weiteren, dass die Supervisorin, bevor sie ihre Gedanken zu jenem Themenkomplex äußert, der den Teilnehmer*innen sowohl rätselhaft wie irritierend erscheint, nachfragt, ob die Supervisand*innen damit einverstanden sind, wenn sie ihre Assoziationen und Ideen dazu äußert. Grundlage dieses Handels ist die Wahrnehmung der Supervisorin, dass die Supervisand*innen sich zwar darüber einig sind, blinde Flecken zu haben und diese in der Supervision besprechen zu wollen. Sie nimmt aber auch die Unsicherheit und Scheu der Supervisand*innen wahr, sich mit Unbekanntem und verborgenen Bedeutungen auseinanderzusetzen. Dies ist für die Supervisorin insofern beachtenswert, da diese das Potential haben, unangenehm oder gar schmerzlich zu sein und – wie bereits erwähnt, im Wissen der Supervisorin – mit daraus resultierenden Abwehrprozessen einhergehen können.
Um nun nicht gleich in der Einführung des Themas über *Fallstricke unbewusster Abwehr* zu stolpern, entschließt sich die Supervisorin dazu, das *Arbeitsbündnis mit der Gruppe der Supervisand*innen* hinsichtlich der Bearbeitung dieses Themas *zu prüfen und zu festigen*. Dies führt schließlich dazu, dass sich die Supervisorin über die fast rhetorisch anmutende Nachfrage des Interesses der Supervisand*innen versichert, ebenso wie sie sich der Zustimmung der Super-

visand*innen vergewissert, dass diese bereit sind, sich mit etwas auseinanderzusetzen, das von der Gruppe selbst als etwas „das weh tut“ definiert wurde.[56]

[27] In dieser beschriebenen Szene der Supervision kommt nun jener Aspekt im Handeln der Supervisorin zu tragen, der in dieser Teamsupervisionssequenz von zentraler Bedeutung ist. Anders als sonst, stellt die Supervisorin den Supervisand*innen hier nicht nur ihre Gedanken, eine Zusammenfassung oder ordnende Überlegungen zur Verfügung. In dieser Szene sticht hervor, dass die Supervisorin mehr tut als das, denn hier misst sie den Erzählungen, Gedanken und Aussagen der Supervisand*innen Bedeutungen bei, die über das bislang bewusst wahrgenommene Verständnis hinausgehen. Anders formuliert, *stellt die Supervisorin den Supervisand*innen eine Deutung zur Verfügung*, das heißt, *eine Interpretation unbewusster Sinnzusammenhänge*. Diese gedeuteten Inhalte handeln im Kern davon, dass der Harmonie etwas Existentielles innewohnt und dass das unbestimmt Verborgene mit Emotionen der Angst und der Ohnmacht in einem Zusammenhang steht. Des Weiteren führt die Supervisorin mit ihrer Deutung den Gedanken ein, die Harmonie im Team gleiche eine latente institutionelle Problematik aus, nämlich die Schattenseiten der Beziehungsgestaltung durch eine Freiräume gewährende Leitung als auch jene der Eigenständigkeit des Teams.

Des Weiteren dient die Deutung der Supervisorin dazu, den Supervisand*innen im Anschluss daran einen reflexiven Prozess in der Gruppe zu ermöglichen, der im Durcharbeiten des Themas weitere Einsichten in das rätselhafte Phänomen der Harmonie zu eröffnen vermag. Allgemein ließe sich formulieren, die Deutung dient der Supervisorin dazu, *den Supervisand*innen einen Zugang zu latenten Bedeutungen aufzuzeigen* und die Barriere zwischen bewussten und unbewussten Inhalten zu lockern. Mit diesem Ansinnen verbunden ist sodann der Gedanke, den Supervisand*innen den Zugang zu bis dahin verborgenen Sinnzusammenhängen zu erleichtern, woraus in der Folge die Aufgabe für die Supervisorin erwächst, die in der Institution und der

[56] Ein Blick zurück auf vergangene Szenen in Verbindung mit der Präsenz des Aspekts der Harmonie sowie der damit verbundenen Ambivalenz (Neugierde und Angst), führen dazu, dass das Angebot des Duzens oder das Mitgeben des Faschingskrapfens nun im Nachhinein auch als Versuche verstanden werden könnten, die Supervisorin in die Einigkeit, Harmonie und die Kultur der Gruppe einzuschließen. Die Nähe, die durch das Duzen und die Versorgung mit Essen entsteht, könnte – so die unbewusste Idee der handelnden Personen – die Gruppe davor beschützen, dass die Supervisorin Unangenehmes ausspricht. Als Teil von ihnen kann sie nicht das sehen, wofür es den Blick von außen braucht. Das Unangenehme könnte sich für die Supervisorin also in der Umklammerung des Teams gar nicht erschließen. Das Einbeziehen der Supervisorin durch das Duzen und die Versorgung mit Essen würde dann das unbewusste Ziel verfolgen, sowohl die Harmonie der Gruppe zu schützen, genauso wie es die Mitarbeiter*innen davor bewahrt, dass der Blick von außen etwas zu Tage befördert, das so bedrohlich erscheint, dass es Aktivitäten unbewusster Abwehr anheimfällt.

Dynamik der Gruppe schwierige Situation gemeinsam mit den Supervisand*innen zu ergründen und auf behutsame Art und Weise aus dem Schattendasein (das sie im Schutz der Harmonie des Teams geführt hat) herauszuführen.
Ergänzend sei erwähnt, dass die Supervisorin diese Intervention der Deutung eher selten einsetzt und sie diese in *ihrer Anwendung sehr sorgsam platziert*, wie desgleichen die Vorbereitung über die Nachfrage, die zur Absicherung des Arbeitsbündnisses unternommen wurde, zeigt.

[28] An die Deutung der Supervisorin schließt im Fallgeschehen die Reaktion der Gruppe an, die mit den Worten einer „laute Stille" beschrieben wurden und die von der Supervisorin erst einmal schlicht (aus)gehalten wird. In dieser Zeit des Schweigens der Supervisand*innen ist die Supervisorin aufmerksam für das Geschehen, *sie beobachtet und nimmt die Stimmung der Supervisand*innen angstfrei wartend, verstehend als auch aufmerksam in sich auf*. Ohne Worte stellt sie sich geduldig als Container für die Gefühle der Supervisand*innen zur Verfügung, die wenig später der Supervisorin ebenfalls ohne Worte zu verstehen geben, dass sie dafür bereit sind, gemeinsam mit der Supervisorin den nächsten Schritt zu gehen.
Die Lösung aus der Stille wahrnehmend, fordert die Supervisorin die Teammitglieder anschließend auf, ihre Gedanken zum Thema und zu ihren Ausführungen zu äußern. Daraus entsteht sodann ein Reflexionsprozess, der von einer neu eröffneten Perspektive auf das zuvor rätselhafte Phänomen (die Harmonie im Team) getragen ist und deutlich macht, dass Supervision immer auch einen Prozess institutioneller Analyse darstellt (Wellendorf 2000, 34).

[29] Der letzte Aspekt, der im Handeln der Supervisorin auffällt und dessen Signifikanz über eine Interpretation des Geschehens herausgearbeitet wird, zeigt eine Supervisorin, die nach einem über mehrere Supervisionssitzungen verlaufenden Reflexionsprozesses der Teamdynamik das erarbeitete Verstehen in Worte fasst. Diese *Zusammenfassung von Aspekten des Verstehens* durch die Supervisorin markiert darüber hinaus (zumindest in der Falldarstellung) das vorläufige Ende eines Reflexionsverlaufs, der in den geäußerten Gedanken der Leitung und der Supervisand*innen in den Erstgesprächen und den dort gemachten Wahrnehmungen der Supervisorin ihren Anfang nahm. Der Weg führte die Supervisorin in der Folge über die Aufnahme manifester Krisen, ihren Überlegungen zu unbewussten Bedeutungen, dem Verspüren einer Vielzahl schmerzlicher Emotionen hin zu einem ersten Verstehen unbewusst determinierter Phänomene der Teamdynamik, die sie den Supervisand*innen in Form einer Deutung zur Verfügung stellte. Wichtige Grundlage dieses Teils des Supervisionsprozesses mit dem sozialpädagogischen Team war dabei die von der Supervisorin eingenommene *Außenperspektive* und *die Wahrung eines*

*angemessenen und konstruktiven Verhältnisses von Nähe und Distanz in der Gestaltung der Beziehung zu den Supervisand*innen.*

In der Zusammenfassung der Supervisorin in der zuletzt erläuterten Supervisionssitzung führt dies mitunter dazu, dass *die Supervisorin in Worte fasst, was die Supervisand*innen sich mit ihrer Hilfe erarbeitet haben*. Hierzu zählen sowohl schmerzliche Aspekte in der Reflexion, die zunächst aushaltbar und dadurch bewusstseinsfähig wurden. Darüber hinaus *verbalisiert die Supervisorin, welche Phänomene daran anschießend verstehbar wurden*, wobei sie im Speziellen auf Spaltungsmechanismen innerhalb der Organisation Bezug nimmt und auf Leerstellen in den Rollengestaltungen, die innerhalb der Beziehungen Halt und Struktur vermissen lassen.

Ein abschließender Blick in die Zukunft zeigt darüber hinaus die auf diese Entwicklungen folgende Verantwortung der Supervisorin, sich auch in weiteren Sitzungen mit den Supervisand*innen latente Sinnzusammenhänge und unbewusste Bedeutungen manifester Strukturen innerhalb des Teams, der Beziehung zur Leitung und der Institution zu erschließen. Der Supervisorin kommt so also auch weiterhin die Aufgabe zu, die in der Institution und der Dynamik der Gruppe *latente institutionelle Problematik* gemeinsam mit den Mitarbeiter*innen zu ergründen und auf behutsame Art und Weise *aus dem Schattendasein herauszuführen*.

4.5.3 Die Formulierung einer vierten These über die Fokussierung der Bedeutung der Supervisorin als „anderes Objekt“

Die letzte Analysepassage zum Supervisionsprozess führt schließlich zu einer vierten Dimension eines Objektbildes respektive unbewussten Vorstellungsbildes der Supervisorin, das von den Supervisand*innen im Zuge des Prozesses verinnerlicht wird. Als vierte These formuliert, wird damit – die Analyse abschließend – eine weitere Signifikanz von Aspekten im Handeln der Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung akzentuiert zusammengefasst. Die vierte These lautet:

> *Die Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung gestaltet ihr professionelles Handeln im Setting der Supervision so, dass die Supervisand*innen sie als „anderes Objekt“ verinnerlichen.*

Grundlage für die Supervisorin in ihrer Eigenschaft als anderes Objekt ist – wie für alle Supervisor*innen – die Tatsache, dass sie als Person nicht in die Arbeitsprozesse und damit verbundene Probleme der Supervisand*innen involviert ist, was es ihr ermöglicht, eine *Perspektive „von außen“ auf das Geschehen* beruflicher Zusammenhänge einzunehmen. Die sich durch die Distanz ergebende Außensicht schließlich gehört dann auch zu einem *der* Kernangebote von Supervision

und soll Supervisand*innen im Allgemeinen dazu dienen, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen, Aspekte des beruflichen Kontextes mit anderen Augen zu sehen und in der Folge neue Einsichten in nur allzu vertraute Gegebenheiten zu erlangen. Was nun die Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung betrifft, so fällt in diesem Zusammenhang auf, wie sie *das Spannungsfeld von Nähe und Distanz* in der Beziehung zu den Supervisand*innen nutzt, um diesem „Blick von außen" eine spezifische Charakteristik einzuschreiben.

Zu diesem „Blick von außen in der Rolle als Andere" zählt die Supervisorin nun also insbesondere eine Form der Beziehung zu den Supervisand*innen, die sich sowohl durch *ein Einbeziehen-Lassen (im Sinne Treschers)* in die Arbeitsrealität der Supervisand*innen kennzeichnet als auch durch *ein emotionales Beteiligt-Sein an deren Erleben* samt ihren emotionalen Verstrickungen. Gleichzeitig achtet die Supervisorin auf ihre *Autonomie, Unabhängigkeit und geistige Bewegungsfreiheit*, da nur eine solche Position der (notwendigen) Distanz es ihr ermöglicht, die Funktion als „Katalysator institutioneller Bedeutungen" (Wellendorf 2000, S 34) einzunehmen. Letzteres erarbeitet sie sich – zum Schutz einer förderlichen Beratungsbeziehung und mit dem Ziel ein unbewusstes Mitagieren mit den Supervisand*innen zu vermeiden – über die *Wahrnehmung und Reflexion des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens* und die *Reflexion der angesprochenen Verstrickungen*, im Besonderen jenen, die durch Prozesse unbewusster Abwehr bedingt sind. In der Beachtung dieser beiden Seiten einer Medaille (Einbeziehen-Lassen und Reflexion) liegt dann auch die spezifische und für die Supervisorin konstitutive Art der Beziehungsgestaltung, welche ein für den Supervisionsprozess fruchtbares Gefüge von Nähe und Distanz etabliert und ihren „Blick von außen als anderes Objekt" kennzeichnet. Darüber hinaus ist es dieses – aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive – besondere Verhältnis von Nähe und Distanz, welches ein Einbringen „anderer Perspektiven" für die Supervisand*innen nachvollziehbar, verstehbar und letztlich auch authentisch macht, da damit verbunden ist, dass die Supervisorin zwar als „anders" aber nicht als „fremd" erlebt wird.

Da diese Position und Perspektive „des Anderen" im Supervisionsprozess nun dazu dient, etwas sichtbar und in der Folge besprechbar zu machen, was für die Supervisand*innen selbst bis dahin im Verborgenen gelegen ist, muss hier überdies der Frage nachgegangenen werden, wie sich die Supervisorin dieses (auf den ersten Blick) Unsichtbare erschließt. Um diese Frage zu beantworten, ist es sinnvoll, sich an die charakteristische Art und Weise der Supervisorin zu erinnern, in der sie *beobachtet, wahrnimmt, memoriert und versteht.* Ihrer psychoanalytisch-pädagogischen Sozialisierung folgend ist das, was die Supervisorin „sieht", von ihrer *spezifischen Form der Aufmerksamkeit* geprägt. An anderer Stelle wurde *diese Aufmerksamkeit* bereits als etwas beschrieben, das (1) untrennbar mit *einem Gewahrsein von Unbewusstem und unbewusster*

Abwehr verbunden ist, das sich (2) durch eine Form der Wahrnehmung auszeichnet, welche das Interesse ausgehend vom manifesten Geschehen (immer auch) auf *„Innerlichkeit" mit ihre „Dunkelstellen"* richtet und das (3) dazu führt, dass die Supervisorin *Gefühlen der Gegenübertragung* mit großer Sorgfalt begegnet. Darüber hinaus nutzt die Supervisorin ihre *Fähigkeit der Identifizierung* mit anderen (ebenso wie die Fähigkeit sich auch wieder aus dieser zu lösen), *ihre Assoziationen und die Wahrnehmung eigener Irritationen* als unverzichtbare Instrumente im Begreifen und (szenischem) Verstehen latenter Bedeutungsebenen innerhalb beruflicher Realitäten. Bei all diesen Prozessen schließlich hält die Supervisorin das Manifeste im Geschehen mit den Supervisand*innen als eine Art Anker fest, während sie gleichzeitig die Konzentration auf dahinter liegende latente Inhalte, unbewusste Bedeutungen und Sinnzusammenhänge richtet.

Hat sich die Supervisorin über die beschriebenen Wege Hypothesen zu bislang verborgenen Sinnzusammenhängen und Bedeutungen des Manifesten erarbeitet und im Prozess des Verstehens Ideen zu dessen szenischem Gehalt entwickelt, dann geht es in einem nächsten Schritt darum, die Vermittlung ihrer Erkenntnisse in den Kontext der Supervision und in die Beziehung zu den Supervisand*innen einzubetten. Im Bewusstsein dafür, dass der Angst vor dem Unbekannten immer auch eine Neugierde für dieses gegenübersteht, erinnert die Supervisorin die Supervisand*innen an deren Wunsch und die Erwartung an Supervision, diese möge in der Reflexion blinden Flecken Raum geben und die Beraterin möge sich nicht davor scheuen, Unangenehmes sichtbar zu machen. An diese Vereinbarung nun erinnert die Supervisorin im Anknüpfen und Erneuern an das bestehende Arbeitsbündnis und kommt damit im passenden Augenblick darauf zurück, das Manifeste, das Latente, das Erinnerte und das Vermutete zu einem „verstehenden Ganzen" zusammenzufügen, was dazu führt, dass sie ihre gewonnen Erkenntnisse den Supervisand*innen in Form einer Deutung zur Verfügung stellt.
Aus ihrer privilegierten Position im eingangs beschriebenen Spannungsfeld von Nähe und Distanz ist es ihr so auch möglich, Erkenntnisse zu vermitteln, die für die Supervisand*innen erhellend wirken. Anzumerken ist, dass die Supervisorin in dieser Situation auf die Verinnerlichung von ihr als Person als „starkes Objekt" mit ihrer Funktion des Container-Contained und jene als „gutes Objekt" in dem Achten auf eine positive Übertragungsbeziehung vertrauen kann und zurückgreift. Erst dies ermöglicht es ihr im Teilen der Inhalte als „anderes Objekt" für die Supervisand*innen auch zum „hilfreichen Objekt" zu werden. Und nur so gelingt es, dass die Supervisorin Gewohntes, Vertrautes aber auch Rätselhaftes in Frage stellen kann und Ungewohntes, Fremdes und Beunruhigendes denkbar und integrierbar macht.

Darüber hinaus zeichnet sich die Supervisorin dadurch aus, dass sie – in der Konfrontation der Supervisand*innen mit ihr als anderes Objekt – unbewusste Bedeutungen und Sinnzusammenhänge im Rahmen des gemeinsamen Reflexionsprozesses in Sprache fasst und deren Kern für die Supervisand*innen festhält. Dabei aber fasst sie nicht nur zusammen, sondern streicht durch ihre Begriffswahl (z.B. „Spaltung“) Aspekte hervor, die im Verstehensprozess mit den Supervisand*innen von zentraler Wichtigkeit waren und die Essenz des Neuen im Verstehen des Manifesten markieren.
Ein wesentliches Element im Denken der Supervisorin, das hier überdies noch betont werden soll, ist die Grundannahme, dass nur das, was ausgesprochen ist, auch bearbeitet werden kann und nur so eine „Verdauung von zuvor Unverdaulichem“ (Pollak 2021, 9) gelingt.

Schließlich lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass die Supervisorin als anderes Objekt das, was gesagt und ausgedrückt wird, beobachtet, wahrnimmt, behält, reflektiert und (szenisch) versteht. Darüber hinaus stellt sie ihr individuelles Gedächtnis als Raum zur Verfügung, um im Kollektiv verankerte blinde Flecken und von Abwehr bedrohte Themen beständig dem aktuellen Gruppengeschehen in der Supervision gegenüberzustellen und hinsichtlich der Frage einer aktuellen Relevanz zu prüfen. Ferner bildet sie Hypothesen zu dem, was sich hinter dem Manifesten verbirgt und stellt diese (mit Bedacht) als Deutungen oder eigene Assoziationen den Supervisand*innen zur Verfügung. Dabei macht *die Supervisorin als anderes Objekt* – als Nicht-Ich und Nicht-Teil-des-Teams – für die Supervisand*innen sichtbar, was für diese bis zu diesem Zeitpunkt nicht bewusstseinsfähig war. Sie deckt auf und spricht an, was bislang „im Dunkeln“ lag. Nicht zuletzt eröffnet die Supervisorin als anderes Objekt den Supervisand*innen so neue Perspektiven der Professionalisierung beruflichen Handelns.

4.6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse mit Rückbezügen auf Wissensbestände aus Psychoanalytischer Pädagogik und Supervision

Zuvor hat die Analyse des Supervisionsprozesses differenzierte Einblicke in das Setting von Supervision und im Besonderen in das Handeln der Supervisorin gewährt. Deutlich wurden dabei mehrere zentrale Aspekte im Handeln der Supervisorin, die schließlich in vier Thesen zusammengefasst wurden. Wie herausgearbeitet werden konnte, sind der Supervisorin vier Objekteigenschaften zuzuschreiben, die ihr Handeln leiten und ihrer dyadischen Identitätsformation geschuldet sind. So wurde die Supervisorin in der Verinnerlichung durch die Supervisand*innen

als das *gute, hilfreiche, starke und andere Objekt* in der Analyse sichtbar. Die dazu gebildeten Thesen lassen sich in verallgemeinerter Form wie folgt beschreiben.

- Erstens: Supervisor*innen mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung gestalten ihr professionelles Handeln im Setting der Supervision so, dass Supervisand*innen sie als *„gutes Objekt“* verinnerlichen. Damit verbunden ist ein Gefühl der Sicherheit von: „er*sie hört mir zu und ist an mir in meiner beruflichen Rolle und meinem Arbeitsalltag interessiert“; „er*sie respektiert mich und versteht mich“.
- Zweitens: Supervisor*innen mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung gestalten ihr professionelles Handeln im Setting der Supervision so, dass Supervisand*innen sie als *„starkes Objekt“* verinnerlichen. Damit verbunden ist die Gewissheit: „er*sie hat keine Angst vor Spannungsfeldern und Konflikten im beruflichen Kontext“; „er*sie kennt das Arbeitsleben und hält damit verbundene unangenehme Emotionen aus“; „er*sie eignet sich gut, um sich mit dem eigenen beruflichen Handeln auseinanderzusetzen und sich zu entwickeln“.
- Drittens: Supervisor*innen mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung gestalten ihr professionelles Handeln im Setting der Supervision so, dass Supervisand*innen sie als *„hilfreiches Objekt“* verinnerlichen. Damit verbunden ist ein Erleben von: „er*sie erfasst meine beruflichen Herausforderungen und Probleme“; „er*sie hilft mir und zeigt mir Wege auf, die helfen können“; er*sie eröffnet mir Handlungsalternativen, unterstützt mich in der Erfüllung meiner primären Aufgabe und der Weiterentwicklung der Organisation“.
- Viertens: Supervisor*innen mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung gestalten ihr professionelles Handeln im Setting der Supervision so, dass Supervisand*innen sie als *„anderes Objekt“* verinnerlichen. Damit verbunden ist ein Erleben von: „er*sie macht Aspekte sichtbar, die vorher unsichtbar waren“; „er*sie eröffnet mir neue Perspektiven und hilf mir, die Arbeitswelt mit anderen Augen zu sehen“; „er*sie erweitert durch die andere Perspektive meine Kompetenz und stellt die Qualität von Arbeit sicher“.

Im Kommenden nun werden diese Inhalte um eine Diskussion erweitert, wobei untersucht wird, in welcher Ausgestaltung psychoanalytisch-pädagogische und supervisorische Ansätze sich in einer dyadischen Identitätsformation bei der Protagonistin der Untersuchung in ihrer Rolle als Supervisorin manifestieren. Dabei findet im Besonderen zweierlei Berücksichtigung: Einerseits wird in Anbindung an die vier Thesen die Signifikanz in der dyadischen Identitätsformation der Supervisorin abzubilden versucht, wobei an diesem Punkt der Arbeit den supervisorischen Aspekten der Vorrang eingeräumt wird. Anderseits wird dabei immer wieder an einzelne Gesichtspunkte aus den vorab erläuterten theoriegeleiteten Darstellungen erinnert, welche die Bezie-

hung der Inhalte zur Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik und dem Beratungsansatz der Supervision verdeutlichen. In diesem Rahmen soll nicht zuletzt das Dyadische in der Identitätsformation der Supervisorin entfaltet werden.

4.6.1 Die Erarbeitung des Dreieckkontrakts am Beginn der Supervision und der Weg zu einer inhaltlichen Bestimmung des Supervisionsgeschehens durch die Supervisorin

In der Supervision wird allgemein die Aufmerksamkeit auf berufliche Kontexte und Aufgaben, das Handeln von Professionist*innen und die Gestaltung von Beziehungen gerichtet. Bearbeitet werden Fragen, Themen und Probleme von Professionist*innen in der Verankerung in deren institutionellem Kontext und im Zusammenwirken der Organisation mit ihnen als Person, ihrer Rolle sowie mit ihren Klient*innen. Als Ziele sind zudem eine Perspektivenerweiterung, Entwicklungsförderung und Qualitätssicherung auf der Ebene des einzelnen Individuums, von Teams und der Gruppen als auch auf der Ebene der Organisation zu nennen. In diesen Zusammenhang eingebettet stellen Supervisor*innen nun mit ihrem Beratungsangebot den handelnden Personen Rahmenbedingungen zur Verfügung, um ausgewählte Themen und deren Komplexität in der erforderlichen Tiefe einer Reflexion und einem Verstehen zugänglich zu machen.

Im eingebrachten und analysierten Fallmaterial nun wurde Supervision in einem sozialpädagogischen Feld und in ihrer berufsbegleitenden Form sichtbar. Von Seiten der Supervisorin wurde dabei mit den ratsuchenden Teammitgliedern und ihrer Leitung als Auftraggeberin ein Kontrakt geschlossen, der sowohl traditionelle supervisorische Fallarbeit einschloss als auch die Arbeit an den Beziehungen zwischen den Teammitgliedern, der Leitung und zur Trägerorganisation. Ferner wurde bereits in der Auftragsklärung deutlich, dass sich in der Teamdynamik und der Gestaltung der Beziehungen zueinander etwas verbirgt, dessen Bedeutung es in der Supervision zu verstehen und zu reflektieren gilt.

Vor dem Hintergrund des Ziels der Kompetenzerweiterung und Begleitung von Entwicklungsprozessen in dem ständig wachsenden Team entstand sodann ein Supervisionsprozess, der einerseits die Handlungsfähigkeit der Supervisand*innen, die Zusammenarbeit im Team, ihre Professionalisierung und die Qualität ihrer Arbeit im Blick hatte. Andererseits galt ein Teil der Aufmerksamkeit, wie in der Supervision im sozialpädagogischen Feld typisch, der Klientel und dem Interesse ihrer Entwicklung, was mit Gaertner als „die ‚doppelte Determination' des Verfahrens" (Gaertner 1992, 169) benannt wurde. In diesem Zusammenhang ergab sich eine Reflexion der primären Aufgabe der Supervisand*innen und eine Auseinandersetzung mit der

Frage nach Erwartungen, Hoffnungen und Aspekten eigener Begrenztheit in der Gestaltung der beruflichen Rolle.

Eine Vergegenwärtigung dessen, wie die Supervisorin im Rahmen der Auftragsklärung am Beginn des Supervisionsprozesses ihr Handeln gestaltet hat, macht außerdem deutlich, dass es ihr ein besonderes Anliegen war, zielbezogen einen Dreieckskontrakt zwischen den Supervisand*innen, der Leitung des Teams (als Stellvertreterin der Organisation) und sich selbst herzustellen und hierbei erste Einblicke in die Facetten des beruflichen Alltags der Supervisand*innen zu erlangen. Im Fallgeschehen tauchen hier einerseits Schwierigkeiten und Herausforderungen mit Klient*innen auf, die deren pädagogischem Arbeitsfeld entstammen und sich um Fragen der Entwicklung der Jugendlichen im Übergang zum Erwachsenenalter drehen. Themen in der Supervision sind demnach Fragen und Anliegen rund um die sozialpädagogische Tätigkeit der Supervisand*innen, die zugleich ihre primäre Aufgabe innerhalb der Organisation kennzeichnet. Außerdem enthält der Kontrakt der Supervisorin mit der Leitung und den Teilnehmer*innen der Supervision die Bearbeitung und Reflexion von Anliegen in Bezug auf die Zusammenarbeit und Kooperation im Team, die Beziehung zur Leitung und der Organisation sowie Spannungsfelder und Konfliktpotentiale, die sich in der Sozialpädagogik durch Gegensätze von Ansprüchen und Bedürfnissen auf Seiten der Klient*innen auf der einen Seite und gesellschaftlichen Ansprüchen auf der anderen Seite ergeben. Innerhalb der theoriegeleiteten Überlegungen wurde auf diesen Aspekt hingewiesen, in dem die „Doppelfunktion von Hilfe und Kontrolle“ gleichsam als „Berufsschicksal“ (Hamburger 2011, 16) von Sozialpädagog*innen angesprochen wurde. Darüber hinaus wurde auf die oftmals wechselnden Rahmenbedingungen verwiesen, die Sozialpädagog*innen fortwährend ein Bemühen abverlangt, diese mit der Erfüllung ihrer primären Aufgabe in Einklang zu bringen.

In Anbindung an die erarbeiteten Objekteigenschaften der Supervisorin ist nun noch anzumerken, dass am Beginn des Supervisionsprozesses – konkret in der Auftragsklärung – die Aussicht auf die Supervisorin als gutes, starkes, hilfreiches und anderes Objekt von Bedeutung zu sein schien. Da hierzu ein erster Eindruck bei der anfragenden Supervisandin entstanden ist und auch im Gespräch mit der Leitung des Teams erste Vorstellungen durch die Supervisorin angeregt werden konnten, folgt dann auch die Auftragserteilung und die Vereinbarung eines ersten Termins zur Supervision mit dem Team.

4.6.2 Die Supervisorin als psychoanalytisch orientierte Supervisorin

Wird im Kommenden nun der Frage nachgegangen, welcher Richtung beziehungsweise Orientierung die Supervisorin in ihrer Ausgestaltung von Supervisionsprozessen folgt, so ist in diesem Kontext zunächst daran zu erinnern, dass sich in der Literatur eine große Vielfalt an methodischen Auffassungen von Supervision wiederfinden. Darauf wurde in der Arbeit einleitend hingewiesen, als die Supervisionslandschaft in ihrer Heterogenität der Ansätze beschrieben und psychodynamische, systemische, kognitiv-verhaltenstherapeutische oder humanistische Ansätze als gleichrangig nebeneinanderstehend genannt wurden.

Hier eine Zuordnung zu treffen, fällt in Bezug auf die Supervisorin im analysierten Einzelfall nicht schwer, weist doch die berufliche Grundqualifikation der Supervisorin als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin bereits den Weg. Der damit verbundenen erstberuflichen Sozialisation und der dahinter liegenden Entscheidung, sich als Pädagogin einem psychoanalytisch orientierten Ansatz zu verschreiben, bleibt die Supervisorin auch im Feld der Supervision treu. Daraus folgt nun einerseits, dass die Supervisorin eine bestimmte Perspektive und damit verbundene Kompetenzen in Hinblick auf psychoanalytische und psychoanalytisch-pädagogische Theorie in das Berufsfeld der Supervision mit- und einbringt. Andererseits zeitigt dies aufgrund ihrer habituellen Verankerung wiederkehrend Konsequenzen in der Gestaltung ihres supervisorischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns.

Allem voran teilt die Supervisorin die psychoanalytische Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten und damit in Zusammenhang stehenden Abwehraktivitäten. Dies führt im Kontext von Supervision dazu, dass die Supervisorin in ihren Prozessen die Aufmerksamkeit nicht nur auf das manifeste Geschehen richtet, sondern zu einem Großteil auf latente Inhalte von Arbeitsprozessen. Die Supervisorin achtet also darauf, in welcher Art und Weise unbewusste Prozesse, einschließlich jene der Abwehr, auf die einzelnen Professionist*innen in der Beziehung zu ihren Klient*innen, in der Teamdynamik und den Beziehungen über die hierarchischen Grenzen der Organisationen hinaus Einfluss nehmen. Und sie achtet darauf, in welcher Art und Weise die Ausgestaltung der beruflichen Rolle und Erfüllung der primären Aufgabe als von Unbewusstem determiniert erscheint.

So geht sie davon aus, dass den Beziehungen und Übernahmen von Rollen eine Komplexität inhärent ist, die nur vor dem Hintergrund der Annahme unbewusster Prozesse in ihrer Differenziertheit verstanden werden kann. Schließlich folgt daraus, dass sie in ihren Supervisionsprozessen kontinuierlich ein Verstehen bewusster und unbewusster Aspekte professionellen Handelns und berufsfeldbezogener Herausforderungen verfolgt und sie ihr Nachdenken über

unbewusste Prozesse in den Dienst der Weiterentwicklung und Professionalisierung der Supervisand*innen und der Organisation stellt.

Die beruflichen Wurzeln der Supervisorin, ihre Wissensstrukturen und die darin eingeschriebene Verbindung zu psychoanalytischen und psychoanalytisch-pädagogischen Referenztheorien, ergeben also ein Bild der Supervisorin als eine Beraterin, die einem psychoanalytisch orientierten Entwurf von Supervision folgt. Dies wiederum entspricht jenem Ansatz von Supervision, der vorab mit Binder-Klinsing als eine Form systematischer Reflexion beschrieben wurde, die „inneren und interpersonellen Prozessen in einer professionellen Interaktion“ (Binder-Klinsing 2016, 15) Raum gibt und die, wie Steinhardt betont, einem „differenzierten Sinnverstehen“ (Steinhardt 2005, 112) in Anlehnung an den Erkenntnisschatz der Psychoanalyse folgt. Im konkreten Handeln der Supervisorin findet dies mehrfach Ausdruck. So ist diesbezüglich Folgendes aufgefallen:

Erstens: Die Bedeutung des Modells Container-Contained

Die eigene Rolle gestaltet die Supervisorin insofern mit Bedacht, als die Gestaltung derselben darauf abzielt, den Supervisand*innen ein tiefergehendes Verstehen von berufsbezogenen Handlungen, Problemen und Fragen zu eröffnen, wobei sowohl der äußeren Realität als auch der inneren Realitäten Raum gegeben wird. Damit verbunden ist für die Supervisorin die Aufgabe aller Beteiligten in der Supervision, die Aufmerksamkeit – wie bereits erwähnt – nicht nur auf das manifeste Geschehen zu richten, sondern auch latenten Inhalten gegenüber offen zu sein. Dazu wiederum braucht es ein Bewusstmachen des eigenen Erlebens respektive ein In-Sprache-Fassen von mit dem Geschehen verbundenen Emotionen.

Um nun derartige Prozesse in der Supervision zu eröffnen, schenkt die Supervisorin Phänomenen der Abwehr einen wesentlichen Teil ihrer Aufmerksamkeit. Eine Begründung findet dies darin, dass Menschen – wie beschrieben – bestrebt sind, unangenehme Emotionen vom Bewusstsein fernzuhalten (Datler W. & Wininger 2018). Als ubiquitäres Phänomen findet dies auch in Prozessen des Reflektierens berufsbezogener Kontexte statt, also in den Beziehungen zwischen Supervisand*innen und Supervisorin. Außerdem ist es ein Phänomen, das natürlich auch in professionellen und berufsbezogenen Beziehungen gegeben ist und dort ebenfalls eine zentrale Rolle spielt.

Bezogen auf den Prozess der Supervision folgt daraus, dass mit den unangenehmen Emotionen verbundene Aktivitäten unbewusster Abwehr eine Reflexion und ein Verstehen berufsbezogener Inhalte in der Supervision behindern. Und daraus folgt wiederum, dass die Supervisorin – einer psychoanalytischen Orientierung Ausdruck verleihend – darum bemüht ist, diese unangenehmen

Anteile im Erleben der Supervisand*innen zu erfassen, zu bearbeiten, in den gemeinsamen Reflexionsprozess zu integrieren und in etwas Förderliches für den Prozess umzuwandeln.
Dies gelingt ihr, indem sie sich den Supervisand*innen als Container für deren Gefühle und Emotionen zur Verfügung stellt. Die Modelle Holding (Winnicott) und Containing (Bion) begründen dabei eine Form der Beziehung, in der die Ratsuchenden Halt und Verständnis erfahren und ihnen so ein Zugang zu ihren unangenehmen und abgewehrten Emotionen eröffnet wird. Darüber hinaus beschreibt das Modell des Container-Contained (Bion) die Kompetenz der Supervisorin, etwas „Unerträgliches" in etwas „Aushaltbares" umzuwandeln. Dies stellt eine der wesentlichen Aufgaben von Supervision dar und das sowohl in Bezug auf fallbezogene Inhalte, Aspekte der Teamdynamik als auch hinsichtlich der Grenzen der Rollengestaltung der Supervisand*innen. Im sozialpädagogischen Feld gilt es darüber hinaus dieser Aufgabe im Zusammenhang mit dem (oftmals) unvermeidbaren Scheitern an der primären Aufgabe nachzukommen. Möller schreibt dazu mit Verweis auf den in den USA geborenen Psychoanalytiker Ross Lazar:

> „Lazar (1994) nennt das Bionsche Modell des Container-Contained die psychoanalytische Leitidee in der Praxis der Supervision. (…) Die Supervisanden kommen mit Unverstandenem, Ängsten, Rollenunsicherheiten, Erschöpfung und suchen einmal Entlastung beim Supervisor. (…) Die aufnehmende Psyche des Supervisors lässt sich durch das Nichtverstehbare, das Frustrierende, das Hineinprojizierte, das Zweifelnde, Schmerzhafte, Bedürftige berühren. Er kaut es gleichsam durch, um es in verdaulichen Portionen dosiert an die Supervisanden zurückzufüttern" (Möller 2012, 46).

Was daraus erwächst, wenn die Supervisorin dieser Leitidee folgt, wurde in der Beschreibung der Supervisorin als gutes und starkes Objekt sichtbar. Als ein Ansatz, um Phänomenen von Abwehr in Prozessen von Supervision zu begegnen, wird dies zu einer Voraussetzung, damit Supervisand*innen frei auf tieferliegende Aspekte beruflichen Handelns und darin verborgene unangenehme, spannungsgeladene und konfliktreiche Dynamiken blicken können.

Zweitens: Das Schließen eines speziellen Arbeitsbündnisses

Das Wissen und Vertrautsein mit den angesprochenen Erkenntnissen der Psychoanalyse zu Aktivitäten unbewusster Abwehr, die auch in der Psychoanalytischen Pädagogik besondere Bedeutung haben, führen aber im Handeln der Supervisorin noch zu einer weiteren Konsequenz. Da die Supervisorin das Erleben der Supervisand*innen als unverzichtbar für den gemeinsamen Reflexionsprozess ansieht und damit häufig unangenehme bis unaushaltbare Emotionen verbunden sind, braucht es im Ermessen der Supervisorin ein spezielles Arbeitsbündnis, damit Supervisand*innen sich diesen Inhalten ihrer beruflichen Realität zuwenden und diese re-

flektieren können. Dieses Arbeitsbündnis definiert so den inhaltlichen Rahmen des gemeinsamen Reflexionsprozesses und macht auch Schmerzliches zum Gegenstand der Supervision.
Um also eine Reflexion unangenehmer und unaushaltbarer Aspekte zu eröffnen, macht die Supervisorin „Unangenehmes mit ihrer Hilfe auszuhalten" zu einem Teil des Arbeitsbündnisses mit den Supervisand*innen. Dabei folgt die Supervisorin jener Definition, die W. Datler (o.J., III/2ff) im Rahmen der Abgrenzung des Begriffs zu jenen der Vereinbarung oder Abmachung getroffen hat. Den Überlegungen des Autors folgend kennzeichnet sich ein Arbeitsbündnis nämlich dadurch, dass an der gemeinsamen Reflexion auch dann festgehalten wird, wenn Unangenehmes auftaucht beziehungsweise unangenehme Emotionen verspürt werden.
Um nun dieses Unangenehme jedenfalls im Prozess des Verstehens des Supervisionsgeschehens aufzuspüren, nimmt sich die Supervisorin in der Supervision viel Zeit und bezieht dabei aktiv alle Supervisand*innen in den Prozess mit ein. Und so wird „aufzudecken, was im Dunkeln liegt" und der Wunsch „blinde Flecken aufzudecken" als Teil des Arbeitsbündnisses definiert, mit dem Ziel, unangenehme und bislang latente Aspekte manifester Gegebenheiten zu ergründen. „Dort hinzuschauen, wo es weh tut" wird zum Kern des Arbeitsbündnisses, in dem es darum geht, Unangenehmes und Unaushaltbares im Supervisionsprozess sichtbar zu machen, ohne dass diese Inhalte der Abwehr anheimfallen.
Dazu nun bedarf es einiger Aktivitäten auf Seiten der Supervisorin, die mit ihrer haltgebenden Funktion – wie im ersten Punkt beschrieben – und durch ihre Interventionen, die Supervisand*innen befähigt, latenten Inhalten nachzugehen. Eine Voraussetzung damit dieses Unterfangen gelingt und ein Arbeitsbündnis in diese Richtung geschlossen werden kann, ist, dass die Supervisand*innen die Supervisorin als gutes und starkes Objekt verinnerlichen. Im Einbringen von Inhalten, die mit unangenehmen und unaushaltbaren Emotionen verbunden sind, ist es zudem die Supervisorin mit ihrer Eigenschaft als anderes und hilfreiches Objekt, welche den Prozess der Supervision und Inhalte in Verbindung mit diesem speziellen Arbeitsbündnis begleitet.

Drittens: Das Einnehmen der Haltung der verantworteten Schuld

Mit den beiden zuvor benannten Aspekten untrennbar verbunden ist für die Supervisorin eine spezifische Haltung den Supervisand*innen gegenüber, die sie als Modell aus dem Feld der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung in das Beratungsformat der Supervision übernommen hat und die sie als wesentlich in der Beziehung zu den Supervisand*innen versteht. Gemeint ist die sogenannte Haltung der verantworteten Schuld (Figdor), die übertragen und integriert in das Feld der Supervision wie folgt beschrieben werden kann: Die

Supervisorin ist sich gewahr, dass sie den Supervisand*innen in der Reflexion und dem Verstehen von Konflikthaftem und Spannungsgeladenem so manches zumuten muss. Dazu gehören unangenehme und (im ersten Moment) unaushaltbare Emotionen, wie beispielsweise jene des Scheiterns, der Überforderung oder der Wut, die sowohl in den Beziehungen zu den Klient*innen, in Krisen im Finden der beruflichen Rolle oder der Erfüllung der primären Aufgabe liegen können. Außerdem zählen hierzu Emotionen, die in der Teamdynamik, der Beziehung zur Organisation und Leitungsebene entstehen oder – arbeitsfeldspezifisch, wie hier im sozialpädagogischen Feld – in einem Konflikt zwischen gesellschaftlichen und sozialpädagogischen Ansprüchen. Diese Schuld kann die Supervisorin nun insofern verantworten, als dieses Zumuten und eine Auseinandersetzung mit unangenehmen Aspekten im Prozess der Supervision dazu führt, dass Reflexionsräume eröffnet und ein vertieftes Verstehen beruflicher Realität befördert wird. Konkret heißt das, dass in dieser Weise ein Perspektivenwechsel möglich wird, Erkenntnisse in Bezug auf berufliches Handeln entstehen und daraus Handlungsalternativen erwachsen. Letztere dienen wiederum der Entwicklung, Kompetenzerweiterung sowie der Verbesserung und Sicherung qualitativer Aspekte beruflichen Handelns. Darüber hinaus eröffnet die Auseinandersetzung gerade auch mit unangenehmen Aspekten beruflichen Handelns die Möglichkeit der Entschärfung von Konflikten, der Vorbeugung von Burnout-Prozessen bis hin zu der Chance, aus Krisen im beruflichen Kontext gestärkt hervorzugehen, wobei Letzteres sowohl die einzelnen Personen als auch die Organisation als Ganzes betreffen kann.

In ihrer Rolle einer Bezugsperson des beruflichen Kontextes, die diese Haltung gegenüber den Supervisand*innen einnimmt, bringt die Supervisorin schließlich von Anfang an Prozesse innerhalb der Supervision in Gang, die dazu führen, dass sie mit ihren Eigenschaften als anderes und in der Folge als hilfreiches Objekt bei den Supervisand*innen verinnerlicht werden kann. Dabei sind es zu einem großen Teil unbewusste (wenngleich erfahrungsbasierte) Prozesse, welche dieses innere Bild der Supervisorin entstehen lassen und auf der Grundlage der Haltung der verantworteten Schuld zu deren Etablierung führen.

4.6.3 Die Bedeutung von Übertragung und Gegenübertragung in der Ausgestaltung der Rolle als Supervisorin

Die Erkenntnisse aus der Fallanalyse machen darüber hinaus aber noch weitere zentrale Aspekte deutlich, welche die Signifikanz im Handeln der Supervision charakterisieren. Dabei gilt für die kommenden Aspekte, wie schon für die vorangegangenen, dass – allgemein formuliert – psychoanalytisches Denken und damit verbundene Haltungen von Supervisor*innen auf vielfache

Weise deren Handeln im Setting der Supervision steuern. In Bezug auf die Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung hat die Analyse der Praxisprotokolle so auch einen spezifischen Umgang mit Phänomenen von Übertragung und Gegenübertragung zu Tage befördert, dem in der Ausgestaltung von Supervisionsprozessen in dreierlei Hinsicht Bedeutung zukommt:

Erstens: Die Bedeutung der Herstellung und Aufrechterhaltung einer positiven Übertragung

Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung werden im psychoanalytischen Ansatz als ubiquitär angesehen und sind daher ein Teil aller zwischenmenschlichen Beziehungen, so auch von jenen zwischen Professionist*innen zu ihren Klient*innen, zwischen Kolleg*innen und in Teams, und natürlich zwischen Supervisand*innen und Supervisor*innen. Damit verbunden ist der Gedanke, dass „Menschen … ihre aktuelle soziale Realität immer im Lichte ihrer Vergangenheit [betrachten und gestalten]“ (Körner 1984, 61) und dass, wenn es gelingt, die positiven Aspekte davon in der Beziehung zur Supervisorin zu aktivieren, damit auch eine wichtige Basis für das gemeinsame Arbeitsbündnis in der Supervision hergestellt ist. Diesen Gedanken hat die Supervisorin zum Anlass genommen, um Übertragungsphänomenen in der Gestaltung von Supervisionsprozessen in Form der Herstellung und Beachtung einer positiven Übertragung in der Beziehung zwischen den Supervisand*innen und ihr als Supervisorin einen besonderen Platz einzuräumen.

Ein erster Blick auf den Umgang mit Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung in der Analyse des Fallmaterials hat so auch gezeigt, dass es der Supervisorin von Anfang an ein großes Anliegen war, sich um eine positive Übertragung der Supervisand*innen zu bemühen. Gemeint ist damit eine Qualität in der Beziehung der Supervisand*innen zur Supervisorin, die von Vertrauen in deren Kompetenz, Verschwiegenheit und Verständnis geprägt ist. Ferner ist damit ein Zutrauen in die Supervisorin als hilfreiche Person verbunden und das Gefühl auf Seite der Supervisand*innen, mit den eigenen Anliegen in der Supervision einen guten und sicheren Ort gefunden zu haben. Dies sieht sie als eine unverzichtbare Basis für ein tragfähiges Arbeitsbündnis an, wobei die positive Übertragung am Beginn des gesamten Supervisionsprozesses aber auch am Beginn jeder Einheit herzustellen beziehungsweise sicherzustellen ist. Anders formuliert ließe sich festhalten, dass das Herstellen und Aufrechterhalten einer positiven Übertragung in der Beziehung zwischen Supervisand*innen und Supervisorin ein zentraler Grundbaustein supervisorischen Handelns ist.

Mit diesem Postulat nun folgt die Supervisorin einem Grundgedanken, der ihr aus der Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin

vertraut ist und der im Setting der Supervision ebenso von zentraler Bedeutung ist. In den Worten Figdors lässt sich dieser zentrale Gedanke so zusammenfassen, dass es darum geht, in der Beratung einen Prozess in Gang zu setzen, der darauf hinausläuft, die positive Übertragung der Supervisand*innen

> „aktiv zu stärken, aufrechtzuerhalten und – ganz im Gegensatz zum psychoanalytisch-therapeutischen Vorgehen – die *Regression* in der Übertragung *zu verhindern"* (Figdor 2008, 50; Hervorh.i.O.).

Ob sich die Supervisorin, um dieses Ziel zu erreichen, zum Beispiel selbst als jemand präsentiert, der scheitert oder ob sie durch eine Erzählung Scheitern als etwas Legitimes und Unvermeidbares darstellt; oder ob es andere vertrauensbildende Interventionen der Supervisorin sind, wie die Nachfrage nach den Erwartungen der Supervisand*innen an sie und das Setting der Supervision am Beginn der Beratung: Die Botschaft ist immer, dass jede Erzählung bei ihr zuerst einmal einen (sicheren) Ort findet. Denn nur so bekommen auch unangenehme – beispielsweise schambesetzte oder schmerzliche – Gefühle, Gedanken und Erlebnisse Platz im Setting der Supervision und können in der Folge einem Nachdenkprozess zugeführt werden.
Sollte die positive Übertragungsbeziehung getrübt oder beeinträchtigt sein, oder sogar in eine negative Übertragungsbeziehung kippen, so ist diesem Phänomen in Prozessen der Supervision besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Insbesondere das Kippen der Übertragung bringt eine massive Störung des Supervisionsprozesses mit sich und verlangt nach einer Intervention von Supervisor*innen. Dabei gilt es die positive Übertragung wiederherzustellen und zu stärken, da nur dann ein produktives und konstruktives Arbeiten in der Supervision wiedereröffnet wird.
Resümierend ist festzuhalten, dass diese besondere Art des Vertrauens in Form der positiven Übertragung außerdem mit bestimmten Objekteigenschaften der Supervisorin verbunden ist. Im Besonderen geht die Verinnerlichung der Supervisorin als gutes Objekt als auch als hilfreiches Objekt mit einem Zustandekommen und der Aufrechterhaltung einer tragfähigen positiven Übertragungsbeziehung Hand in Hand.

Zweitens: Das Achten auf die eigene Gegenübertragung als diagnostisches Instrument

Darüber hinaus ist noch eine zweite Signifikanz anzuführen, die im Handeln der Supervisorin im Zusammenhang mit dem ubiquitären Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung sichtbar wurde. Gemeint ist, dass die Supervisorin die eigene Gegenübertragung zu einer Art „diagnostischem Instrumentarium" in der Analyse von Inhalten verschiedener Supervisionssequenzen nutzt und diese zum Ausgangspunkt für förderliche Interventionen macht. Dabei folgt

die Supervisorin jenem weiten Begriffsverständnis von Gegenübertragung, das W. Datler formuliert, wenn er darunter „sämtliche innerpsychische Gegebenheiten“ verstanden wissen will, „die professionell Tätige in bewusster und unbewusster Weise jenen Menschen entgegenbringen, mit denen sie arbeiten“ (Datler W. o.J., IV/9). Dieser weiten Bestimmung des Begriffs von Gegenübertragung folgend macht die Supervisorin dieses Phänomen in Prozessen der Supervision zu einem wichtigen Instrument des Verstehens. Dies gelingt dabei dadurch, dass die Supervisorin alle Gefühle, Gedanken und Phantasien miteinbezieht, die bei ihr in der Begegnung mit den Supervisand*innen ausgelöst werden. Nachdem sie diese bewusst wahrnimmt und reflektiert, stellt sie damit verbundene Erkenntnisse und Interpretationen in den Dienst des Verstehens latenter Inhalte von Manifestem. Dieses Verstehen nun kann sich auf die Beziehung der Supervisand*innen zur Supervisorin beziehen, auf ein Verstehen von Beziehungen zwischen Supervisand*innen und ihren Klient*innen, auf die Beziehungsdynamik im Team oder auf ein Verstehen der Organisationskultur.

So kann also festgehalten werden, dass die Wahrnehmung und Bearbeitung der eigenen Gegenübertragung für die Supervisorin ein wichtiges Instrument darstellt. Damit verbunden ist zudem eine Art psychoanalytische Verstehenskompetenz auf Seiten der Supervisorin, die hier eine Anwendung findet, um Supervisand*innen professionell unterstützen zu können. Dabei werden latente Botschaften in der Beziehungsdynamik ebenso entdeckt wie Emotionen auf Seiten der Supervisand*innen, die von Abwehr bedroht oder bereits abgewehrt sind.

An dieser Stelle zeigt sich ferner eine Gemeinsamkeit von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung und Supervision, da in beiden Beratungssettings im Sinne Treschers (1993a) die Berücksichtigung des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens, die Möglichkeit jener Form des Verstehens eröffnet, die da wie dort eine wichtige Grundlage professionellen Handels darstellt. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass Prozesse des (szenischen) Verstehens untrennbar damit verbunden sind, dass Supervisor*innen sich in das Geschehen einbeziehen und verstricken lassen oder anders formuliert, sie das Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehen in sich aufnehmen und reflektieren.

An dieser Stelle nun kann zusammengefasst werden: Im Dienst eines diagnostischen Blicks eröffnet die Aufmerksamkeit für eigene Gedanken und Emotionen (und diese in ihrer Bedeutung zu verstehen) beziehungsweise für Phänomene der Gegenübertragung, Formen (szenischen) Verstehens, die wiederum tiefergehende Einblicke in latente Bedeutungen arbeitsbezogener Prozesse und Herausforderungen ermöglichen. In diesem Kontext ist aber – ebenso wie im ersten Punkt – auf eine Gefahr hinzuweisen, da Gegenübertragungsgefühle bei Supervisor*innen

auch zu Störungen des Beratungsprozesses führen können, wenn diese nicht als solche erkannt werden.

In Bezug auf die Eigenschaften der Supervisorin treten hier im Besonderen jene des starken und anderen Objekts in den Vordergrund. Für deren Verinnerlichung bei den Supervisand*innen ist es essentiell, dass es der Supervisorin gelingt, sich in das Geschehen in der Supervision einbeziehen zu lassen und damit verbundene Gefühle, Gedanken und Phantasien bewusst wahrzunehmen, als Gegenübertragung zu identifiziert und zu reflektiert (starkes Objekt). Da es der Supervisorin gleichzeitig zum Einbeziehen-Lassen auch gelingt, eine bestimmte Distanz zum Geschehen zu behalten und sich nicht „verschlingen zu lassen", schafft sie damit zudem eine Basis, um etwas Neues im Verstehen der latenten Inhalte des Manifesten zu entdecken und den Supervisand*innen zur Verfügung zu stellen (anderes Objekt).

Drittens: Die Bedeutung von Spiegelungsphänomenen als Quelle des Verstehens des Supervisionsgeschehens und des beruflichen Feldes

Ähnlich der Berücksichtigung der eigenen Gegenübertragung im Sinne einer Annäherung an ein (szenisches) Verstehen in Supervisionsprozessen verhält es sich mit sogenannten Spiegelungsphänomenen, die ebenfalls auf Übertragung und Gegenübertragung beruhen und im Dienst des Verstehens beruflicher Realität in Supervisionsprozessen nutzbar gemacht werden können.

Dies zeigt sich auch im analysierten Supervisionsprozess und im Handeln der Supervisorin, die Spiegelungsphänomene ebenfalls als Quelle des Verstehens nutzt, womit schließlich eine dritte Signifikanz im Handeln der Supervisorin benannt werden kann. Dabei geht die Supervisorin davon aus, dass Spannungsgeladenes oder auch Konflikthaftes aus der Beziehung der Supervisand*innen zu ihren Klient*innen, zur Leitung oder auch Schwierigkeiten in der Erfüllung der primären Aufgabe sich in der Supervisionsgruppe und in den darin gestalteten Beziehungen aktualisieren und widerspiegeln. Dies betrifft insbesondere unbewusste Anteile.

Das Geschehen in der Supervision und die Beziehung zwischen Supervisorin und Supervisand*innen werden also als Raum für Spiegelungsphänomene von interaktionellen Aspekten im Kontext von Arbeit als auch von strukturellen Aspekten innerhalb von Institutionen verstanden. Vor diesem Hintergrund stellt die Beziehungsdynamik in der Supervision eine wichtige Quelle des Verstehens dar und lässt sich von der Supervisorin über deren Reflexion zum Verstehen der Problemzusammenhänge und Dynamiken des beruflichen Kontextes nutzen. Ihre Aufmerksamkeit darauf zu richten, ist ein Teil ihres diagnostischen Inventars.

Betont soll an dieser Stelle werden, dass die Supervisorin ein wesentlicher Teil des Beziehungsgeschehens ist, wobei ihre Art und Weise des Einbeziehen-Lassens ein Mitagieren mit den Super-

visand*innen ausschließt. Nicht zuletzt bedarf es zur Wahrnehmung und zur Nutzbarmachung unbewusster Dimensionen von Spiegelungsphänomenen spezifische Anstrengungen auf Seiten der Supervisorin, die als eine Art gleichschwebende Aufmerksamkeit beschrieben werden kann. Damit verbunden ist ein Beobachten, Wahrnehmen und Interpretieren des Supervisionsgeschehens und der Dynamik in der Gruppe.

Im Besonderen wird dabei der Fokus bei Spiegelungsphänomenen auf die Analyse von Prozessen innerhalb von Institutionen gelegt, die sich in den Beziehungen zwischen Supervisand*innen und Supervisor*innen widerspiegeln. So weist Wellendorf mitunter darauf hin, dass das „wichtigste Instrument seiner Supervisionsarbeit: die Beziehung zum Klienten“ ist (Wellendorf 2000, 35). Die Beziehung innerhalb der handelnden Personen in der Supervision stellt für den Autor eine Art „Projektionsfläche für die verborgene Dynamik und Struktur“ (Wellendorf 2000, 35) der Institution dar. In diesem Sinn führt Wellendorf die grundlegende Bedeutung des Blicks auf das Beziehungsgeschehen aus sowie dessen Nutzbarkeit für die Analyse und das Verstehen von institutionellen Schwierigkeiten und Konflikten.

> „Mit Beginn der Beziehung sind beide, der Supervisor und sein Klient, Teil einer analytischen Situation, die durch ihre besondere Beziehung konstituiert wird und ihrer Dynamik unterworfen ist. Der Supervisor, der eine Beziehung zu einer Institution aufnimmt, ist der Katalysator institutioneller Bedeutungen. Sie kommen ans Licht, indem die Mitarbeiter der Institution sich an ihm als einem Fremdkörper abarbeiten: ihn zu integrieren, auszustoßen, einzugrenzen, in bestimmte Richtungen zu lenken versuchen. Hier findet der Supervisor wertvolles Material für seine Analyse der institutionellen Schwierigkeiten und Konflikte“ (Wellendorf 2000, 35).

Bei Möller schließlich findet sich zum Beispiel das Verstehen einer aktuellen Bedürfnislage in ihrem Ausdruck als Spiegelphänomen, wenn sie schreibt:

> „Der Wunsch eines Teams nach Betreuung stellt auf der einen Seite ein Spiegelphänomen des Klientels dar, auf der anderen Seite ist es ein reales, legitimes Bedürfnis“ (Möller 2012, 60).

Und auch in der Analyse des Falls zeigt sich auf mehreren Ebenen, wie sich zum Beispiel die Dynamik aus der Fallarbeit mit den Klient*innen in der Supervision widerspiegelt. Dies betrifft sowohl Formen der Reinszenierung von Beziehungsmomenten aus der Pädagog*in-Klient*in-Beziehung in der Supervision als auch die Spiegelung der Besonderheit der Klientel mit ihrer Eigenschaft der Strukturlosigkeit und der Suche nach Halt. So spiegelt zum Beispiel der Widerstreit von Emotionen oder die Ambivalenz von Neugierde und Angst den sozialpädagogischen Alltag der Supervisand*innen mit den ihnen anvertrauten Jugendlichen wider. Und nicht zuletzt spiegelt die Phantasie der Supervisorin des fast unvermeidbaren Scheiterns des Prozesses der

Supervision ein alltägliches Empfinden der Supervisand*innen wider, wobei anzumerken ist, dass sozialpädagogisches Handeln immer wieder tatsächlich damit verbunden ist, „scheitern zu müssen“. Außerdem wird im Supervisionsgeschehen und in der Gestaltung der Beziehung der Supervisand*innen zur Supervisorin die konflikthafte und für die Pädagog*innen als unzureichend haltgebend erlebte Beziehung zur Leitung und der Organisation deutlich.

Daraus erwachsende Wahrnehmungen dienen aber nicht nur dem Verstehen von Arbeitsprozessen samt der ihnen innewohnenden emotionalen Beteiligung der Supervisand*innen. Ferner entstehen daraus Überlegungen, wie das daraus gewonnene Verstehen den Supervisand*innen zur Verfügung gestellt werden kann, respektive in welche Intervention die Erkenntnisse integriert werden können, um den Reflexionsprozess zu fördern. Daraus folgt, dass neben der Fähigkeit Spiegelungsphänomene wahrzunehmen, es auch einer Kompetenz der Supervisorin bedarf, das komplexe Interaktionsgeschehen zwischen Supervisand*innen und der Supervisorin einer Interpretation zuzuführen und den Supervisand*innen in verständlicher Form zur Verfügung zu stellen. Letzteres wiederum beinhaltet desgleichen die Fähigkeit der Supervisorin, potentiell von Abwehr bedrohte Inhalte auf eine spezifische Art und Weise in den Supervisionsprozess einzubringen, sodass diese von den Supervisand*innen aufgenommen und in ihre bewusste Wahrnehmung integriert werden können. Damit verbunden ist dabei das Ziel, einen Perspektivenwechsel bei den Supervisand*innen zu initiieren, der auf deren Seite ebenso ein Verstehen der Dynamiken ermöglicht als auch (in Folge) die Eröffnung von neuen Handlungsperspektiven, welche nicht selten Problemlösungen beinhalten.

Wenn nun Wellendorf schreibt, dass Supervisand*innen „sich an ihm als einem Fremdkörper abarbeiten“ (Wellendorf 2000, 35), wird deutlich, dass hier insbesondere das Erleben von der Supervisorin als anderes Objekt zum Tragen kommt. Ebenso wird dies im Gelingen der Supervisorin sichtbar, einen Perspektivenwechsel bei den Supervisand*innen zu initiieren. Darüber hinaus zeigt sich das Hilfreiche in den Objekteigenschaften der Supervisorin über die gewonnenen Erkenntnisprozesse von Zusammenhängen zwischen Gefühlsdynamik auf der einen Seite und Institutions- und Organisationsprozessen auf der anderen Seite. Da diese nicht zuletzt in Ideen zu Handlungsalternativen münden, fördert dies zudem den Prozess der Verinnerlichung der Supervisorin als hilfreiches Objekt.

4.6.4 Verschiedene Ebenen in der Bedeutung von Supervision als Bildungsprozess

Die Analyse des Fallmaterials hat schließlich an unterschiedlichen Stellen noch weitere Aspekte zu Tage befördert, die einen differenzierten Blick auf die Zusammenhänge zwischen dem Han-

deln der Supervisorin und den initiierten Bildungsprozessen innerhalb des Settings der Supervision lohnend erscheinen lassen. Dabei ist zu betonen, dass die Supervisorin Prozesse der Supervision grundsätzlich als komplexe Bildungsprozesse versteht, die auf mehreren Ebenen verankert sind. So wird im Kommenden ein allgemeines Verständnis und, dieses ergänzend, ein psychoanalytisch-pädagogisch geprägtes Verständnis von Bildung thematisiert, wobei der Frage nachgegangen wird, inwiefern Prozesse der Professionalisierung in der Supervision von Seiten der Supervisorin als berufsbegleitende Bildungsprozesse verstanden werden. Daran anschließend werden Konsequenzen in der Haltung und den Handlungen der Supervisorin in einem zweiten Punkt zusammengetragen.

Erstens: Die Definition von Supervision als Bildungsprozess

Zusammenhänge bezogen auf ein Fallgeschehen aber auch bezogen auf Aspekte der Teamdynamik oder der Ausgestaltung der beruflichen Rolle aus einer neuen und veränderten Perspektive zu sehen, wird immer auch einen individuellen Bildungsprozess der jeweiligen Supervisand*in mit sich bringen. Diese führen in eine Kompetenzerweiterung und Professionalisierung, wie sie Supervision allgemein anstrebt. Über diesen Bildungsaspekt im Kontext von Supervision schreibt unter anderem Möller, die formuliert:

> „Supervision hat immer pädagogische Effekte (vgl. Pühl 1992b). (…) Ohne den Fortbildungsaspekt der Supervision verkäme diese zu einem gemeinsamen ‚Wiederkäuen' (Pühl 1996, mündl. Mitteilung). Ein Lerninput kann zu Recht erwartet werden" (Möller 2012, 57).

Dieser Sichtweise folgt nun auch die Supervisorin, die ihr Handeln dahingehend gestaltet, dass eine Entwicklung und Professionalisierung der Supervisand*innen in den von ihr gestalteten Supervisionsprozessen Raum bekommen. Die Supervisorin orientiert sich in der Gestaltung ihres Handelns dabei an einem humanistischen Bildungsbegriff, in dem Bildung definiert wird als ein „Weg der Individualität zu sich selber" und als „unendliche Aufgabe" (Blankertz 1982, 101) beziehungsweise als unabschließbarer Prozess, der die Entwicklung des Individuums – und in der Supervision ebenso die der Organisation – einbezogen in seine Umwelt hervorhebt.

Aus der Grundprofession der Supervisorin als Psychoanalytische Pädagogin resultiert zudem ein spezifisches Verständnis des Bildungsbegriffs. So wird der zuvor angesprochene humanistische Bildungsbegriff von der Supervisorin um Elemente erweitert verstanden, die im Besonderen eine Auseinandersetzung mit Momenten des inneren Erlebens in Beziehungen, Ambivalenzen, Emotionen und ein Verständnis der eigenen Rollen miteinbezieht. Darüber hinaus ist mit Datler W. zu betonen, dass Bildungsprozesse – psychoanalytisch-pädagogisch gedacht – auch „zur Eröffnung

von Spielräumen des Erlebens, Entscheidens, Handelns und Sich-weiter-Entwickelns führen“ (Datler W. 2006, 160f.), womit zugleich zentrale Inhalte von supervisorischen Bildungsprozessen benannt sind. Darüber hinaus sind Reflexion und In-Sprache-Heben wesentliche Elemente von Bildung, die – ebenso wie alle zuvor genannten Aspekte – im Setting der Supervision mit Hilfe der Supervisorin entfaltet werden.

Zweitens: Die Bedeutung von Bildungsprozessen im Setting der Supervision und damit verbundene Konsequenzen

An dieser Stelle sollen nun mehrere Aspekte kurz angesprochen werden, die in einem Zusammenhang mit Prozessen der Bildung stehen und die in der Analyse des Supervisionsprozesses im sozialpädagogischen Feld aufgefallen sind. Dabei ist mitgedacht, dass, wie Möller festhält, „kompetente Supervisoren eine Doppelprofession [besitzen]“ (Möller 2000, 268). Im analysierten Fall ist diese dadurch gekennzeichnet, dass die Supervisorin neben ihrer supervisorischen Kompetenz auch noch berufsfeldspezifische Erfahrungen sowie einschlägig pädagogisches Wissen und Können in den Supervisionsprozess einbringt.

Zu berücksichtigen ist also stets die Feldkompetenz der Supervisorin, die zu einem wichtigen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen in der Supervision wird und die, bedingt durch ihre erstberufliche Qualifikation als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin, eine bestimmte Vertrautheit mit dem Berufsfeld der Supervisand*innen des sozialpädagogischen Teams mitbringt. Gleichzeitig ist mit der beruflichen Erstqualifikation der Supervisorin auch Wissen um (psychoanalytisch-)pädagogische Theorien, Methoden und Konzepte verbunden, die ebenfalls Einfluss auf die Gestaltung des Settings der Supervision, verstanden als Ort von Bildungsprozessen, nehmen. Beide Momente bewirken jedenfalls Konsequenzen im Setting der Supervision, wobei die Frage, ob diese die Reflexion und den Austausch hemmen oder fördern, von der Rollengestaltung der Supervisorin abhängt. Dabei ist es von maßgeblicher Bedeutung, dass es ihr gelingt, eine reflexive Distanz zu den berufsfeldspezifischen Dynamiken zu behalten und sich wie beschrieben einerseits einbeziehen zu lassen, sich aber gleichzeitig den Blick von außen zu bewahren. Wird nun noch ein genauerer Blick darauf geworfen, inwieweit die beruflichen Vorerfahrungen und die erstberufliche Sozialisation als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin in die berufliche Identität der Supervisorin Eingang finden und ihr Handeln im Setting der Supervision prägen, so sind in diesem Kontext vier Aspekte hervorzuheben.

(1) Die Supervisorin in der Rolle als Lehrerin mit spezifischem Fachwissen: In der Supervision braucht es neben der Reflexion des beruflichen Handelns auch die Integration von Theorie in die

jeweilige professionelle Praxis. Im Besonderen bringt hier die Supervisorin ein fundiertes Fachwissen über Entwicklungspsychologie mit, wobei sie auf tiefenpsychologisch orientierte Theorien der kindlichen Entwicklung einen Schwerpunkt legt. Außerdem wird in tiefenpsychologisch orientierten Wissensbezügen der Bedeutung von Beziehungserfahrungen in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit ihren primären Bezugspersonen für die Ausbildung psychischer Strukturen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Wissensbestände bringt die Supervisorin dann auch in den Supervisionsprozess mit den Supervisand*innen mit ein. Mit Möller lässt sich dazu formulieren:

> „Gute Supervision zeichnet sich dadurch aus, dass neuere Erkenntnisse aus der Forschung, vor allem der Psychotherapieforschung, der Sozialpsychologie und der Arbeits- und Organisationspsychologie in die supervisorische Arbeit einfließen. Sie stellen zum einen den Handlungshintergrund der erfolgreichen Supervisoren dar. Zum anderen tragen moderne Theorien, Konzepte und Forschungsergebnisse zur fachlichen Weiterqualifikation der Supervisanden bei“ (Möller 2000, 282).

Die Aufzählung der Autorin ließe sich für den Fall der Supervisorin in der Einzelfallanalyse um Erkenntnisse der Psychoanalytischen Pädagogik spezifizieren, wobei entscheidend ist, dass das Wissen der Supervisorin von den Supervisand*innen nicht als bedrohlich oder in Konkurrenz mit ihnen erlebt wird, sondern als eine Teilqualifikation, die in der Wahrnehmung der Supervisand*innen hilfreich erscheint. In diesem Sinne ist auch die Rollengestaltung der Supervisorin als gutes, anderes und hilfreiches Objekt bedeutsam.

(2) Die Supervision als ein Ort der Bildung psychoanalytisch-pädagogischer Kompetenzen: Bei der Analyse des Fallmaterials ist aufgefallen, dass die Supervisorin den Raum der Supervision zu einem Raum psychoanalytisch-pädagogischen Nachdenkens und Verstehens macht. Dies geschieht, wenn die Supervisand*innen Sorgen in Bezug auf die Entwicklung von Jugendlichen oder Fragen die pädagogische Beziehung zu ihren Klient*innen betreffend formulieren. So berichten sie beispielsweise von Klient*innen, die traumatisiert und in vielerlei Hinsicht auffällig sind. Damit verbunden sind Anforderungen an die Supervisand*innen in ihrer Rolle als Sozialpädagog*innen, die häufig an die Grenze der Überforderung führen. Um hier eine Entlastung zu schaffen, bedarf es fallweise der Aufklärung und Kompetenzerweiterung der Supervisand*innen über Wissensbezüge von Seiten der Supervisorin, wie zum Beispiel über Persönlichkeitstheorien oder die Entstehung psychischer Strukturen. Weiters bedarf es – wie erläutert – Hinweise darauf, wo die Grenzen pädagogischer Arbeit sind. So wird im Prozess auch zum Thema, wo die Grenzen in der Erfüllung der primären Aufgabe der Supervisand*innen liegen. Letzterem wurde

in der Analyse als spezifischer Aspekt im Handeln der Supervisorin mit der Beschreibung als eine Art „pädagogischer Autorität“ nachgegangen, wobei hier die „Verpflichtung, dort Aufklärung zu leisten, wo berufsfeldbezogene Missverständnisse … das professionelle Handeln der Supervisand*innen verunmöglichen“ (vgl. S.106), als Teil eines Bildungsprozesses im Vordergrund stand.

(3) Die Supervision als Raum für Lernprozess zur Identifizierung und Nutbarmachung der Gegenübertragung auf Seiten der Supervisand*innen: Wird die Betrachtung des zuletzt genannten Bildungsaspekts um eine weitere Dimension vertieft, so resultiert daraus, dass die Supervisorin fallbezogene Supervisionssequenzen damit verbindet, die Supervisand*innen dazu anzuregen, sich mit ihrem Gegenüber – in der Regel sind dies ihre Klient*innen – zu identifizieren. Dies tut sie mit dem Ziel, die Supervisand*innen im Anschluss daran aufzufordern, daraus ihr tiefergehendes Verstehen des Fallgeschehens zu resümieren (einschließlich latenter Aspekte manifesten Handelns) und Konsequenzen für ihr zukünftiges berufliches Handeln abzuleiten.
Damit dies gelingt, stellt sich die Supervisorin in vielerlei Hinsicht als Modell zur Verfügung. Gleichzeitig vermittelt die Supervisorin den Supervisand*innen damit verbunden eine Idee davon, wie es gelingen kann, fachspezifische Wissensinhalte in ihre pädagogische Praxis zu integrieren. Mit dieser Idee ist darüber hinaus die Intention verbunden, die Supervisand*innen dazu anzuleiten beziehungsweise dahingehend zu bilden, nicht lediglich einem logischen oder psychologischen Verstehen in der Fallarbeit zu folgen, sondern – im Sinne einer psychoanalytisch-pädagogischen Orientierung und einer Berücksichtigung und Nutzbarmachung der eigenen Gegenübertragung zu den Klient*innen – darüber hinaus ein szenisches Verstehen (Trescher) anzustreben.
Ähnliches gilt für Aspekte der Teamdynamik, für die eigene Rollengestaltung und für den Umgang mit Fragen der Dynamik innerhalb von Organisationen. Auch hier gehört es dazu, den hinter dem Manifesten verborgenen latenten Inhalten nachzugehen, sich mit dem Gegenüber zu identifizieren und nicht nur die bewussten, sondern auch die unbewussten Aspekte professionellen Handelns und berufsfeldbezogener Herausforderungen zu reflektieren.

(4) Die Supervision als Raum für Aufklärung zur Entlastung von Scham und Schuld als Teil eines Bildungsprozesses: In der Supervision wird im Besonderen Gefühlen von Scham und Schuld Beachtung geschenkt, wobei diese aufgefangen werden und durch Aufklärung einen sicheren Ort in der Supervision bekommen, was gleichzeitig mit der Verinnerlichung der Supervisorin als gutes

und hilfreiches Objekt verschränkt ist. Die Relevanz der Beachtung und Reflexion von Scham- und Schuldgefühlen im Rahmen des Supervisionsprozesses kann dabei mit Möller folgendermaßen verdeutlicht werden:

> „Gruppenmitglieder und Supervisor machen sich ein Bild, die Arbeit wird eingeschätzt. Viele Teilnehmer von Supervisionsgruppen fühlen sich, als ob sie auf dem Prüfstand stünden. An dieser Stelle sei nur kurz angemerkt, dass die Scham- und Schuldproblematik in Supervisionsgruppen noch nicht in ausreichendem Maße durchdacht und konzeptionell und methodisch reflektiert worden ist. Diese Phänomene nicht zu berücksichtigen, wirkt einem fehlerfreundlichen Klima eher entgegen" (Möller 2012, 57).

Die psychoanalytisch-pädagogische Idee der Aufklärung, die in veränderter Form in das Methodenrepertoire der Supervisorin in die Beratungsform der Supervision Eingang gefunden hat, lässt sich hier darüber kennzeichnen, dass diese ein „wesentliches Instrument zur Angstreduktion und Enttabuisierung" (Mayrhofer & Weiss 2008, 16) darstellt. Als solches dient sie mitunter dazu, latente Inhalte beruflichen Handelns und unbewusst determinierte Beziehungsdynamiken von Supervisand*innen (einerseits zu ihren Klient*innen als auch andererseits in den Beziehungen im Team) bewusstseinsfähig zu machen. Dabei geht es bei diesen aufklärenden Interventionen der Supervisorin „nicht nur um bloße Informationen und irgendeinen Wissenszuwachs" (Mayrhofer & Weiss 2008, 16). Vielmehr sollen die mit der Aufklärung verbundenen Erzählungen der Supervisorin bei den Supervisand*innen zur Entlastung von (im beruflichen Alltag entstandenen) Ängsten, Scham-, Schuld- oder Versagensgefühlen führen. Durch das Aufklären falscher Vorstellungen oder pädagogischer Irrtümer trägt die Supervisorin in vielerlei Hinsicht dazu bei, dass die Supervisand*innen sich bewusst mit diesen unangenehmen Emotionen auseinandersetzen können. Darüber hinaus eröffnet deren Entlastung und Reflexion der Supervisorin die Möglichkeit die positive Übertragung zu stärken, das Arbeitsbündnis zu erneuern und einen weiteren Schritt auf dem Weg des Verstehens berufsbezogener latenter Inhalte zu gehen. Zudem trägt die Aufmerksamkeit der Supervisorin dafür, wann Interventionen der Aufklärung – im psychoanalytisch-pädagogischen Sinn der Entlastung tabuisierter Emotionen – angebracht und für die Fortsetzung, Vertiefung und ein Verstehen schwieriger Dynamiken in der Supervision notwendig sind, dazu bei, dass das Ziel einer Professionalisierung der Supervisand*innen erreichbar ist. Ferner ist eine Haltung, die eine strenge Abstinenz in der Beziehung zu den Supervisand*innen aufgibt, dafür förderlich, dass die Supervisand*innen die Supervisorin als gutes, starkes, hilfreiches und anderes Objekt verinnerlichen können, was in der Wahrnehmung der Supervisorin eine notwendige (wenngleich keine hinreichende) Bedingung dafür ist, dass Supervisionsprozesse gelingen.

4.6.5 Die gleichschwebende Aufmerksamkeit der Supervisorin

Als maßgeblicher Teil der Haltung der Supervisorin kann schließlich noch die spezifische Form ihrer Aufmerksamkeit für Unbewusstes, Abwehr, Übertragung und Gegenübertragung sowie Spiegelungsphänomene verstanden werden, welche aus einer Synthese psychoanalytisch-pädagogischer und supervisorischer Sozialisation erwachsen ist. Ihre forschende Haltung bringt sie dazu, für die eben genannten Phänomene innerhalb der Supervision offen zu sein und mit einer Art gleichschwebender Aufmerksamkeit zu begegnen. Als Kompetenz und Erkenntnishaltung der Supervisorin fand die Begrifflichkeit bereits an mehreren Stellen in der Analyse des Fallgeschehens als auch hier in der Diskussion im Zusammenhang mit dem Umgang mit Spiegelungsphänomenen Eingang. Entlehnt ist der Begriff und das Konzept der gleichschwebenden Aufmerksamkeit den Theorien Freuds, wobei dieses hier, wie anzumerken ist, eine Erweiterung und Veränderung erfahren hat. Mit einem kurzer Blick auf dessen Wurzeln und die Erweiterung des Begriffs der gleichschwebenden Aufmerksamkeit durch Bion, ist in diesem Zusammenhang festzuhalten:

> „Für Freud stellt diese eine Weise des Zuhörens dar, bei der Psychoanalytiker davon absehen, sich an ihren Neigungen, Erwartungen oder Theorien zu orientieren, um sich ganz ihren unbewussten inneren Regungen zu überlassen. Diese nicht gelenkte und möglichst von Absichten befreite Aufmerksamkeit bildet in Freuds Verständnis den Receiver für die Übertragung des Patienten. Es gehört zu den grundlegendsten Elementen der psychoanalytischen Haltung, dass die Assoziationen von Analysanden nicht nur auf der Ebene des Inhalts logisch nachvollzogen werden, sondern auf der nonverbalen, subtextuellen und emotionalen Ebene wahrgenommen und als Beziehungsangebot bearbeitet werden. Das erfordert eine Art des Zuhörens, die nicht auf das Verstehen des Inhalts fixiert bleibt. Mit der gleichschwebenden Aufmerksamkeit betont Freud eher passiv-rezeptive Aspekte. Der Begriff der Rêverie [Bion; Anm. KF] hingegen will die innere Aktivität des Therapeuten beschreiben, der auf das Material des Patienten seinerseits mit Träumereien und Fantasien reagiert“ (Crepaldi 2018, 38f.).

In Anlehnung an diese Beschreibung des Begriffs kann nun die gleichschwebende Aufmerksamkeit der Supervisorin als eine innere Haltung beschrieben werden, die es der Supervisorin ermöglicht, mit all ihren Sinnen wahrzunehmen (zu hören, zu sehen, zu spüren) und aufzunehmen, was gesagt wird. Gleichzeitig beinhaltet diese auch sich mit dem Gegenüber zu identifizieren, sich in das Geschehen einbeziehen zu lassen, Phantasien und Gedanken Raum zu geben und auf die eigene Gegenübertragung zu achten.

Im Supervisionsprozess schließlich führt diese Art der Aufmerksamkeit der Supervisorin dazu, dass die Supervisorin für eine Vielzahl latenter Inhalte offen ist, diese in gewinnbringender

Weise für den Reflexions- und Bildungsprozess der Supervisand*innen fruchtbar macht und es ermöglicht, dass neue Perspektiven auf berufliche Kontexte eröffnet werden und Supervisand*innen ihr persönliches Handlungswissen in Bezug auf ihre berufliche Arbeit erweitern können.

Wie zusammengefasst werden kann, verfolgt die Supervisorin damit unter anderem das Ziel der Förderung der beruflichen Handlungssicherheit der Supervisand*innen, eine Erweiterung von deren Handlungsfähigkeit über einen Entwurf von Handlungsalternativen und eine Förderung ihrer Selbstbestimmung in der professionellen Praxis. Nicht zuletzt trägt die Supervisorin in dieser Weise dazu bei, dass Bildung und Entwicklung auf Seiten der Supervisand*innen im Rahmen der Supervision angestoßen und Prozesse der Professionalisierung initiiert werden.

5 Resümee und Schlusswort

In der supervisorischen Beratungslandschaft findet sich eine Vielzahl an Supervisionskonzepten, die sich an unterschiedlichen Therapie- und Beratungsansätzen orientieren. Daraus entsteht gegenwärtig ein Pluralismus an Ansätzen und Methoden, die zum Teil in kombinierter Form ihre Anwendung finden. Eine Spezifik in den verschiedenen Formen von Supervision ergibt sich aber nicht lediglich aus einer methodischen Orientierung, denn der Professionalisierung von Supervisor*innen geht außerdem eine berufliche Sozialisation in einem Erstberuf voraus, wobei Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einer Etablierung spezifischer Haltungen und einem beruflichen Habitus führen. Letztere werden in die Weiterentwicklung der beruflichen Identität im Bereich der Supervision mitgebracht und treten in der Ausbildung und der Etablierung des neuen Berufs als Supervisor*in in Wechselwirkung mit supervisorischem Wissen und Können.

Im Zuge der Entwicklung der eigenen professionellen Rolle als Supervisor*in nun spielen diese gleichsam „mitgebrachten“ Kompetenzen und habituellen Verankerungen aus dem Erstberuf und alles was Supervisor*innen als „erfahrene Anfänger“ (Haubl 2017, 48) in die Profession der Supervision mitbringen, eine bedeutsame Rolle. Welche Rolle sie spielen und in welcher Weise diese in der Tätigkeit der Supervision Bedeutung erlangen, dem wurde in dieser Arbeit nachgegangen.

So wurde in der vorliegenden Arbeit unter Berücksichtigung der Bedeutung beruflicher Sozialisation zunächst danach gefragt, welche Aspekte im Handeln einer Supervisorin in einem Supervisionsprozess mit einem sozialpädagogischen Team auffallen. Anschließend wurde der Frage nachgegangen, wie die Signifikanz dieser Aspekte vor dem Hintergrund der dyadischen Identitätsformation der Supervisorin verstanden werden können, die einerseits aus zentralen

Haltungen und einem Habitus aus ihrer erstberuflichen Berufsindividualität als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin und andererseits einer Professionalisierung innerhalb einer supervisorischen Berufsidentität erwächst.

Dazu wurde ein konkreter Supervisionsprozess einer Reflexion, Nachbearbeitung und Analyse zugeführt, um jene Momente auszuforschen, welche das Spezifische der Rollengestaltung und Prozessgestaltung der Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung kennzeichnen. Für diese Analyse eines supervisorischen Praxisfalls wurde sodann ein Vorgehen entwickelt, das die Arbeit als Einzelfallstudie charakterisiert.

Konkret fand das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfragen in mehreren Schritten Ausdruck. Der erste Schritt bestand in einer „Teilnahme“ an einem Supervisionsprozess, wobei die Autorin selbst in ihrer Rolle als Supervisorin den Supervisionsprozess mit einem sozialpädagogischen Team leitete. Zweitens fand eine Protokollierung der Sitzungen statt, wobei diese nach den Regeln der Methode der Work Discussion erfolgte. Drittens wurden die Protokolle einer Analyse unterzogen, wobei vor dem Hintergrund einer tiefenhermeneutischen Orientierung auf den ersten Blick unsichtbaren Dimensionen supervisorischen Handelns nachgegangen wurde. Dieser methodische Zugang schließlich sollte dem Erkenntnisinteresse folgend sicherstellen, dass die Analyse nicht an der Oberfläche des Manifesten im Material verhaftet bleibt, sondern dass eine Annäherung an tieferliegende Strukturen im Handeln der Supervisorin eröffnet wird.

Dieser methodische Dreischritt in der Auseinandersetzung und Analyse des Fallmaterials nun diente schließlich zweierlei. Einerseits nützte der Dreischritt der Beantwortung der Forschungsfragen mit wissenschaftlichem Anspruch, wobei dabei nicht nur Spezifisches in Bezug auf den Einzelfall, sondern auch Allgemeines respektive Typisches zu Tage befördert werden sollte. Grundlage dafür ist die Annahme, dass die professionelle Identität der Supervisorin exemplarisch für alle Supervisor*innen mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung verstanden werden kann.

Andererseits diente die Arbeit gleichsam „nebenbei“ der Identitätsfindung der Autorin in ihrer Rolle als Supervisorin, wobei hier daran erinnert werden soll, dass die Verfasserin eine Doppelrolle als Supervisorin und Wissenschaftlerin innehatte. Grundlage damit verbundener Erkenntnisse ist dabei der Gedanke, dass es für die (Weiter-)Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses als Supervisorin hilfreich ist, die erstberufliche Identität, damit verbundenes Wissen und Können und ihre Wirkung im Feld der Supervision in den Blick zu nehmen, bewusst zu machen und zu reflektieren. So dient die vorliegende Arbeit also über wissenschaftliche An-

sprüche und damit verbundene Erkenntnisinteressen hinaus auch der Professionalisierung der Autorin in ihrer beruflichen Rolle als Supervisorin.

Für die Lesenden der vorliegenden Arbeit schließlich wurden im Rahmen der Analyse Einblicke in einen sonst unsichtbaren Ausschnitt supervisorischer Praxis gewährt, in dem ein Oszillieren der Supervision zwischen Aspekten von Fallsupervision, Teamsupervision und einer Reflexion der Grenzen der Erfüllung der primären Aufgabe sichtbar wurde. So ist im Fallgeschehen deutlich gemacht, wie sehr die Supervisand*innen nach Hilfe in ihrem Arbeitsalltag suchen. Daraus ergab sich in der Supervision ein Handeln der Supervisorin, das über weite Strecken ein Fallverstehen der Auffälligkeiten der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellte und latenten psychischen Prozessen innerhalb manifester Formen von Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung der Supervisand*innen zu ihren Klient*innen nachging. Dabei versuchte die Supervisorin die Supervisand*innen dazu zu befähigen, den latenten Gehalt von Interaktionsprozessen (szenisch) zu verstehen und aus dem gewonnenen Verstehen heraus Handlungsperspektiven für ihre pädagogische Praxis abzuleiten. Ziel war, dass die Supervisand*innen ihre Kompetenzen und Fähigkeiten insofern (weiter)entwickeln, als sie die „innere Welt“ der Klient*innen in die Reflexion ihres Handelns einbeziehen und Übertragung- und Gegenübertragung als Schlüssel zum Verstehen nutzen lernen.

Darüber hinaus wurden Einblicke in Supervisionsprozesse gewährt, die als Teamsupervision definiert werden können und in denen die Interaktionsdynamik im Team und institutionelle Widersprüche im Mittelpunkt des Interesses standen. Prozesse des Verstehens wurden dabei auf institutionelle Bedingungen und die Reflexion auf das Spannungsfeld von Person und Organisation ausgerichtet. In diesem Kontext traten dann die fallbezogenen Anliegen der Supervisand*innen in den Hintergrund, während die Institution und in ihr etablierte Widersprüchlichkeiten zusehends Platz fanden. So wurden im Zusammenhang mit dem Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit institutionelle Realitäten reflektiert, die der Erfüllung der primären Aufgabe teils entgegenstehen und belastende Strukturen innerhalb der Organisation widerspiegeln. Wie sich zeigte, waren es Themen der Versorgung, der Autonomie, des Gebraucht-Werdens und das Moment, dass eine große Bedürftigkeit fehlenden realen Ressourcen gegenübersteht, die auf den Ebenen Leitung-Team, Pädagog*in-Klient*in und in der Vergangenheit auch in der Beziehung Team-Supervisor Auswirkungen zeitigten.

Ein ständiger Begleiter in der Supervision war darüber hinaus das Thema der Gefahr des Scheiterns an der primären Aufgabe und damit verbunden Schwierigkeiten mit der Ausgestaltung der beruflichen Rolle und des beruflichen Selbstbildes. Hier stießen die Supervisand*innen

immer wieder auf Diskrepanzen innerhalb der Rollen- und Auftragsklarheit sowie auf Missverhältnisse zwischen den eigenen Erwartungen und jenen der Organisation. Darüber hinaus zeigte sich ein Spannungsfeld von Autonomie und dem Bedürfnis nach Nähe und Hilfe, das in der beruflichen Realität ein so großes Konfliktpotential hatte, das es für die Supervisand*innen nicht aushaltbar war. Es tarnte sich in einer Form der Harmonie, welche das Team selbst als ungewöhnlich und irritierend empfand und schließlich im Rahmen der Supervision Anlass zum Reflektieren gab.

Ausgehend von der Fragestellung, wie die dyadische Identitätsformation der Supervisorin beschrieben werden kann, wurde allgemein in der Analyse die Kompetenz der Supervisorin sichtbar, eine komplexe berufliche Praxis unter Handlungsdruck zu deuten und gemeinsam mit den Supervisand*innen einem Verstehen zuzuführen. Dabei ist zu betonen, dass diese Kompetenz als ein Zusammenspiel von Reflexionsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Wissen beschrieben werden kann und sich aus einem Zusammenwirken ihrer erstberuflichen Sozialisation als psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin mit Prozessen der Professionalisierung als Supervisorin entfaltet. Konkret können hier in der Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der Untersuchung schließlich mehrere Aspekte benannt werden, welche als Abbild der beruflichen Biographie der Supervisandin die dyadische Identitätsformation der Supervisorin kennzeichnen:

- Ein zentraler Orientierungspunkt supervisorischen Handelns, der als verdichtete Ausdrucksform habituell verankerter Haltungen bei der Supervisorin verstanden werden kann, ist das Bemühen der Supervisorin, dass die Supervisand*innen sie als gutes Objekt, als starkes Objekt, als hilfreiches Objekt und als anderes Objekt verinnerlichen.
- Am Beginn des Prozesses stand die Auftragsklärung und die Herstellung des Dreieckskontrakts zwischen der Supervisorin, den Supervisand*innen und der Leitung als Vertretung der Organisation.
- Bezogen auf die Gestaltung des Settings, auf Prozesse des Verstehens und Interpretierens berufsbezogener Kontexte und auf die Nutzbarmachung der Beziehung zu den Supervisand*innen ist der hohe Identifikationsgrad mit Theorien und Konzepten aus dem Bereich der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung und dem Erkenntnisschatz der Psychoanalyse aufgefallen. So sind es die Annahme eines ubiquitären Unbewussten und das Anerkennen der Existenz von Phänomenen der Abwehr, welche bei der Supervisorin zu einer psychoanalytisch orientierten Form der Supervision führen. Wichtige Bezugspunkte im Handeln der Supervisorin, die sich daraus ergeben, sind die besondere Bedeutung des Bionschen Modells des Container-Contained als Leitidee im Umgang mit belastenden und schwierigen

Inhalten beruflicher Realität, die Etablierung eines spezifischen Arbeitsbündnisses über die Bearbeitung auch schmerzvoller Inhalte und der daraus folgenden Notwendigkeit, den Supervisand*innen im Setting der Supervision mit der Haltung der verantworteten Schuld zu begegnen.

- Als weitere Basis des gemeinsamen Reflektierens und zugleich Charakteristikum supervisorischen Handels wurde explizit die Berücksichtigung von Übertragung und Gegenübertragungsphänomenen benannt. Insbesondere erwuchs daraus die Bedeutung der Herstellung und Sicherung einer positiven Übertragung, die neben dem Kontrakt das Besondere in der Arbeitsbeziehung zu den Supervisand*innen kennzeichnet. Darüber hinaus ist der Stellenwert der Einbeziehung der eigenen Gegenübertragung als diagnostisches Instrument im (szenischen) Verstehen beruflicher Zusammenhänge zu betonen ebenso wie die Nutzung von Spiegelungsphänomenen als oft wegweisende Grundlage supervisorischen Handels und Intervenierens.
- Signifikanzen zeigten sich ferner im Handeln der Supervisorin in Anbindung an das Verständnis von Supervision als Bildungsprozess. So lassen sich in allen Supervisionssequenzen Aspekte von Bildung und Entwicklung identifizieren, die letztlich bei den Supervisand*innen in einen Prozess der Professionalisierung münden. Als damit verbundene Konsequenzen wurden die Integration und das Einbringen psychoanalytisch-pädagogischer Wissensbestände in den Prozess der Supervision thematisiert, womit die Supervisorin in die Rolle einer Lehrerin mit spezifischem Fachwissen schlüpft. Darüber hinaus wurde die Supervisorin im Besonderen als Vermittlerin von psychoanalytisch-pädagogischen Kompetenzen des Nachdenkens und Verstehens sichtbar sowie als Initiatorin für die Supervisand*innen, sich mit dem Gegenüber zu identifizieren und daraus gewonnene Erkenntnisse für berufliches Handeln nutzbar zu machen. Betont wurde außerdem die Notwendigkeit der Supervisorin über Aufklärung eine Entlastung und Enttabuisierung von Angst-, Scham- und Schuldgefühlen zu schaffen. Damit verbunden ist ein Bildungsprozess, der sich charakterisieren lässt als ein Wahrnehmen und Verstehen dieser schmerzlichen psychischen Inhalte, die über die Aufklärung der Supervisorin in den reflexiven Prozess der Supervisand*innen integriert werden können.
- Schließlich wurde als Abbild einer habituell verankerten Haltung der Supervisorin eine Art gleichschwebende Aufmerksamkeit definiert, die deren Wahrnehmung und Erkenntnishaltung allen psychischen Regungen der Supervisand*innen gegenüber im Setting der Supervision charakterisiert und einen weiteren Ausdruck ihrer psychoanalytisch orientierten Art und Weise des Verstehens darstellt.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Analyse Aspekte in der Rollengestaltung der Supervisorin sichtbar gemacht hat, die sowohl von supervisorischem als auch von psychoanalytisch-pädagogischem Denken geprägt sind. So wurde die Wechselwirkung mehrerer Faktoren erkennbar, die Krauß zusammenfasst, wenn er schreibt:

> „Supervisorinnen arbeiten häufig auf einer theorieeklektischen Basis, die ihre Lernbiographie mit den verinnerlichten Theorien widerspiegelt“ (Krauß 2012, 730).

In der Wechselwirkung der beiden beruflichen Identitäten der Supervisorin entstand ein Selbstkonzept im beruflichen Kontext von Supervision, welches das komplexe Zusammenwirken aus vergangenen beruflichen Erfahrungen, gegenwärtiger beruflicher Identitätsentwicklungen im Feld der Supervision und zukünftiger professioneller Identitätsaussichten reflektiert. Dabei folgt die Supervisorin – wie herausgearbeitet werden konnte – einer Vorstellung von Supervision, die Steinhardt als ein Beratungsformat beschreibt, in dem „mit den vielgestaltigen Spannungsfeldern, denen sich Berufstätige ausgesetzt sehen“ umgegangen werden kann, wobei damit eine Beratungsform verbunden ist,

> „die nicht bloß nach schnellen Lösungen sucht, sondern in der dazu angehalten wird, eine Problemlage – möglichst auch in ihren latenten Sinnzusammenhängen – zu verstehen und für die Beteiligten adäquat, gesellschaftlich verträgliche Lösungen zu suchen und zu finden“ (Steinhardt 2005, 192).

Damit dies gelingt, – so kann abschließend zusammengefasst werden – achtet die Supervisorin auf die positive Übertragung zum Team (gutes Objekt) und ist beständig für die eigene Gegenübertragung aufmerksam (anderes Objekt). Außerdem ist sie darum bemüht, ihre Interventionen derart zu gestalten, dass Unaushaltbares und Abgewehrtes soweit entlastet wird, dass es in der Supervision bearbeitbar und besprechbar wird (starkes Objekt). Wie die Arbeit gezeigt hat, stellt sie sich dazu nicht selten als Modell zur Verfügung oder bietet den Supervisand*innen Inhalte der Aufklärung an, die Emotionen enttabuisieren und so damit verbundene Inhalte einer Reflexion zugänglich machen. Auf vielfältige Weise eröffnet die Supervisorin also den Raum für ein Verstehen von manifesten und latenten Sinnstrukturen im beruflichen Kontext und damit verbunden einen Perspektivenwechsel. Diese eröffnen den Supervisand*innen sowohl eine Wissens- und Kompetenzerweiterung als auch damit verbunden neue Handlungsmöglichkeiten (hilfreiches Objekt).

Nicht zuletzt schafft die Supervisorin durch ihr Handeln äußere Strukturen und Halt für Reflexion. Und sie schafft durch ihr Handeln einen Denk-Raum, der den Supervisand*innen innere, psychi-

sche Räume eröffnet, in dem Emotionen und Wahrnehmungen verdaut, verarbeitet und neu geordnet werden können und in einen Prozess der Professionalisierung münden.

Literaturverzeichnis

Abelin, E.L (1971): Die Theorie der frühkindlichen Triangulation. Von der Psychologie zur Psychoanalyse. In: Storck, J. (Hrsg.): Das Vaterbild in Kontinuität und Wandlung. Zur Rolle und Bedeutung des Vaters aus psychoanalytischer Betrachtung und in psychoanalytischer Reflexion. Stuttgart: Frommann-Holzboog. S.45-72.

Althoff, M. (2020): Fallsupervision. Diskursgeschichte und Positionsbestimmung. Gießen: Psychosozial Verlag.

APP-Wien (2022): Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. Lehrgang Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. URL: https://www.app-wien.at/id-555 (05.01.2022).

Binder-Klinsing, G. (2016): Psychodynamische Supervision. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.

Binneberg, K. (2001): Plädoyer für eine pädagogische Kasuistik. In: Binneberg, K. (Hrsg.): Wahrnehmung der Pädagogik. Ausgewählte Schriften. Weinheim/Basel: Beltz. S. 138-150.

Bittner, G. (2015): Was ist das Psychoanalytische an der Psychoanalytischen Pädagogik? In: Fürstaller, M.; Datler, M.; Wininger, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 33-40.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Böhnisch, L. (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz.

Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Crepaldi, G. (2018): Containing. (Band 18 in der Reihe: Analyse der Psyche und Psychotherapie). Gießen: Psychosozial Verlag.

Datler, M. (2012): Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanaltisch-pädagogische Studie. Gießen: Psychosozial Verlag.

Datler, M. (2016): Die psychoanalytische Arbeit mit Kindern. Schule, Erziehungsberatung und Kinderanalyse. In: Poscheschnik, G.; Traxl, B. (Hrsg.): Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 437-464.

Datler, W. (1990): Pädagogik und/oder Psychoanalyse und/oder Psychoanalytische Pädagogik? In: Trescher, H.-G.; Büttner, C. (Hrsg): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2. Mainz: Matthias Grünewald Verlag. S. 120-121.

Datler, W. (1992): Psychoanalytische Praxis, pädagogisches Handeln und psychoanalytische Kur: Einige problemgeschichtliche und systematische Anmerkungen über unklare Grenzen als Krise, Aufgabe und Chance. In: Trescher, H.-G.; Büttner, C.; Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz: Matthias Grünewald Verlag. S. 11-51.

Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. 2. Auflage 1997. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

Datler, W. (1999): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewussten. Über einige Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W.; Figdor, W.; Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 11-31.

Datler, W. (2000): Das Verstehen von Beziehungsprozessen – eine zentrale Aufgabe von Heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): Wahrnehmen – Verstehen – Handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S 59-77.

Datler, W. (2003): Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Qualität. In: Dörr, M.; Göppel, R. (Hrsg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial Verlag. S. 241-264.

Datler, W. (2004): Wie Novellen zu lesen …: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, W.; Müller, B.; Finger-Trescher, U. (Hrsg): Sie sind wie Novellen zu lesen …: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 9-41.

Datler, W. (2006): Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse – Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik. In: Fatke, R.; Merkens, H. (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 153-162.

Datler, W. (2008): Von der Idee zu ihrer Realisierung. Zur Entstehung und Entwicklung der „Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik“. Festansprache des stellvertretenden Vorsitzenden anlässlich der 10-Jahres-Feier. In: Figdor, H. (Hrsg.): „Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen …“ (J.W. von Goethe), Festschrift zum 10-jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. Wien: Empirie Verlag. S. 21-30.

Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung. Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G.; Turner, A. (Hrsg.): Einblicke in

die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 41-66.

Datler, W. (2013): Emotion und Beziehung als Motor der Entwicklung. In: Seibel, K.; Küchler, F.v.; Ploch, B. (Hrsg.): Wie Kinder lernen. Gemeinsame Grundlagen wirksamer Förderung in Kita und Grundschule: Konzepte und Perspektiven für die Praxis. Offenbach: Lernen vor Ort. S. 36-47.

Datler, W. (o.J.): Psychoanalytische Grundannahmen I bis IV. Unveröffentlichte Power Point Präsentation im Rahmen der Lehre am Postgraduate Center der Universität Wien und der Universität Wien.

Datler, W.; Büttner, C. (1993): Nachruf auf Hans-Georg Trescher (1950-1992). In: Trescher, H.-G.; Büttner, C.; Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 10-13.

Datler, W.; Datler, M. (2014): Was ist „Work Discussion“? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept. URL: http://service.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:368997/diss/Content/get (28.10.2021).

Datler, W.; Eggert-Schmid Noerr, A. (1994): Hans-Georg Treschers Veröffentlichungen über Psychoanalyse und Pädagogik. Zur Würdigung seines wissenschaftlichen Werkes. In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 162-182.

Datler, W., Wininger, M. (2010): Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In: Ahrbeck, B.; Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Stuttgart: Verlag Kohlhammer. S. 226-235.

Datler, W.; Wininger, M. (2018): Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektive. In: Huber, M.; Krause, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS. S. 313-333.

Datler, W.; Steinhardt, K.; Gstach, J. (2004): Psychoanalytisch orientierte Beratung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Bd. 2. Ansätze. Methoden und Felder. Tübingen: DGVT-Verlag. S. 613-627.

Ebert, J. (2011): Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses. Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelor-Studiengängen "Soziale Arbeit" in Deutschland, Österreich und der Schweiz. URL: http://www.hawkhhg.de/sozialearbeitundgesundheit/media/Professionelles_Selbstverstaendnis.pdf (27.21.2021).

FAPP – Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik e.V. (2022): Dreijährige Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. URL: https://www.fapp-frankfurt.de/index.php/dreijaehrige-weiterbildung (05.01.2022).

Fatke, R. (1985): „Krümel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik aus pädagogischer Sicht. In: Bittner, G.; Ertle, C. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 47-60.

Fatke, R. (1995a): Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5, 41. Jg. (1995). S. 675-680.

Fatke, R. (1995b): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5, 41. Jg. (1995). S. 681-695.

Federn, E. (1995): Die Psychoanalytische Pädagogik: gestern, heute und morgen. In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 7. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 139-143.

Figdor, H. (1983): Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate. Wien: Dissertation Universität Wien.

Figdor, H. (1989): „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“? In: Trescher, H.-G.; Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 136-172.

Figdor, H. (1990): Wer nicht erkennen will, muss glauben. Nachträgliches zu Jürgen Körner und Volker Schmid. In: Trescher, H.-G., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 141-148.

Figdor, H. (1995): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer klassischen Idee. In: Sigmund Freud-House-Bulletin. 19/2/13, 1995, S. 21–87. (wiederaufgelegt in: APP-Schriftenreihe Band 2/1998)

Figdor, H. (1998): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer „klassischen“ Idee. APP Schriftenreihe, Band 2. Wien: Verleger APP Wien.

Figdor, H. (1999): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzepts psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W.; Figdor, W.; Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 32-60.

Figdor, H. (2000): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Der Ausbildungslehrgang. APP-Schriftenreihe, Band 3. Wien: Verleger APP-Wien.

Figdor, H. (2002): Psychoanalytisch-Pädagogische Erziehungsberatung. Ein Wiener Modell. In: Finger-Trescher, U.; Krebs, H.; Müller, B.; Gstach, J. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13]. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 70-90.

Figdor, H. (2007a): Schluss: Wie erzieht man „psychoanalytisch-pädagogisch“? Ein Leitfaden in Thesenform. In: Figdor, H. (Hrsg.): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 251-261.

Figdor, H. (2007b): Einleitung: Was heißt ‚Psychoanalytisch-pädagogische Praxis‘? In: Figdor, H. (Hrsg.): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 17-56.

Figdor, H. (2007c): Wie viel Erziehung braucht der Mensch? In: Figdor, H. (Hrsg.): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial Verlag. S. 11-15.

Figdor, H. (2008): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. In: Figdor, H. (Hrsg.): „Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen …“ (J.W. Goethe): Festschrift zum 10-jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. Wien: Picus Verlag. S. 39-70.

Figdor, H. (2012): Wie werden aus Pädagogen „Psychoanalytische Pädagogen“? In: Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Gstach, J. (Hrsg.): Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 20. Gießen: Psychosozial Verlag S. 121-156.

Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Freud, S. (1900): Die Traumdeutung/Über den Traum 1900-1901. GW Band II/III. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.

Freud, S. (1909): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. GW Band VII. S. 243-380. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.

Freud, S. (1927): Nachwort zur Laienanalyse. GW Band XIV. S. 287-296. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.

Freud, S. (1937): Endliche und unendliche Analyse. GW XVI.

Freud, S. (1933): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: Sigmund Freud Studienausgabe – Band I: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge. 2000. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag. S. 447-608.

Frühwirth, K. (2007): Eine paradigmatologische Sichtung der internen Auseinandersetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik mit ihrer Identität. Diplomarbeit, Universität Wien.

Frühwirth-Feist (2021): Unveröffentlichte Tagungsdokumentation zum Panel/Session II der Online Tagung der DGfE - Kommission Psychoanaltische Pädagogik am 1. und 2 Oktober 2021: Wilfried Datler und Donata Romizi. Wider die Dämonisierung von Emotionen. Zum Verhältnis von emotionalen Prozessen und dem Wahrnehmen pädagogischer Aufgaben. Wien 2021.

Frühwirth-Feist, K. (2022): Unveröffentlichte Work Discussion Protokolle eines Supervisionsprozesses mit einem Team von Sozialpädagog*innen. Wien 2022.

Gaertner, A. (1992): Supervision in der Fortbildung. Eine Fallstudie. In: Clement, M.; Beier, C.; Buchen, S.; Deserno, H.; Gaertner, A., Graf-Deserno, S. (Hrsg.): Psychoanalyse in der Weiterbildung. Zur Professionalisierung sozialer Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH. S. 169-190.

Göhlich, M. (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 57, 2011. Weinheim u.a.: Beltz. S. 138-152.

Göppel, R. (2015): Bin ich ein „Psychoanalytischer Pädagoge“ – und falls ja, in welchem Sinne? In: Fürstaller, M.; Datler, M.; Wininger, M. (Hrsg.): Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 53-68.

Gotthardt-Lorenz, A.; Hausinger, B.; Sauer, J. (2009): Die supervisorische Forschungskompetenz. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 3. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Berlin: Leitner. S.362-380.

Graf-Deserno, S.; Deserno, H. (1992): Psychoanalytisches Fallverstehen in der Sozialpädagogik. In: Clement, M.; Beier, C.; Buchen, S.; Deserno, H.; Gaertner, A., Graf-Deserno, S. (1992): Psychoanalyse in der Weiterbildung. Zur Professionalisierung sozialer Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH. S. 191-202.

Graz, D.; Raven, U. (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.

Gröning, K. (2013): Supervision: Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution. Gießen: Psychosozial Verlag.

Gschosmann, A. (2017): Das Unbehagen mit dem Dreieckskontrakt. Überlegungen zu einer Konstanten in der Teamsupervision von Sozialorganisationen. In: Supervision, 2, 2017. S. 27-36.

Hamburger, F. (2011): Einführung in die Sozialpädagogik. 3., aktualisiert Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Haubl, R. (2017): Ausbildungssupervision: Im Spannungsfeld zwischen individueller Rollenfindung und Qualitätssicherung. In: Freitag-Becker, E.; Grohs-Schulz, M.; Neumann-Wirsig, H. (Hrsg.): Lehrsupervision im Fokus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 44-56.

Hermann-Stietz, I. (2009): Praxisberatung und Supervision in der Sozialen Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Kern, J. (2016): Die Bedeutung von beruflichem Selbstbild und beruflichem Habitus im Kontext Sozialer Arbeit. In: wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale Arbeit. Nr. 16 (2016). S. 118-129. URL: http://www.sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/489/856.pdf (25.11.2021).

Key, E. (1900/1902): Das Jahrhundert des Kindes. Deutsche Erstausgabe 1902 des 1900 erschienen Werks ‚Barnets århundrade'. Übertragung Francis Maro. Weinheim Basel: Beltz Verlag 2012.

Klein. R. (2009): Tiefenhermeneutische Analyse. URL: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/06/klein_tiefenhermeneutik.pdf (29.10.2021).

König, H.-D. (2019): Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In: König, J.; Burgmeister, M.B.; Berg, P.; König, H.-D. (Hrsg.): Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 13-86.

Körner, J. (1984): Neuere Überlegungen zum psychoanalytischen Übertragungskonzept und seine Anwendung in der Supervision sozialberuflich Tätiger. In: Supervision, 6, 1984. S. 61-72.

Körner, J. (1990): Welcher Begründung bedarf die psychoanalytische Pädagogik? In: Trescher, H.-G.; Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 130-140.

Körner, J. (1992): Auf dem Weg zu einer Psychoanalytischen Pädagogik. In: Trescher, H.-G.; Büttner, C.; Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 66-84.

Krall, H. (2008): Supervision und Coaching zwischen Praxisberatung und Praxisforschung - forschen und beraten, was der Fall ist. In: Krall, H.; Mikula, E.; Jansche, W. (Hrsg.): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-28.

Krall, H.; Mikula, E.; Jansche, W. (Hrsg.) (2008): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krauß, E. J. (2012): Supervision für soziale Berufe. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage (2012). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 719-734.

Krüger, H.-H. (2012): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 6., durchgesehene Auflage. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Lamnek, S. (1988): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologie Verlags Union.

Lehmenkühler-Leuschner, A. (1995): „Berufliche Sozialisation": Die soziale Strukturierung der beruflichen Entwicklung. In: Forum Supervision. 3. Jahrgang, Heft 6, Oktober 1995. S. 4-19.

Lorenzer, A. (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Mayrhofer, M.; Weiss, T. (2008): Die Vorgeschichte der APP. Der erste Erziehungsberatungslehrgang und die Patenschaft der Sigmund-Freud-Gesellschaft. In: Figdor, H. (Hrsg.): „Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen …“ (J.W. Goethe): Festschrift zum 10-jährigen Bestehen der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik. Wien: Picus Verlag. S. 13-19.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Möller, H. (2000): Merkmale „guter Supervision“. Schlussfolgernde Gedanken zu den Ergebnissen eines Forschungsprojekts. In: Freie Assoziation. Psychoanalyse – Kultur – Organisation – Supervision. Hrsg.: Beumer, Ullrich (u.a.). Münster: Daedalus Verlag. S. 265-287.

Möller, H. (2012): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. Kassel: University Press GmbH.

Muck, M.; Trescher, H.-G. (Hrsg.) (1994): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.

Naumann, W. (2020): Sozialpädagogik. Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung. 5., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin: Logos Verlag.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S 70-182.

Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn, Jg. 2, Heft 1, S. 35-81.

Pollak, T. (2021): Psychoanalytische Anmerkungen zu „Destruktivität“ in Supervision und Beratung. In: Supervision. Mensch. Arbeit. Organisation. Zeitschrift für Beraterinnen und Berater, Heft 2,2021. S. 3-9.

Prange, K.; Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Pühl, H. (2005): Der Dreieckskontakt als organisationelle Triangulierung. In: DGSv-Aktuell, 1, 2005.

Rappe-Giesecke, K. (1998): Kommunikative Supervisionsforschung. Ein praxisnahes Design. In: Berker, P.; Buer, F. (Hrsg.): Praxisnahe Supervisionsforschung: Felder – Designs – Ergebnisse. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Supervision. Münster: Votum Verlag. S. 237 - 242.

Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision. Gießen: Psychosozial Verlag.

Stephenson, T. (2003): Paradigma und Pädagogik. Wien: Empirie Verlag.

Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Bosten: Walter de Gruyter GmbH.

Stuhr, U. (1995): Die Fallgeschichte als Forschungsmittel im psychoanalytischen Diskurs – Ein Beitrag zum Verstehen als Methode. In: Kaiser, E. (Hrsg.): Psychoanalytisches Wissen. Beiträge zur Forschungsmethodik. Wiesbaden: Springer. S. 188.2003.

Trescher, H.-G. (1993a): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M.; Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. 2. Auflage 1994. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 167-201.

Trescher, H.-G. (1993b): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Korr. Neuauflage der 1985 im Campus-Verlag erschienen Ausgabe. 3. Auflag 1993. Mainz: Mathias-Grünewald-Verlag.

Trescher, H.G. (1993c): Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik. Konzept und Erfahrungen mit einem dreijährigen Weiterbildungsgang. In: Trescher, H.-G.; Büttner, C.; Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag. S. 14-28.

Universität Wien, Postgraduate Center (2021): Teilnahmevoraussetzungen akademischeR SupervisorIn und Teilnahmevoraussetzungen MSc in Supervision und Coaching. URL: https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/supervision-und-coaching/bewerbung-und-zulassung/aufnahmebedingungen/ (19.07.2021).

Vorstand der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der DGfE (2010): Einführende Worte zur Schriftenreihe der Kommission Psychoanalytische Pädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). In: Bittner, G.; Dörr, M.; Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hrsg.): Allgemein Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 2.

Wellendorf, F. (2000): Supervision als Institutionsanalyse und zur Nachfrageanalyse. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Zweite überarbeitete Auflage. Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH: Berlin. 30-40.

Zept, S. (2017): Psychoanalyse. Zur Kritik der Beliebigkeit in der Psychoanalyse. Band IV. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Abstract

Supervisor*innen sind professionelle Berater*innen, deren berufliche Identität durch ihren Erstberuf in Zusammenführung mit ihrer supervisorischen Berufsrolle geprägt ist. Dieser Gesichtspunkt wird nun in der Masterarbeit zum Anlass genommen, um der Frage nachzugehen, wie sich konkret die dyadische Identitätsformation einer Supervisorin gestaltet, deren Erstberuf in der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik und der Tätigkeit als psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberaterin beheimatet ist, und die sich als angehende Supervisorin einem Supervisionsprozess in einem sozialpädagogischen Berufsfeld zuwendet. Forschungsmethodisch als Einzelfallstudie konzipiert wird innerhalb der Arbeit die Analyse von Praxisprotokollen eines Supervisionsprozesses unternommen, um zunächst jene Signifikanz im Setting der Supervision herauszuarbeiten, die sich durch den erstberuflichen Sozialisationsprozess und damit verbundene habituelle Verankerungen der Supervisorin ergeben. Detaillierte Einblicke in das Handeln der Supervisorin und die Gestaltung supervisorischer Realität in der Arbeit mit einem sozialpädagogischen Team dienen aber nicht nur dazu, Denk- und Handlungsmuster im Zusammenhang mit psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltungen auf Seite der Supervisorin aufzuspüren, sondern auch diese praxisleitenden Aspekte anschließend hinsichtlich ihrer allgemeinen Bedeutung für das Setting der Supervision zu diskutieren, respektive potentiell Typisches im Habitus von Supervisor*innen mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung zu Tage zu befördern. Dabei wird deutlich, wie sehr sich Herkunftsprofession und supervisorische Professionalität bedingen beziehungsweise hier im Speziellen, welche Bedeutung einer psychoanalytisch-pädagogischen Grundhaltung im supervisorischen Kontext zukommt. Nicht zuletzt ist die Masterarbeit als ein Beitrag zu verstehen, der sowohl der Professionalisierung des supervisorischen Handelns der Supervisorin selbst zuarbeitet als auch in der Beforschung supervisorischer Praxis den Blick auf Habitusformationen von Supervisor*innen im Allgemeinen schärft.

Anhang

Regeln bei der Umsetzung von Work Discussion Protokollen

Den Fließtext ergänzend sollen hier die wichtigsten Regeln zusammengefasst werden, die bei der Erstellung von Work Discussion Protokollen von Bedeutung sind und die auch in der Abfassung der Protokolle zu den Supervisionssitzungen des hier beforschten Prozesses eine Anwendung fanden. Da die Protokolle aus Gründen der Anonymisierung nicht abgebildet werden, erscheint es umso wichtiger, in diese Methode einen umfangreicheren Einblick zu gewähren, um auch die Nachvollziehbarkeit der Forschung zu gewährleisten. Die wichtigsten Regeln sind (Datler W. & Datler M. 2014, 6ff.):

1. Alle Praxisprotokolle (ebenso die in einem Seminar abzufassenden Besprechungsprotokolle zu den Praxisprotokollen) beinhalten am Beginn des Dokuments folgende Informationen: Autor*in des Protokolls; Nummer des Protokolls (fortlaufend); Art des Protokolls (Praxisprotokoll oder Besprechungsprotokoll); Zeit und Ort der Praxissituation, die protokolliert wurde. Diese Angaben zu den einzelnen Beobachtungseinheiten dienen dazu, die Protokolle einer Ordnung zuzuführen.
2. Die Praxisprotokolle, also die Berichte über das Geschehen, an dem die Person teilgenommen und sich selbst beobachtet hat, werden möglichst zeitnah und aus der Erinnerung geschrieben. Die Protokolle sind in der Ich-Form abgefasst und möglichst deskriptiv zu halten, sodass bei den Lesenden ein „Film“ der Szene entstehen kann.
3. Praxisprotokolle dienen unter anderem der „Schulung des Erinnerns“ sowie der „Schulung der Wahrnehmung“ (ebd., 8).
4. Die Protokolle haben auch jeweils eine bestimmte Gliederung. Nach den unter Punkt 1 angeführten Informationen folgen eine kurze Vorinformation zu den Rahmenbedingungen der Praxissituation und anschließend der deskriptive und ausführliche Bericht derselben.
5. Die Protokolle werden der Idee eines „inneren Films“ folgend chronologisch abgefasst. Es wird festgehalten, was die protokollierende Person als auch die anderen handelnden Personen getan und gesagt haben.
6. Wenn möglich sollen auch Äußerungen der handelnden Personen in direkter Rede wiedergegeben werden.
7. Wichtig ist, dass in den Protokollen eine Beschreibung des Geschehens stattfindet und keine Interpretation. Finden dennoch Bemerkungen Eingang, wie „Eindrücke, Gefühle oder Ge-

danken, die der ‚inneren Welt' des Autors oder der Autorin angehören" (Datler W. & Datler M. 2014, 9), so werden diese durch einen Kursivdruck vom Rest des Textes abgegrenzt.

8. Natürlich sind Praxisprotokolle in anonymisierter Form abzufassen. Die Namen der handelnden Personen werden also verändert oder es werden Initialen verwendet.
9. Selbstverständlich werden Protokolle in den sogenannten Work Discussion Seminaren, in denen in einem Kleingruppensetting und unter einer erfahrenen Leitung die abgefassten Protokolle regelmäßig präsentiert und besprochen werden, zudem als vertraulich behandelt. Hier, wo die Methode der Work Discussion als wissenschaftliche Methode eine Anwendung findet, hat dies zur Folge, dass die Protokolle für die Lesenden nicht zugänglich gemacht werden können, um die Vertraulichkeit der handelnden Personen zu wahren.