

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märten**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für
biopsychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für biopsychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 12/2016

Wie wird man ein guter Supervisor/ eine gute Supervisorin?

*Klaus Mayer*¹, Mainz²

¹ Aus dem **Department für Biopsychosoziale Gesundheit und Psychotherapie**, Donau-Universität Krems und der „**Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit**“ (EAG), Hückeswagen, staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung. (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. *Hilarion G. Petzold*, Prof. Dr. phil. *Johanna Sieper*,. Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>). Master of Science-These 2014.

² Dem Text liegt die Master Thesis von *Klaus Mayer*, Mainz, zur Erlangung des akademischen Grades Master of Science im Universitätslehrgang Supervision und Coaching zu Grunde. Betreuung: Univ. Prof. Dr. mult. *Hilarion G. Petzold*

Zusammenfassung: Wie wird man ein guter Supervisor/eine gute Supervisorin?

Ziel dieser Masterthese ist es, Merkmale zu finden, die eine/n gute/n SupervisorIn ausmachen und herauszufinden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, dass dieser Idealzustand erreicht werden kann. Hierfür wurden Daten im Wege der qualitativen Forschungsmethode „ExpertInneninterview“ erhoben. Durch die Befragung von sechs Integrativen Supervisoren und Supervisorinnen gelang es, Merkmale zu identifizieren, die eine gute und erfolgreiche Supervision kennzeichnen. Der Integrative Ansatz der Supervision ist multi- und metatheoretisch fundiert – daraus folgt eine mehrperspektivische und methodenplurale Arbeitsweise. Die ExpertInnen wurden gefragt, über welche theoretischen Konzepte, Kompetenzen und Performanzen, Haltungen und Eigenschaften SupervisorInnen verfügen sollten, um supervisorische Prozesse optimal steuern zu können. Implizit wurde auch untersucht, was das für die Didaktik von Supervision bedeutet.

Schlüsselwörter: Integrative Supervision, Merkmale guter Supervision, Didaktik von Supervision, ExpertInneninterview

Summary: How to become a good supervisor?

The aim of this master thesis is to find the criteria that identify a good supervisor and the conditions which have to be met to reach this ideal. In order to fulfil this, a qualitative research method was used: the expert interview. By means of interviewing six integrative supervisors, the distinguishing features of good supervision were successfully established. The integrative approach has a multi- and meta-theoretical foundation, and hence a multi-perspective and multi-methodical mode of operation. The experts have been asked about theoretical concepts, competences and performances, attitudes and characteristics which they regard as being essential for the orchestration of ideal supervisory processes. What these results will mean for the didactics of supervision has also been considered implicitly.

Keywords: Integrative supervision, features of good supervision, didactics of supervision, expert interview

INHALTSVERZEICHNIS

Inhalt

1	Einleitung	1
1.	Begriffsklärungen und Ansatz der Integrativen Supervision	2
1.1	Was ist Supervision?	2
1.2	Was ist Integrative Supervision?	6
1.3	Grundlegende Begriffsdefinitionen des Integrativen Ansatzes	7
1.3.1	Menschenbilder.....	7
1.3.2	Ko-respondenz.....	9
1.3.3	Exzentrizität.....	10
1.3.4	Transversalität.....	11
1.3.5	Hermeneutik, Metahermeneutik.....	12
1.3.6	Mehrperspektivität.....	14
1.3.7	Kompetenz und Performanz.....	15
1.3.8	Empathische Kompetenz.....	16
2	Methodisches Vorgehen	18
2.1	Qualitative Empirische Sozialforschung	18
2.2	Erhebungsmethode: ExpertInneninterview	20
2.3	Das telefonische ExpertInneninterview	22
2.4	Auswertungsmethode: Grounded Theory	23
2.5	Anwendung der Grounded Theory	23
2.6	Theoretische Sensibilität	25
2.7	Die einzelnen Arbeitsschritte der Grounded Theory	25
2.7.1	Die Abfolge der Auswertungsschritte nach Strauss	26
2.7.2	Das Kodier-Verfahren	26
2.8	Entwicklung des Fragebogens	27
3	Darstellung und Analyse der Interviews	31
3.1	Auswertungsraster Darstellung	32
3.2	Analyse	46
3.2.1	Frage 1	47
3.2.2	Frage 2.....	50

3.2.3	Frage 3.....	52
3.2.4	Frage 4.....	54
3.2.5	Frage 5.....	55
3.2.6	Frage 6.....	57
3.2.7	Frage 7.....	57
3.2.8	Frage 8.....	58
3.2.9	Frage 9.....	60
3.2.10	Frage 10.....	62
3.2.11	Frage 11.....	64
3.2.12	Frage 12.....	67
3.2.13	Frage 13.....	70
3.3	Interpretation	73
3.3.1	A.....	81
3.3.2	B.....	83
3.3.3	C.....	85
3.3.4	D.....	86
3.3.5	E.....	86
3.3.6	F.....	87
4	Ausblick	88
5	Tabellenverzeichnis	91
6	Literaturverzeichnis	92
7	Anhang: Transkriptionen der Interviews	98
7.1	Interview A (männlich)	98
7.2	Interview B (männlich)	100
7.3	Interview C (männlich)	105
7.4	Interview D (weiblich)	109
7.5	Interview E (männlich)	113
7.6	Interview F (weiblich)	116

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung „Wie wird man ein/e gute/r Supervisor/in“. Als Form wurde eine qualitative Untersuchung gewählt und es wurden sechs ExpertInneninterviews geführt, mit dem Ziel, Kriterien zu identifizieren, die beschreiben, was gute Supervision auszeichnet.

Diese Arbeit bildet den Abschluss eines Weiterbildungsstudienganges in Supervision und Coaching. Da ich schon meine Grundausbildung in „Gestalttherapeutischer Beratung“ im Umfeld der/des EAG/FPI absolviert hatte und ich von dem integrativen Ansatz zutiefst überzeugt bin, habe ich mich bei der Suche nach einer Supervisionsweiterbildung bewusst für den integrativen Ansatz entschieden. Die einzelnen Interviews und die intensive Auseinandersetzung mit den Haltungen und Erfahrungen von versierten KollegInnen stellen eine Bereicherung für meine eigene supervisorische Tätigkeit dar. So konnte ich theoretische Konzepte in Bezug auf meine praktische Arbeit reflektieren und habe neue Impulse für deren Weiterentwicklung erhalten. Diese Impulse und Aussagen sind in der vorliegenden Arbeit zusammengefasst, um sie Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen und die Erfahrungen weiter zu geben.

Die EAG und die Donau-Universität Krems gehören zu den wenigen Institutionen, die eine systematische Erforschung der Supervision vorantreiben. Daher lag es auch nahe für die ExpertInneninterviews Supervisoren und Supervisorinnen zu wählen, die ihrerseits zumindest einen Teil ihrer Ausbildung an der EAG/FPI absolviert haben. Somit konzentriert sich diese Arbeit in ihrer Analyse auf den Ansatz der Integrativen Supervision.

In den ExpertInneninterviews kommen erfahrene SupervisorInnen zu Wort, um an Hand von für diese Arbeit konzipierten Leitfragen deren individuelle Sicht auf erfolgreiche Supervision und die eigene Entwicklung der supervisorischen Tätigkeit darzustellen.

Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf Aussagen zur Theorie-Praxis-Verschränkung gelegt, die die Interviewten mit Blick auf ihre supervisorische Ausbildung und individuelle Praxiserfahrung treffen. Inwieweit Supervision eine Drittwirkung auf das KlientInnensystem hat, kann durch den qualitativen Ansatz der Arbeit nicht belegt werden und ist deshalb nicht Gegenstand der Betrachtung.

1. Begriffsklärungen und Ansatz der Integrativen Supervision

1.1 Was ist Supervision?

Das Thema „Supervision“ wurde von der Forschung sehr stiefmütterlich behandelt - die Supervision und ihre Erforschung führte eine Schattenexistenz, vor allem neben der Psychotherapie-Forschung. Nur ganz wenige WissenschaftlerInnen nahmen sich im Verlaufe der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts dieses Themas strukturell an. Bis heute widmen sich nur wenige Institute und Universitäten diesem Forschungsgebiet. Das ist fatal, denn „ohne Supervisionsforschung kann sich das Feld der Supervision nicht optimal entwickeln“ (Petzold 2016m, S. 81). Besonders hervorzuheben sind deshalb die FU Amsterdam, die EAG (Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit und Kreativitätsförderung) im nordrhein-westfälischen Hückeswagen, und die Universitäten Kassel, Krems an der Donau, Salzburg und Würzburg. Diese Universitäten bzw. Institute bemühen sich, dieses Manko zu beheben.

Da Supervision auf Grund ihrer Vielschichtigkeit nicht durch eine einheitliche Definition zu erfassen ist, sollen an dieser Stelle vier Definitionen nach Petzold, welche unterschiedliche Perspektiven auf den Begriff „Supervision“ eröffnen, dargestellt werden:

„A- „Supervision ist eine interdisziplinär begründete Methode zur Optimierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Kooperation ... durch mehrperspektivische Betrachtung aus ex-zentrischer Position, eine aktionale Analyse und systematische Reflexion von Praxissituationen (Situationsdiagnostik) auf ihre situativen, personabhängigen und institutionellen Hintergründe hin. Sie geschieht durch die Ko-respondenz zwischen Supervisor und Supervisanden in Bündelung ihrer Kompetenzen (joint competence) an theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen, differentieller Empathie, Tragfähigkeit und common sense, sodass eine allgemeine Förderung und Entwicklung von Kompetenzen und ihrer performatorischen Umsetzung möglich wird, weshalb wir Supervisionsgruppen auch als `Kompetenzgruppen` bezeichnen“ (Petzold 1973,1)“ (Galas 2013, S. 18).

B- „Supervision wird verstanden als interaktionaler Prozeß, in dem die mannigfaltigen Beziehungen zwischen personalen Systemen (Körper-Seele-Geist-Subjekt) und sozialen Systemen (z.B. Teammitglieder, Personen und Organisationen) bewußt, transparent und somit veränderbar und gestaltbar gemacht werden. Supervision verfolgt das

Ziel, die personale, soziale und fachliche Kompetenz und Performanz der supervidierten Personen durch die Rückkopplung und Integration von Theorie und Praxis zu optimieren und perspektivisch eine Steigerung der Effizienz bei der gesamten supervidierten Organisation im Sinne ihrer vorhandenen und/oder zukünftigen Aufgabenstellung zu erreichen“ (Oeltze, Ebert, Petzold 2002).

„C- „Supervision als Praxisstrategie erfolgt in dem gemeinsamen Bemühen von Supervisor und Supervisanden, vorgegebene Sachelemente, vorhandene Überlegungen und Emotionen in ihrer Ganzheit, ihrer Struktur, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und zu handhaben, wobei der Supervisor auf Grund seiner personalen, sozialen und fachlichen Kompetenz als Feedback-Instanz, Katalysator, Berater in personaler Auseinandersetzung fungiert, ganz wie es Kontext und Situation erforderlich machen“ (Petzold 1977e, 242)“ (Galas 2013, S. 18).

„D- „Supervision als sozialphilosophisch fundierte Disziplin mit interventiver Zielsetzung wurzelt im Freiheitsdiskurs moderner Demokratie und im Engagement für Grund- und Menschenrechte. Auf dieser Basis legitimiert sie sich als ein praxisgerichtetes Reflexions- und Handlungsmodell, das auf die Förderung personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz von Berufstätigen gerichtet ist, um Effizienz und Humanität professioneller Praxis zu sichern und zu fördern. Sie verwendet hierfür ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher Theorien und greift auf erprobte Methoden psychosozialer Intervention zurück. Sie leistet damit Arbeit im Gemeinwesen für das Gemeinwesen“ (Petzold 1973,1)“ (Galas 2013, S. 18).

Supervision ist eine Beratungsform in psychosozialen Praxisfeldern. Vielfach wird davon ausgegangen, dass sie in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts an zwei unterschiedlichen Stellen entstand. Zum einen waren dies im wesentlichen PsychoanalytikerInnen, die bemerkten, dass sie ihre Praxiserfahrung aus der Arbeit mit ihren KlientInnen reflektieren und bearbeiten mussten, um diese Arbeit mit den KlientInnen zu optimieren. Zum anderen haben amerikanische SozialarbeiterInnen (street-worker) dieselbe Erfahrung gemacht.

Dass diese Betrachtungsweise zu kurz greift, stellt Petzold in seinem Aufsatz „Über die Unsensibilität von Supervisoren für die Historizität des Namens ihrer „Profession“ – Begriffliche Mythen und einige Fakten zu Herkunft und Hintergrund des Wortes „Supervision“ aus Integrativer Perspektive“ (Petzold 2005e) dar. Es würde den Rah-

men dieser Arbeit sprengen, die dort formulierte Kritik nachzuzeichnen. Sie kann in einer Arbeit, die sich unter anderem mit der Frage befasst, was „gute Supervision“ ist, jedoch nicht unerwähnt bleiben. Das Wort „Supervision“ ist ein Derivat des lateinischen Wortes *supervidere*, allerdings ist dieses Wort nicht als eigenständiger Begriff anzusehen, so ist es unter anderem auch nicht in lateinischen Wörterbüchern zu finden. In seinem Aufsatz legt Petzold dar, dass der Begriff „Supervisor“ aus der englischen Sprache kommt, wo er zum ersten Mal im Elisabethanischen Zeitalter im Rahmen der durch die „poor laws“ ins Leben gerufenen Armenhäuser Verwendung fand. Die Massenarmut im England des 16. Jahrhunderts war ein Resultat der Loslösung Englands vom Katholizismus durch Heinrich VIII und der damit verbundenen Abschaffung der Klöster durch Thomas Cromwell. Dies hatte verheerende Auswirkungen auf die Versorgung und Fürsorge der Heerscharen von Armen im ausgehenden Mittelalter. Als Reaktion auf diese Entwicklung wurden unter Elisabeth I die ersten Armenhäuser Englands ins Leben gerufen und mit „Kontrolleuren“ ausgestattet. Diese „Kontrolleure“ wurden „supervisors“, „surveyors“ respektive „overseers“ genannt und waren mit umfangreichen Kompetenzen und Machtbefugnissen ausgestattet. Die Machtbefugnisse der „Kontrolleure“ wurden durch eine Gesetzesänderung im 19. Jahrhundert, durch die die Situation der Armen noch verschlimmert wurde, ausgeweitet. Diese im Begriff verankerte Machtposition wurde in der Neuzeit von der „Supervisionsliteratur“ ausgeblendet oder gar verleugnet, stellt aber einen wichtigen Aufgabenbereich dieser Disziplin dar. Gleichwohl – hierauf weist Petzold in seinem Aufsatz kritisch hin – gab es keinen Fall, in dem Supervision Missstände in Krankenhäusern oder in Altenheimen aufgedeckt hätte (Petzold 2005e). Eine zentrale Bedeutung kommt bei dieser Kritik dem „Machtthema“ zu. „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1976, 28; zitiert nach Petzold 2009d). Wenn auch SupervisorInnen die Auseinandersetzung mit dem Thema „Macht“ gerne vermeiden, so scheinen SupervisandInnen sich dieses Themas bewusst zu sein und geradezu zu erwarten, dass SupervisorInnen Macht ausüben.

Hierzu eine kurze Schilderung eines Erlebnisses aus meiner eigenen Praxis: Ich sollte einen erkrankten Kollegen bei der Abschlusssitzung einer einwöchigen Führungskräfteentwicklungsmaßnahme vertreten. Bei dieser Abschlusssitzung sollten die persönlichen Lernerfahrungen aus der Arbeit mit Kindern mit Beeinträchtigungen im Bereich

des kognitiven Lernens reflektiert werden. Es handelte sich um eine Gruppe von „High-Potentials“ eines Wirtschaftsunternehmens, deren Grundausbildung im Bereich Ingenieurwissenschaften lag. Mir war am Vorabend von dem Kollegen mitgeteilt worden, dass seine Ansprechpartnerin im Bereich „Human Resources“ ihn kontaktiert habe, um ihn zu warnen, dass die Gruppe darum gebeten habe, diese letzte Sitzung ersatzlos zu streichen. Ich befand mich also in dem Dilemma, mit einer mir fremden Gruppe von jungen ManagerInnen - und ich war der Gruppe natürlich ebenfalls fremd - gegen deren Willen arbeiten zu müssen. Ich wurde dann auch tatsächlich mit den Worten begrüßt: „Es tut uns leid, dass Sie jetzt umsonst hergekommen sind, aber wir haben unsere Erfahrungen schon in privaten Gesprächen reflektiert, so dass ein Gespräch mit Ihnen uns gar nichts mehr bringt.“ Die Konzeption des Workshops war dergestalt, dass die zehn jungen Führungskräfte, eine Frau und neun Männer, fünf Tage in einer sonderpädagogischen Einrichtung mit Kindern „gearbeitet“ hatten. Während des Projekts waren sie auf sich allein gestellt und wurden weder von MitarbeiterInnen aus ihrem Unternehmen noch von dem zuständigen Kollegen betreut, wenn man von gelegentlichen Telefonkontakten absieht. Woher kam der Widerwille gegen eine Abschlussreflexion? Ich halte die geäußerte Erwartung, dass eine solche Abschlussreflexion „nichts Neues bringen“ werde, für nicht sehr überzeugend. Meine Vermutung ging dahin, dass der Supervisor/Trainer von den TeilnehmerInnen als Teil der Machtstrukturen des Unternehmens gesehen wurde und sie die Vorstellung hatten, dass er zumindest eine „Kontrollmacht“ ausübe. Ich habe deshalb auf den vorgebrachten Einwand, dass eine Reflexionssitzung nichts bringen könne, in der Weise reagiert, dass ich diese autonome Entscheidung anerkannt habe. „Sie wissen am besten, was für Sie gut ist! Dennoch würde ich Sie bitten, ein kurzes Gedankenexperiment durchzuspielen: Leider bin nur ich gekommen, aber stellen Sie sich vor, ein außerordentlich fähiger Trainer statt meiner würde mit Ihnen arbeiten. Was könnte diese Sitzung dann bringen?“ Auf diesen Ansatz ist nur ein Gruppemitglied eingegangen, indem er einen Kompromissvorschlag gemacht hat: „Wir könnten jeder für drei bis vier Minuten etwas erzählen.“ Woraufhin ihm aber sofort aus der Gruppe heraus widersprochen wurde. Nach 40 Minuten haben wir die auf drei Stunden angelegte Sitzung dann beendet, wobei zwei Gruppenmitglieder mich zum Abschied noch trösten wollten. Das Feedback der Gruppe, das mir von meinen Kollegen übermittelt wurde, lautete: „Der war ja völlig unqualifiziert und unsicher.“ Ganz offensichtlich war ein anderes, vermutlich „macht-

bewussteres“, Auftreten erwartet worden. Nicht nur im Profitbereich dürften die SupervisorInnen als verlängerter Arm der Institutions- bzw. Organisationsleitung wahrgenommen werden, auch wenn sie sich als „friendly visitors“ (Petzold 2005e) gerieren.

Somit ist es unter zwei Gesichtspunkten wichtig, sich der Machtposition als SupervisorIn bewusst zu sein: zum einen kann sie ein wichtiges Instrument darstellen, Missstände in Organisationen aufzudecken; zum anderen kann ihre Ausübung von SupervisorInnen in gewissen Kontexten auch erwartet werden und zum Gelingen von Supervision beitragen.

1.2 Was ist Integrative Supervision?

„Die integrative Supervision entwickelte sich um 1971 auf dem Boden der integrativen Therapie, die Mitte der 60er Jahre in Paris, dem Zentrum des 1968 kulminierenden kulturkritischen Diskurses (Habermas), begründet wurde“ (Petzold 1998a, S.44).

„Integrative Supervision ist das Supervisionsmodell des, von Hilarion Petzold seit den 60er Jahren entwickelten, integrativen Ansatzes. Es ist zu betonen, dass dieser Ansatz nicht dem Eklektizismus folgt und damit bereits entwickelte, abgeschlossene vorhandene Systeme und Methoden neu zusammensetzt, sondern auf einer ausgefeilten Integrationstheorie beruht. Die Integrationsarbeit ist ein schöpferisches Geschehen unter Einbeziehung naturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Die neu gewonnenen Erkenntnisse werden philosophisch reflektiert und in bestehende Theoriegebäude und Handlungskonzepte integriert“ (Petzold 1998a).

Um den integrativen Ansatz zu verstehen ist die Kenntnis seiner wesentlichen Kernkonzepte unabdingbar, und nicht nur, weil viele dieser Kernkonzepte bzw. Teilaspekte in den Interviews immer wieder auftauchen - so zum Beispiel Mehrperspektivität, atmosphärisches Erfassen, szenisches Verstehen und strukturelle Analyse -, sondern auch deshalb, weil man andernfalls den Integrativen Ansatz nicht in seiner Komplexität darstellen könnte. Darüber hinaus wäre es ohne diese Kenntnis unmöglich deutlich zu machen, dass diese Komplexität nicht als akademische Spielerei, als *l'art pour l'art*, zu sehen ist. Die theoretische Komplexität ist ein Abbild der Wirklichkeit in der wir leben: der Mensch als denkendes, fühlendes, wollendes und wirkendes Wesen in Kontext und Kontinuum.

1.3 Grundlegende Begriffsdefinitionen des Integrativen Ansatzes

1.3.1 Menschenbilder

Petzolds Modell des „Tree of Science“ ist eine große philosophisch-naturwissenschaftlich fundierte Formel, aus der sich ein Welt- und Menschenbild¹ ergibt. „Der Mensch ist ein multiperzeptives und multiexpressives Wesen, das beständig exterozeptiv wahrgenommene Reize und durch sein Expressionsverhalten permanent selbsterzeugte Reize als 'movement produced information', propriozeptive Stimulationen – und damit komplexe Information – aufnimmt, die komplexe Lernerfahrungen sind und in ihrer Weiterverarbeitung (processing) und kokreativen Entwicklung (cocreating) diese ermöglichen. Damit kommt ein Kernkonzept der IT in den Blick - das des „Informierten Leibes (Petzold 1988n, 2002j)“ (Petzold 2011e, S. 18).

Diese „grundsätzliche und umfassende Lernfähigkeit der Hominiden, die Veränderbarkeit von Genexpressionen und Genregulationen, die Neuroplastizität des menschlichen Gehirns und Nervensystems und die damit gegebene Modifizierbarkeit von kognitiven Landkarten, emotionalen Stilen, Mustern der Regulationskompetenz aufgrund von „exzentrischer und reflexiver“ Auswertung und volitionaler Umsetzung von Erfahrungen sind die wesentlichsten, evolutionsbiologisch höchst sinnvollen Selektionsvorteile der Hominiden vom Sapiens-Typus. Diese exzentrische Lernfähigkeit und modulierbare Regulationskompetenz muss als das zentrale Programm, als das „Basisnarrativ“ des Homo Sapiens angesehen werden, von dem alle anderen Narrative (Brutpflege-, Paar-, Aggressionsverhalten etc.) bestimmt werden können (Petzold, Orth 2004b)“ (Petzold 2011e, S.18).

Der Verweis auf die Evolutionsbiologie an dieser Stelle ist für das Verständnis von uns Menschen in unserem So-Sein von großer Bedeutung, könnte sie uns doch zur Erklärung von Sozialverhalten, des Entstehens von exzentrischer Bewusstheit und Sprache, der Entwicklung von personaler Identität, der Ausbildung von Werten dienen.“ Deshalb „ist im Integrativen Ansatz stets auch eine evolutionäre Betrachtungsweise – durchaus im darwinschen Diskurs - herangezogen worden (Petzold 1986h, 2001m, p, 2003d, 2005y; Petzold, Orth 2004b). Darwin (1959) hatte entdeckt, dass sich „Populationen“, nicht Arten, an Habitate und ihre Bedingungen, bzw. deren Veränderungen anpassen

¹ Petzold verweist darauf, dass es eigentlich präziser Menschenbilder heißen müsste (Petzold 2006j/2016, S. 12).

und begründete damit die „ökologische Perspektive“, der *Konrad Lorenz* et al. folgten und der wir in der Integrativen Therapie folgen“ (Petzold 2006j/2016, S. 8).

Wenn man dies berücksichtigt, ist es unverständlich, dass Psychologie bzw. Psychotherapie sich mit diesem Thema nicht auseinandergesetzt haben (Petzold 2006j/2016, S. 3).

Aus diesem Verständnis erklärt sich auch die „anthropologische Kontextdimension“, „der Mensch ist Teil der Lebenswelt“ (Petzold, ebenda). „Die Hominisation ist nur durch die Auseinandersetzung von Primaten mit den Bedingungen ihrer Habitate, nur mit der sich permanent wiederholenden Überschreitung (transgression) dieser Habitate zu verstehen, die möglich wird aufgrund der menschlichen Exzentrizität zu ihnen (Petzold, ebd. S. 7).

Auch unsere oben erwähnte Lernfähigkeit ist ein ganz entscheidender Schritt in der Evolution, beruht sie doch auf der Struktur unserer Gehirne. „Prozesse der *Humankreativität* als Kokreativität – so die Integrative Position – wurzeln in der *Generativität* der Evolution (*Iljine, Petzold, Sieper* 1967/1990) und müssen einen „evolutionären Sinn“ haben. Ja selbst dieses Konzept des „Sinnes“, das Gehirne voraussetzt, wie sie etwa vor 100 000 Jahren entstanden sind und deren Leistungen sich im „Big Bang“ der Humanevolution vor ca. 45 000 Jahren manifestiert haben - man denke an die steinzeitliche Kunst (*Bosinski* 1995; *Nougier* 1993; *Roussot* 1997) -, muss letztlich evolutionär verstanden werden (*Petzold, Orth* 2004b; 2005). *SINN* hilft den Menschen, die bestehende und auch von ihm geschaffene Weltkomplexität zu bewältigen, in ihr halbwegs sicher zu *navigieren*, durch überlebenssichernde Erklärungen und damit möglich werdende Technik, die allerdings auch ein *devolutionäres* Potential hat, wenn sie nicht „ökosophisch“, ökologiegerecht eingesetzt wird“ (Petzold 2006j/2016, S. 5).

Ein gründliches Verständnis unseres lernfähigen Gehirns ist eben auch für SupervisorInnen wichtig, weil es auch in der Supervision, wie in der Psychotherapie, um Lernprozesse geht.

„**Lernen** ist die durch Hirnprozesse geschehende (*Gadenne, Oswald* 1991) Veränderung einer Verhaltensmöglichkeit und gründet e i n e r s e i t s in Prozessen der bewusst wahrnehmenden Beobachtung, aber auch der subliminalen Wahrnehmung [von außenweltlichem- und innerleiblichem Input] und ihren begleitenden emotionalen Resonanzen sowie der weitgehend unbewussten, konnektivierenden und zugleich diskri-

minierenden Vernetzung mit mnestisch archivierten Erfahrungen (*Perrig et al. 1993*), die differentiell - d.h. modalspezifisch (*Emelkamp 1990*) - und holographisch (*Pribram 1979; Petzold, 1983i*) - d.h. ganzheitlich szenisch/atmosphärisch - wahrgenommen und aufgezeichnet/archiviert wurden und leicht spontan abrufbar (*retrievals, retrieving*) oder internal aktivierbar (*memories, memorising*) sein sollen. Lernen beruht a n d e r e r s e i t s auf den mit diesen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozessen verbundenen Handlungsabläufen (*perception-processing-action-cycles, Petzold et al. 1994; Newell 1991; Bertental, Clifton 1997*), auf bewusstem und systematischem oder nicht-bewusstem, fungierendem **Üben**. Die Aspekte der Beobachtung, der Konnektivierung und der Übung kommen auch in komplexen narrativen, interpretativen und diskursiven Lernprozessen 'höherer Ordnung' - z.B. Problemlösungs- oder Diskursstrategien - zum Tragen. Denn wenn man immer wieder in Ko-respondenzprozesse, Begegnungen und Auseinandersetzungen zu theoretischen und praxeologischen Fragen in systematische Metareflexionen auf mehreren Ebenen und mit verschiedenen theoretischen Optiken eintritt, so erfolgt ein Üben im multiplen Konnektivieren, im Bilden von Synthesen, im kokreativen Finden von Lösungen, ein Schärfen komplexen 'Wahrnehmens, Erfassens, Verstehens, Erklärens' und mit dem iterativen Durchlaufen dieser '**hermeneutischen Spirale**' ein fortwährendes Erweitern der persönlichen und (bei Gruppen) kollektiven Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität bzw. des vorhandenen **Emergenzpotentials**' (Petzold 2011e, S. 13).

1.3.2 Ko-respondenz

Ko-respondenz ist die diskursive Auseinandersetzung über Probleme, Ressourcen, Potentiale und Kontextbedingungen auf der Sach- und Affektebene zwischen den an einer Aufgabe beteiligten Personen mit dem Ziel des Erreichens von Konsens, seiner Ausarbeitung zu Konzepten und deren Umsetzung in Kooperation (vgl. Petzold, 1991 e).

„Im Sinne eines interaktionalen, diskursiven, polylogen Geschehens aufgefasst, also von der Metaebene auf eine Handlungsebene gebracht, wird Ko-respondenz wie folgt verstanden: „Ko-respondenz als konkretes E r e i g n i s zwischen S u b j e k t e n in ihrer A n d e r s h e i t, das heißt in Intersubjektivität, ist ein synergetischer Prozess direkter, ganzheitlicher und differentieller Begegnung und Auseinandersetzung auf der

Leib-, Gefühls- und Vernunftebene, ein P o l y l o g über relevante Themen unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes im biographischen und historischen Kontinuum, mit der Zielsetzung, aus der Vielfalt der vorhandenen P o s i t i o n e n und der damit gegebenen M e h r p e r s p e k t i v i t ä t, die Konstituierung von Sinn als Konsens zu ermöglichen [und sei es Konsens darüber, dass man Dissens hat, den zu respektieren man bereit ist]. Auf dieser Grundlage können konsensgetragene Konzepte erarbeitet werden, die Handlungsfähigkeit als Ko-operation begründen, die aber immer wieder Ü b e r s c h r e i t u n g e n durch Kokreativität erfahren, damit das Metaziel jeder Ko-respondenz erreicht werden kann: Durch ethisch verantwortete Innovation ist eine humane, konviviale Weltgesellschaft und eine nachhaltig gesicherte mundane Ökologie zu gewährleisten. Das aber muss wieder und wieder geschehen, denn polylogische Ko-respondenzprozesse sind transversal und damit prinzipiell nicht abschließbar (Petzold 1999r, 7; vgl. ibid. 23; 1991e, 55)“ (Sieper 2006, S. 28).

1.3.3 Exzentrizität

Unter Exzentrizität wird die spezifisch menschliche Fähigkeit verstanden, zu sich selbst in Distanz gehen zu können, die Zentriertheit des Organismus in seiner Leiblichkeit und ihrer Lebenswelt „virtuell“ zu übersteigen, um sich selbst (die Innenwelt) und die Welt (die Außenwelt) aus der Distanz zu betrachten und dabei natürlich nie die Zentrierung und auch Gebundenheit im Leib- und Bewusstseins-Apriori je ganz verlassen zu können. Plessner (1928, 1970) hat mit dem Konzept der „exzentrischen Positionalität“ einen zentralen Ertrag philosophischer Anthropologie auf den Begriff gebracht, aber diese letztendliche Unmöglichkeit exzentrischer Selbstüberschreitung nicht klar genug herausgestellt (Schmitz 1996, 182).

Konkret geht es darum „von Situationen, Problemen und Konzepten Abstand zu nehmen (Beobachtung „zweiter Ordnung“) ohne den Kontakt zum Geschehen zu verlieren und in „engagierter Distanz“ den breiten Kontext der Gegenwart, Vergangenheitshintergründe, Zukunftsperspektiven und Alternativen zu betrachten“ (Petzold 1990o).

1.3.4 *Transversalität und Transversale Vernunft*

„Transversalität ist ein Kernkonzept, das das Wesen des „Integrativen Ansatzes“ in spezifischer Weise kennzeichnet: ein offenes, nicht-lineares, prozessuales, pluriformes Denken, Fühlen, Wollen und Handeln, das in permanenten Übergängen und Überschreitungen (transgressions) die wahrnehmbare Wirklichkeit und die Welten des Denkens und der Imagination, die Areale menschlichen Wissens und Könnens durchquert, um Erkenntnis- und Wissensstände, Methodologien und Praxen zu konnektivieren, ein „Navigieren“ als „systematische Suchbewegungen“ in Wissenskomplexität und Praxisbereichen, in denen die Erkenntnishorizonte und Handlungsspielräume ausgedehnt werden können. Ziel ist die Humanisierung von Lebenszusammenhängen und die Sicherung der sozialen und ökologischen Lebensbedingungen auf Mikroebenen wie auch auf globaler Ebene (Petzold 1981I, 1988t)“ (Petzold 2011e, S. 7).

„Transversalität ist ein naturgegebenes Potential menschlicher Vernunft, das indes entfaltet werden muss...“ (Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. 2013b, S. 14).

„Transversale Vernunft kann – gut Kantsche Tradition weiterführend, aber auch übersteigend – als die Vermögen komplexer Ideenbildungen/Mentalisierungen aufgrund reflexiver/koreflexiver /metareflexiver/hyperreflexiver und intuitiver mentaler Fähigkeiten von Menschen und Menschengruppen gesehen werden, die emotive, volitive, kognitive und damit ethische und ästhetische Dimensionen (d. h. höhere Kognitionen) einbeziehen. Das ermöglicht, disziplinäre Einzelperspektiven, Einzelerkenntnisse und -erfahrungen zu konnektivieren, zu collagieren und sie inter- und transdisziplinär überschreitend zu Gesamterkenntnissen (Plural!) zu verbinden: Erkenntnisse über den Menschen, seine Natur, die Gesellschaften, die Welt, das Leben usw. in einer Weise, die die Vielfalt der Gegebenheiten nicht einebnet. Transversale Vernunft hält sie vielmehr offen und macht zwischen ihnen Über- und Quergänge möglich. Diese vernunftgegründeten und zugleich vernunftgenerierenden Mentalisierungen/Ideen sollen regulativ und strukturierend vielfältige Praxen der Selbst- und Weltsteuerung bei hinlänglicher Konzertierung erschließen. Transversale Vernunft war und ist nie einsam. Sie geht aus dem nicht endenden, polyzentrischen Zusammenspiel individueller und kollektiver Mentalisierungen hervor, die die Transversalität von Vernunftprozessen begründen und die zugleich von eben solcher Transversalität in spiraliger Rekursivität gestaltet werden (Petzold 2012h)“ (Petzold 2016j, S. 9).

1.3.5 Hermeneutik, Metahermeneutik

Die mehrperspektivische Betrachtungsweise beschreibt die Fähigkeit des „sensorischen Systems“, vielfältige Wirklichkeit aus unterschiedlichsten Blickwinkeln wahrzunehmen, des „mnestischen Verarbeitungssystems“ sie aufgrund einer Vielfalt aktivierter Erfahrungen zu erfassen, und des „kognitiven Systems“ sie mit ihren Zusammenhängen vor den soziokulturellen und politökonomischen Hintergründen zu verstehen, vorhandene Komplexität zu erklären – so der neurokognitive und hermeneutische Prozess –, um Problemsituationen dann kooperativ zu strukturieren und in Performanzen, Prozessen „komplexen Lernens und Handelns“ (Sieper, Petzold 2002/2011) aktiv zu verändern. Die Reflexion dieses gesamten Prozesses mit seinen neurobiologischen Voraussetzungen und in seinen kulturhistorischen Kontextdimensionen als Meta- bzw. Hyperreflexion wird als „transversale Hermeneutik“ oder „Metahermeneutik“ bezeichnet.

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist die hier formulierte Erkenntnis, dass wir ganzheitlich, szenisch/atmosphärisch wahrnehmen, erfassen, verstehen, erklären. Zum hermeneutischen Erkenntnisgewinn gehören im hiesigen Verständnis verschiedene Teilaspekte, die nachfolgend kurz dargestellt werden:

1.3.5.1 Atmosphärisches Erfassen

Die Grundlage unseres „in der Welt-Seins“ ist unsere Wahrnehmung. Wahrnehmung geht weit über die bekannten fünf Sinne hinaus. Jeder Mensch kennt Situationen, in denen er sich, ohne es zu verstehen, besonders wohl oder auch besonders unwohl gefühlt hat. Im wahrnehmenden Subjekt entstehen aus dem Produkt aller Sinneswahrnehmungen im Zusammenspiel mit der mnestischen Resonanz Atmosphären „als komplexe Stimulierungen“ (Petzold 1998a, S. 126f). Hierbei sind bewusste wie auch unbewusste Perzeptionen Stimmungslagen auslösend. Das Erfassen und Deuten dieser Stimmungslagen führt uns zum szenischen Verstehen.

1.3.5.2 Szenisches Verstehen

„Das szenische Verstehen ist die Grundlage für den gemeinsamen Dialog“ (Petzold H.G. 1981i). „Szenen sind subjektiv erlebte und strukturierte Wirklichkeit“ und „jeweils

erlebte Kontexte“. Auch hier gilt das Leib-Apriori: der Leib als totales Sinnesorgan, als inkarniertes Subjekt, konstituiert die Szene als zeitlichen Raum, als räumlichen Rahmen und als sozioökologisches Setting. Deshalb gilt: „Leib und Szene sind nicht voneinander zu trennen, bilden eine strukturelle und atmosphärische Einheit. Zur Szene gehört alles, was ich wahrnehmend und handelnd erreiche: Menschen und Dinge und mehr noch, die Beziehungen, Bewegungen, Handlungen in dieser Situation und ihre Atmosphäre.“ „Eine Szene ist nie statisch, sie ist in Bewegung, sie ist eine lebendige Struktur, in mir, um mich herum durch-mischt“ (Petzold 1992a, S. 900).

Szenisches Verstehen ist ein zentraler Punkt im Psychodrama von J. L. Moreno. Im Protagonisten-zentrierten Psychodrama „werden Szenen aus dem Leben eines Patienten gespielt, die dem Therapeuten und den Mitspielenden gänzlich oder doch weitgehend unbekannt sind. Allein aus der Konstellation, der vom Protagonisten arrangierten Situation und aus einigen kurzen Angaben, die er damit verbindet, ergeben sich gewissermaßen Anhaltspunkte, die es ermöglichen, ein Spiel zu beginnen“ (Petzold 1977h, S. 148).

1.3.5.3 Strukturelle Analyse

Eine strukturelle Analyse setzt ein eingehendes Verständnis der Situation voraus und führt über das Erkennen von Abläufen und Verhaltensmustern (Strukturen) zu deren Deutung. An dieser Stelle sei der hermeneutische Zirkel erwähnt, der sich aus Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen und Erklären zusammensetzt (Petzold 1992 a).

Das Leib-Apriori: Alles Wahrnehmen setzt einen Leib voraus. „Der wahrnehmungs-, handlungs-, speicherfähige menschliche **Körper/Organismus** ($\sigma\tilde{\omega}\mu\alpha$), der eingebettet ist in die Lebenswelt, wird durch seine Fähigkeiten zur „**Verkörperung**“, zur „**Einleibung**“, zur „**schöpferischen Gestaltung**“ in Enkulturations- und Sozialisationsprozessen zum „**subjektiven Leib**“, zum „**bewegten Leibsubjekt**“, das sich mit seinen Mitsubjekten *kokreativ* interagierend in seinem Kontext/Kontinuum bewegt (*interacting subject embodied and embedded*). Dieses anthropologische Konstrukt des „**Leibsubjektes**“ wird definiert als die in der somatischen Basis und ihrer evolutionär-phylogenetischen Geschichte sowie in der autobiographisch-ontogenetischen Lebensgeschichte gegründete „Gesamtheit aller sensorischen, motorischen, emotionalen, volitiven, kognitiven und sozial-kommunikativen *Schemata* bzw. *Stile*“ in ihrer aktuellen

Performanz. Darunter ist das fungierende und intentionale Zusammenspiel mit dem Umfeld zu verstehen, die bewusst und unbewusst erlebten Inszenierungen und die in ihnen ablaufenden **dynamischen Regulationsprozesse des Leibsubjekts**. Sie werden als Prozesse „komplexen Lernens“ mit ihren Lernergebnissen mnestisch im „Leibgedächtnis“ archiviert. Der verleblichte Niederschlag *differentieller Information* über das Zusammenwirken von somatischem Binnenraumerleben und Kontexterleben in der „Selbsterfahrung“ (d. i. im „Leibgedächtnis“ festgehaltene Erfahrung multipler Stimulierung) ist Grundlage des „**informierten Leibes**“ aus dem als *Synergem* ein „**personales Leib-Selbst**“ *emergiert*, das ein reflexives/metareflexives **Ich** und dadurch eine hinlänglich konsistente, gedächtnisgesicherte **Identität** entwickeln kann. Das anthropologische Konstrukt des **Leibsubjekts** wird damit zu einem persönlichkeits-theoretischen Konzept erweitert. Die „**leibhaftige Person**“ als **Selbst-Ich-Identität** konstituiert sich durch die jeweils erinnerten und in ihrer aktuellen Performanz im *Kontext-Kontinuumbezug* erlebten und mit Anderen inszenierten Schemata/Stile. Sie kann sich fungierend-regulationsfähig und reflektierend-handlungsfähig in ihren Interaktionen mit Anderen in der Welt in präintentionalen und intentionalen Willensakten steuern und entwickeln (*Petzold 2000h, Präzisierung von 1996a, 283*)“ (*Petzold 2009c, S. 7*).

1.3.6 Mehrperspektivität

Unter Mehrperspektivität versteht man die Fähigkeit der Beobachtung aus verschiedenen Perspektiven, Blickwinkeln, Disziplinen, Kulturen und Wissenschaften. Nur durch genaue Betrachtungsweise und das Wechseln von Ebene und Rolle ist es möglich, verschiedene Aspekte zu betrachten und die Komplexität der Situationen zu erfassen. Nur durch den vielfältigen Wechsel der Perspektive kann es zu einem tiefgreifenden Verständnis von Situation und Zusammenhängen kommen, die Voraussetzung für eine Reduzierung der Komplexität ist.

„Mehrperspektivität versucht nicht nur, unterschiedliche Standorte einzunehmen, z.B. den der `Zentrität`, man schaut von `Innen`, vom Zentrum her zur Peripherie oder den der `Exzentrität`, man schaut von `Außen` nach innen, oder man betrachtet eine Situation `im Rollentausch` mit den Augen eines anderen, aus Männersicht, aus Frauensicht, aus Sicht eines ausländischen Mitbürgers etc., immer impliziert Mehrperspek-

tivität die Sicht unterschiedlicher Disziplinen und Kulturen. Eine Situation, ein Phänomen, eine Fragestellung, wird aus Sicht des Philosophen, des Soziologen, des Psychologen, des Neurowissenschaftlers, des Biologen betrachtet, aus der Kultur der Forscher und der der Praktiker, der Jugendkultur, der Frauenkultur, der Arbeitskultur usw.“ (Petzold 2007a, S. 31).

1.3.7 Kompetenz und Performanz

In der integrativen Literatur werden diese Begriffe überwiegend als Begriffspaar verwendet, in aller Regel mit dem Hinweis, dass Kompetenzen Wissen/Fähigkeiten meint, Performanzen hingegen Können/Fertigkeiten. In der Alltagssprache wird diese Unterscheidung in der Regel nicht gemacht. Nur bei intensiver Beschäftigung mit dem Integrativen Ansatz wird deutlich, wieso diese Unterscheidung wichtig ist. Sie ist, bezogen auf unsere Fähigkeiten und Fertigkeiten, Ausdruck des Prinzips das hinter der Theorie-Praxis-Verschränkung steht. Bezogen auf den Menschen als „Leibsubjekt“, als „informierter Leib“, geht es um die Verbindung von „Innen“ und „Außen“.

„Kinder [ja Menschen über ihre gesamte Lebensspanne sc.] wachsen in das geistige Leben der Menschen in ihrer Umgebung hinein“ (ders. 1978, 88) durch „psychologische Werkzeuge“ wie Sprach-, Symbol-, Zahlensysteme etc. wie *Vygotskij, Lurija* und ihre Schüler zeigen konnten. Intrazerebral informieren sich einzelne Neuronen und Ensembles von Neuronengruppen, sie antworten aufeinander, stimmen sich ab, polylogisieren (*Singer, Gray* 1995; *Singer* 1999a) und generieren auf diese Weise durch Formatierungen und Reformatierungen von informationalen Konfigurationen Wissensstände von immer größerer Komplexität, aber auch immer leistungsfähigere Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsperformanzen (*Petzold, van Beek, van der Hoek* 1994), deren Ausdruck in kommunikativen Akten nach „außen“ zu anderen Hominiden hin zu Prozessen kollektiven Lernens, eines **Lernens durch Polyloge** führt, denn „im Laufe der Hirnentwicklung hat sich ... die Möglichkeit angeboten ... auch die Inhalte der hierarchisch höherstehenden assoziativen Speicher über die bereits vorhandenen Effektorsysteme zu externalisieren und damit Lebewesen mit ähnlich strukturierten Nervensystemen auf Zustandsänderungen im eigenen System hinzuweisen“ (*Singer* 2002, 218) bzw. spezifische innere Zustände zu kommunizieren. Primaten verfügen „über ein breites Spektrum akustischer und mimischer Signale, mit Hilfe derer sie ihre

Gruppenmitglieder über ihre Stimmungen und Intentionen in Kenntnis setzen ... Die bereits für die einzelnen Gehirne charakteristischen rekursiven Prozesse weiten sich aus und beziehen die Gehirne der kommunikationsfähigen Artgenossen mit ein. Diese Iteration von Perzeption, Reflexion, Rekombination, Abstraktion, Kommunikation und Perzeption, die sich als unendliche Reihe fortsetzen kann, ist in der Lage, neue Systeme von fast beliebiger Komplexität hervorzubringen“ (ibid. 221).

"Immer nämlich, wenn es zu komplexen Handlungsbezügen, 'Metaperformanzen', in sozialen Situationen kommt, sind in ihnen Wissen/Fähigkeiten (competences) und Können/Fertigkeiten (performances) verschränkt, kommen in den Handlungen 'Handlungsfolien' zum Tragen (das sind Schemata, Muster, Scripts, Pläne...) (Petzold 2002, 25)" (zitiert nach Zachert, Engemann 2003).

1.3.8 Empathische Kompetenz

Wenn zu den Erkenntnissen, die in oben beschriebener Weise (hermeneutischer Zirkel) gewonnen werden, die Fähigkeit hinzukommt, sich aufgrund eigenen Gefühlsbewusstseins in andere Gefühlswelten hineinversetzen zu können, in Verbindung mit menschlichem Engagement, so ist nach Petzold die empathische Kompetenz vorhanden (Petzold 1998a, S. 111). „Wichtig werden die empathiegegründeten Qualitäten von Takt, Wohlwollen, Zuwendung (die Wurzel von „klinisch“ ist gr. klinein, sich liebevoll hinwenden), von Verstehen und Verständnis, ohne Überlegenheitsgestus oder oberlehrerhaftes Besserwissen in konvivaler Zwischenmenschlichkeit. Diese Eigenschaften hatte schon Ferenczi (1927/28) als Qualitäten einer empathischen therapeutischen Haltung gefordert und in seinen „mutuellen Analysen“ selbst praktiziert“ (Petzold, Müller 2005/2007, S. 31).

Durch menschliches Engagement und Anteilnahme wird eine Identifikation mit dem Gegenüber erreicht, wodurch eine weitere Perspektive erreicht wird, die zur Vervollständigung eines Gesamtzusammenhanges führt.

In einer zusammenfassenden Definition wird Empathie wie folgt gefasst: „**Empathie** gründet nach Auffassung des Integrativen Ansatzes in genetisch disponierten, u.a. durch die Funktion von Spiegelneuronen gestützten, cerebralen Fähigkeiten des Menschen zu intuitiven Leistungen und mitfühlenden Regungen, die in ihrer Performanz

ein breites und komplexes, supraliminales und subliminales *Wahrnehmen* „mit allen Sinnen“ erfordern, verbunden mit den ebenso komplexen bewussten und unbewussten *mnestischen Resonanzen* aus den Gedächtnisarchiven. Diese ermöglichen auch „wechselseitige Empathie“ als **reziproke Einfühlungen in pluridirektionalen Beziehungen** im Sinne des Erfassen von anderen „minds“ vor dem Hintergrund in Bezug auf ein Bewussthaben des eigenen „minds“. Das ermöglicht in einer „Synergie“ ein höchst differenziertes und umfassendes Erkennen und Erfassen eines anderen Menschen (*personengerichtete Empathie*) oder von Menschengruppen in und mit ihrer sozialen Situation (*soziale Empathie*) nebst ihren subjektiven und kollektiven sozialen Repräsentationen“ (Petzold 2002b, zitiert nach Petzold, Müller 2005/2007, S.41).

Auf den ersten Blick könnte man denken, dass die „empathische Kompetenz“ sich auf ein- und mitfühlen beschränke. Das wäre jedoch zu kurz gegriffen. Zum Integrativen Ansatz gehört auch eine ethische Dimension. Natürlich müssen wir uns bemühen, mit unseren KlientInnen, PatientInnen bzw. SupervisandInnen mitzufühlen. Aber gleichzeitig müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass wir es mit Mitmenschen zu tun haben. Besonders deutlich werden die Konsequenzen dieser Sichtweise beim „Transparenzthema“ „in interpersonalen, intergruppalen und intra- und interorganisationalen Konstellationen.“ (Petzold „Prozesstransparenz“).²

² Zum Transparenzthema gehört auch „Selbsttransparenz“, die zu der „Transparenz in der interpersonalen Ebene“ beiträgt (Petzold unveröffentlicht 2016, S. 13).

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Qualitative Empirische Sozialforschung

Um im Anschluss genauer auf die gewählte Erhebungsmethode des ExpertInneninterviews eingehen zu können, wird im vorliegenden Kapitel in Kürze skizziert, was allgemein unter qualitativer Sozialforschung verstanden werden kann.

Betrachtet man den Bereich qualitativer Sozialforschung aus der Perspektive quantitativ arbeitender ForscherInnen, rückt die aus dieser Sicht defizitäre Fokussierung auf das Messen der Qualitäten in den Vordergrund, womit eine Reduzierung auf die Messung „non-metrischer Eigenschaften von Personen, Produkten und Dienstleistungen“ (Lamnek 2010, S. 3) gemeint ist. Aus kritisierender, ausschließender Haltung heraus ergibt sich eine Charakterisierung qualitativer Forschung mittels folgender Kriterien:

- eine kleine Zahl von ProbandInnenen
- keine Stichprobenerhebung nach dem Zufallsprinzip, sondern bewusst gewählte Personen/-gruppen
- keine quantitativen, metrischen Variablen
- bei der Auswertung werden keine statistischen Analysen verwendet (vgl. ebd., S. 3).

Die hier genannten Kennzeichen beschreiben aber nur äußerlich Erkennbares, was nicht zwangsläufig auf jedes qualitative Forschungsprojekt zutrifft. Hinsichtlich der Stichprobengröße wurden beispielsweise schon Erhebungen mit einer Anzahl von 50 – 100 Untersuchungspersonen realisiert. Die zufällige Stichprobenziehung hingegen wird meist aufgrund der üblicherweise kleineren Probandenzahl und des eingegrenzten Gegenstandes nicht umgesetzt. Metrische Variablen wie das Alter, die Anzahl der Kinder und so weiter, werden wiederum in qualitativen Erhebungsmethoden wie beispielsweise dem narrativen Interview, der Biographie-Forschung und der Gruppendiskussion erhoben. Auch werden statistische Erhebungen nicht grundsätzlich ausgeschlossen - dies hängt vorwiegend von der Fallanzahl ab (vgl. ebd.).

In der Geschichte ist seit den 1920er Jahren eine Trennung von qualitativer und quantitativer Forschungsrichtung erkennbar. Gerade in den Sozialwissenschaften verstärkte sich die Kritik gegenüber quantitativen Vorgehensweisen, da durch sie „das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise erfasst und komplexe

Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt werden“ (ebd., S. 4). Die qualitative Forschung beschäftigt sich besonders mit der Sicht des/der Betroffenen und arbeitet mit deskriptiven Daten einzelner Individuen, die in ihrer Gesamtheit und nicht als separate Variable zählen (vgl. ebd., S. 4).

Neben der kritisch, ausschließenden Beschreibung qualitativer Sozialforschung aus Sicht der quantitativen VertreterInnen, sollen nun einige Prinzipien behandelt werden, die diese Tradition auszeichnen. Hierzu gehören: Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität (ebd., S. 19).

Mit dem Prinzip der Offenheit ist nicht etwa ein unvorbereitetes Herantreten an den Gegenstand oder eine nicht durchdachte Methode gemeint, sondern das Offenbleiben gegenüber dem untersuchten Feld, trotz gebildeter Hypothesen. Offenheit gegenüber der Untersuchungsperson, der -situation und der -methode, doch im Besonderen: Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen und Überraschungen (vgl. ebd., S. 19f).

Folgt man diesem Verständnis von Forschung, ist sie als Kommunikation zu begreifen, als Kommunikation und Interaktion zwischen Forschenden und zu Erforschenden. Nach Küchler ist gerade der Interaktionsprozess zwischen den beiden Seiten wichtiger Bestandteil des Untersuchungsergebnisses, weshalb gerade die Beachtung von Kommunikationsregeln äußerst relevant ist (vgl. Lamnek 2010, S. 20f, 25). Neben dieser Tatsache darf aber auch die Prozesshaftigkeit nicht in Vergessenheit geraten. „Das Prinzip der Prozessualität soll die wissenschaftliche Erfassung des Entstehungszusammenhangs sozialer Phänomene gewährleisten [...] (ebd., S. 22)“, jedoch spielt dieser prozesshafte Ablauf auch beim Forschungsgegenstand und dem Forschungsakt an sich eine wesentliche Rolle: durch den prozesshaften Aufbau ist der Ablauf, wenn nötig, immer wieder veränderbar. Diese Art von Forschung ist reflexiv hinsichtlich ihres Untersuchungsgegenstandes und ihres Analyseprozesses (vgl. ebd., S. 21f, 25).

Das Prinzip der Explikation bezieht sich auf den Wunsch, jeden Schritt des Analyseprozesses offen und verständlich darzulegen – also die Regeln des Interpretationsweges für Außenstehende verständlich zu machen. Dies ist jedoch keine Garantie für die Interpretationen (vgl. ebd., S. 23).

Flexibilität als Grundprinzip betrifft den gesamten Forschungsprozess, im Besonderen jedoch hinsichtlich des Kontakts zwischen ForscherInnen und den zu Erforschenden,

der Situation und der Erhebungsmethoden, was es möglich macht diese möglichst genau an den Gegenstand anzupassen (vgl. ebd., S. 24). Die eben erwähnten Prinzipien sind jedoch noch erweiterbar. Demnach sollte deutlich geworden sein, dass es eine standardisierte qualitative Sozialforschung nicht gibt (vgl. ebd., S. 25).

2.2 Erhebungsmethode: ExpertInneninterview

Wenn wir von einem ExpertInneninterview sprechen, bedeutet dies nicht, dass es sich um „ExpertInnen“ im landläufigen Sinne handeln muss, also um ein Expertentum, das durch ein akademisches Studium oder eine fachspezifische Ausbildung erworben wurde. ExpertInnen in diesem Sinne können auch Personen sein, die spezielle Kenntnisse in Bezug auf ein Hobby, eine Krankheit, persönliche Entwicklung oder eine Teilaufgabe innerhalb eines Berufsfeldes besitzen. Neben diesem speziellen Wissen „gibt es (auch noch) eine Art besonderen Wissens, über das [...] jeder [...] verfügt“ (Gläser, Laudel 2010, Einführung). Hierunter sind Informationen zu fassen wie Kenntnisse über die sozialen Kontexte, in denen wir agieren, wie zum Beispiel Arbeitsplatz, Wohnort, Vereine, besuchte Veranstaltungen und vieles mehr (vgl. ebd.).

Sozialwissenschaftliche Forschung beleuchtet und analysiert Phänomene, die in den genannten sozialen Kontexten beobachtet werden können. In der Regel sind die ForscherInnen nicht Teil dieser sozialen Kontexte. Mit anderen Worten wird also das „Spezialwissen“ der InterviewpartnerInnen, der „ExpertInnen“ genutzt, um Informationen über den Forschungsgegenstand zu erhalten. ExpertInneninterviews dienen also dem Zweck diese Form von speziellem Wissen zu erschließen (vgl. ebd., S. 12).

Die gewählten ExpertInnen verfügen über zwei wesentliche Merkmale.

1. Durch sie versucht der/die SozialwissenschaftlerIn, Wissen über den zu untersuchenden Gegenstand zu erlangen. Die Befragten sind hier aber nicht nur Untersuchungsobjekt, sondern sie sind oder waren direkt an den im Brennpunkt des Interesses stehenden Prozessen beteiligt (vgl. ebd.).
2. Sie „haben eine besondere, mitunter sogar exklusive Stellung in dem sozialen Kontext...“, der zu untersuchen ist (vgl. ebd., S. 12ff.).

Unter zu Grunde Legung dieser Kriterien kann also entschieden werden, für welche Untersuchungen ExpertInneninterviews geeignet sind. „Es handelt sich um Untersu-

chungen, in denen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden“ (vgl. ebd., S. 13). So auch in der vorliegenden Arbeit. Hier werden Supervisoren und Supervisorinnen befragt, da sie aufgrund ihrer direkten Beteiligung an vielfältigen Supervisionsprozessen Spezialwissen über das zu untersuchende Phänomen, Supervision, erworben haben (vgl. ebd., S. 12ff.).

ExpertInneninterviews dienen zur Rekonstruktion sozialer Prozesse. Hierbei kann eine vorbereitete Liste offener Fragen als Grundlage des Gesprächs verwendet werden. Dies bietet sich vor allem dann an, wenn diverse Themenbereiche erörtert werden sollen, welche durch das Forschungsziel bestimmt werden und spezifische klar abgegrenzte Informationen erhoben werden müssen (vgl. ebd., S.111). Deshalb eignet sich die Form des leitfadengestützten (ExpertInnen-)Interviews in besonderer Weise für das vorliegende Forschungsvorhaben.

Ein entscheidender Arbeitsschritt ist die Formulierung der im Leitfaden enthaltenen Fragen im Vorfeld, denn die Art und Weise der Fragestellung hat in aller Regel einen direkten Einfluss auf die Antwort, die gegeben wird. Sich in einem Gespräch ergebende Fragen aus dem Stegreif so zu formulieren, dass eine sinnvolle, verwertbare Antwort gegeben werden kann, verlangt eine Routine, die nicht aus Lehrbüchern erlernt werden kann (vgl. ebd., S. 120).

Die Offenheit von Fragen ist gleichermaßen Chance und Problem des leitfadengestützten Interviews. Bei offen gestellten Fragen liegt die Entscheidung, wie die Antwort formuliert wird, was erwähnt wird bzw. unerwähnt bleiben soll und wo Akzente gesetzt werden, beim Gegenüber. Der Grad der Offenheit einer Frage kann von völliger Offenheit bis hin zu einer bloßen Entscheidungsfrage, auch Ja-Nein-Frage genannt, variieren (vgl. ebd., S. 131).

Zu den wichtigsten Regeln für das Formulieren von Fragen im Bereich sozialwissenschaftlicher Forschung zählt „das Gebot der Neutralität“ (ebd., S.135). Es dürfen keine Suggestivfragen gestellt werden, das heißt sie dürfen niemals so gestellt werden, dass sie die Befragten durch die Formulierung beeinflussen, eine Antwort zu geben, deren Inhalt vom Fragesteller explizit oder implizit vorgeben ist (vgl. ebd.).

2.3 Das telefonische ExpertInneninterview

Obwohl telefonische ExpertInneninterviews im Gegensatz zu Face-to-Face ExpertInneninterviews bislang in der Fachliteratur wenig behandelt wurden, gelten sie laut Opdenakkers mittlerweile als durchaus übliche Form (vgl. Christmann in: Bogner 2009, S. 199). Gabriele Christmann beschreibt, dass dies gerade für den angloamerikanischen Sprachraum gelte und beispielsweise Brody, Geronemus, Farris, Galster und viele andere diese Methode bereits für ihre Forschungen verwendet hätten. Sie beschreibt, dass diese Form in Deutschland dagegen weniger verbreitet sei, aber Daten des Forschungsinformationssystems Sozialwissenschaften, kurz FORIS, auch hier auf eine Zunahme hinwiesen (vgl. ebd., S. 204).

Auch sie selbst liefert mit ihrer eigenen Studie bezüglich des demographischen Wandels an Hochschulen ein Beispiel hierfür. In diesem Rahmen wurde zunächst eine quantitative Erhebung und anschließend ExpertInneninterviews im direkten Kontakt und am Telefon durchgeführt. Dies geschah vor allem auch im Hinblick auf die finanziellen und zeitlichen Ressourcen. Christmann stellt die Vermutung an, dass diese besondere Art des ExpertInneninterviews sich nicht für jedes Gegenüber eigne, sondern dieses bestimmte Kompetenzen mitbringen müsse, um aus dem Interview adäquate, brauchbare Ergebnisse erhalten zu können. Diese Kompetenzen benennt sie wie folgt: „[...] hohes Abstraktionsvermögen, starke Orientierung an Sachlichkeitskriterien, hohe (Selbst-) Darstellungskompetenz, Erfahrungen in der Außendarstellung in Form von Interviews auch per Telefon, [...]“ und da der Fokus gezielt auf Erfahrungen, Einschätzungen und Handlungsweisen gerichtet ist, wird ein explizites, reflektiertes Wissen benötigt (vgl. Christmann in Bogner 2009, S. 200).

Der Zugang zu den ExpertInnen erfolgte in diesem Beispiel über Mailkontakt, indem sie über das Forschungsvorhaben informiert und gefragt wurden, ob sie bereit seien, diesbezüglich ein Interview zu geben. Ebenfalls erhielten die potentiellen InterviewpartnerInnen gleichzeitig den Gesprächsleitfaden, zumal sich herauskristallisiert hatte, dass diese eher geneigt waren, ein Telefoninterview zu geben, wenn sie zuvor über die Fragen informiert waren. Im Falle einer positiven Rückmeldung folgten eine Terminabsprache und das Telefonat (vgl. ebd., S. 202). Ich bin ebenso vorgegangen, habe jedoch feststellen müssen, dass diese Vorgehensweise auch ihre Nachteile hat. Eine potentielle Interviewpartnerin hat das Interview nach der Lektüre des Fragebo-

gens abgelehnt. Ein weiterer Nachteil war das Verhalten des Befragten B, der die letzten Fragen zusammengefasst hat, ohne abzuwarten, dass ich sie formulieren konnte.

2.4 Auswertungsmethode: Grounded Theory

Die „Grounded Theory“ gehört nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland, sondern weltweit zu den gebräuchlichsten Analyseinstrumenten der qualitativen Sozialforschung, die sich vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, in Forschungsvorhaben hinsichtlich der Praxis durchsetzen konnte (vgl. Strauss, Corbin 1996, Vorwort). Sie ist zwar eine in sich geschlossene Forschungsmethode, aber sie kann auch als Ansammlung von einzelnen Forschungspraktiken und -methoden angesehen werden, mit deren Hilfe aus Interviews und Dokumenten usw. „schrittweise eine in den Daten begründete Theorie [...] entwickelt werden kann“ (ebd.). Diese Herangehensweise ist heutzutage nicht mehr auf die ursprünglich dafür bekannten Disziplinen wie beispielsweise die Soziologie, die Psychologie oder die Pädagogik begrenzt, sie wird inzwischen auch in der Systemanalyse und der Informatik angewandt, sowie in anderen Forschungsdisziplinen: Gesundheitsforschung und Politologie (vgl. ebd.). Glaser und Strauss untersuchten die Frage, wie Theorien generiert beziehungsweise begründet werden können. Ihr Ziel war es die Kluft zwischen der empirischen Forschung und der Theoriebildung zu überbrücken. Das Ergebnis war die Grounded Theory, was „geerdet“, aber auch „mit guter Begründung“ bedeutet, und zwar weil, „[...] auf empirischen Daten und Einsichten beruhend[...]“ (Lamnek, 2010, S. 90-91). Mit dieser Methode können valide und reliable Vorhersagen getroffen und schlüssige Interpretationen und Erklärungen formuliert werden, die nicht nur für Fachpublikum, sondern auch für Laien verständlich sind (vgl. ebd., S. 91).

2.5 Anwendung der Grounded Theory

Die Grounded Theory ist eine gegenstandsbezogene Theorie, welche verschiedene, systematisch angewandte Verfahren nutzt, um eine Theorie über ein bestimmtes Phänomen aufstellen zu können (vgl. ebd., S. 7). Diese Methode ist durch die systematische Erhebung von Daten, deren Analyse und einer darauf gründenden vorläufigen Theoriebildung bezüglich des zu untersuchenden Phänomens gekennzeichnet. Dies

geschieht in mehreren Durchgängen, wie in der hermeneutischen Spirale, bei denen Analyse und Theoriebildung sich immer wieder gegenseitig beeinflussen. Bei dieser Vorgehensweise wird nicht von einer Theorie ausgegangen, die im Forschungsprozess schlicht nur verifiziert oder falsifiziert werden soll, vielmehr wird sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses zeigen, was für die Untersuchung von Bedeutung ist und was nicht (vgl. ebd., S. 8).

Entscheidend sind für die Grounded Theory die folgenden Kriterien: Übereinstimmung, Verständlichkeit, Allgemeingültigkeit und Kontrolle (vgl. Strauss, Corbin 1996, S. 8; zitiert nach Glaser, Strauss, 1967, S. 237 ff). Wenn eine Theorie von vorhandenen Daten abgeleitet wird und wenn sie „der alltäglichen Wirklichkeit des untersuchten Gegenstandes gerecht“ wird (Strauss, Corbin 1996, S. 8), dann sollte sie mit dem Untersuchungsgegenstand übereinstimmen. Außerdem sollte sie, zumal sie einen Ausschnitt der Wirklichkeit widerspiegelt, für alle Beteiligten, also die Befragten oder untersuchten Personen, sowie für die Untersuchenden verständlich und stimmig sein. Wenn eine hinreichende Menge an Daten der Theoriebildung zu Grunde lag und hinlänglich interpretiert wurde, so sollte es möglich sein, die Theorie soweit abstrakt-generell zu formulieren, dass sie auf eine Mehrzahl von verwandten Phänomenen passe. Wenn diese Schritte gelingen, dann sollte die gebildete Theorie in dem betreffenden Praxisfeld eine Handlungskontrolle erlauben (vgl. ebd.).

Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr identifizieren durch die Analyse verschiedener Texte der Begründer dieser Theorie folgende fünf Grundprinzipien:

1. das Theoretische Sampling und ein ständiger Wechselprozess von Datenerhebung und -auswertung
2. theorieorientiertes Kodierung und Verknüpfung, sowie theoretische Integration von Konzepten und Kategorien
3. Orientierung am permanenten Vergleich
4. Verfassen theoretischer Memos über den gesamten Forschungsprozess
5. eine den Forschungsprozess strukturierende und die Theorieentwicklung vorantreibende Balance zwischen Erhebung, Kodieren und Memoschreiben

(vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 199 ff).

2.6 Theoretische Sensibilität

Hinter diesem Terminus verbirgt sich die Forderung nach einer persönlichen Fähigkeit der WissenschaftlerInnen, die sie dazu befähigen soll, Einsichten zu erlangen, Zusammenhänge zu verstehen, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und den relevanten Daten Bedeutung zu verleihen (vgl. ebd., S. 25).

Diese „theoretische Sensibilität“ kann aus verschiedenen Quellen resultieren, vor allem aus professioneller und persönlicher Erfahrung, kann aber auch durchaus durch Beispiele in der Literatur geschärft worden sein (vgl. ebd., S. 25ff) Zu dieser auf vorgängig gemachten Erfahrungen und erworbenen Wissensbeständen beruhender „theoretischen Sensibilität“ kann jedoch auch eine über den aktuellen bzw. konkreten analytischen Prozess selbst entstehende „theoretische Sensibilität“ gewissermaßen ad hoc hinzutreten. Wenn die Autorinnen des hier zitierten Werkes darauf hinweisen, dass es für diesen Prozess wichtig sei, eine Balance zwischen Kreativität und Wissenschaftlichkeit beizubehalten, und außerdem noch fordern, dass die Forschenden immer wieder einen Schritt zurücktreten und aus der Distanz betrachten müssten, was geschehe (vgl. ebd.), dann wenden sie die, im Integrativen Ansatz als für jeden Erkenntnisprozess als grundlegend postulierte, Exzentrizität an.

2.7 Die einzelnen Arbeitsschritte der Grounded Theory

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Arbeitsschritte vorgestellt, die im Verlauf des Untersuchungsprozesses der Grounded Theory durchlaufen werden.

Sobald man das Forschungsthema gefunden und hinreichend spezifiziert hat, muss man mittels Fachliteratur eine geeignete Fragestellung erarbeiten. Die Formulierung der Forschungsfrage muss einerseits möglichst offen und andererseits nicht zu offen gestaltet werden. Hier handelt es sich um das Inversverhältnis von Intension und Extension, was ein allgemeines erkenntnistheoretisches Phänomen ist. Die Formulierung der Forschungsfrage definiert, was über den Untersuchungsgegenstand in Erfahrung gebracht werden soll (vgl. Strauss, Corbin 1996, S.19 ff).

2.7.1 Die Abfolge der Auswertungsschritte nach Strauss

Anselm Strauss unterteilt die Auswertung der erhobenen Daten in acht Schritte. Während die WissenschaftlerInnen über die Forschungsfrage nachdenken und das erste Material untersuchen, sollen „generative“ Fragen gestellt werden (1). Im Anschluss daran sollen durch die Kodierung provisorische Zusammenhänge hergestellt werden (2). Daran anknüpfend soll durch eine Überprüfung der vorläufigen Zusammenhänge Theorie verifiziert werden (3) und weiterhin eine Verknüpfung von Kodierung und Datenerhebung erfolgen (4). Im Anschluss an Schritt vier, steht das Integrieren der Theorie und somit das Herausarbeiten der Schlüsselkategorie im Vordergrund (5). Ist auch dies erfolgt, kann die Theorie mittels Theoriememos ausgebaut werden (6) und im nächsten Schritt wird erneut die Triade der analytischen Operation berücksichtigt, also Daten erhoben, kodiert und Memos geschrieben (7). Der Prozess wird abgerundet durch ein Lückenfüllen in der theoretischen Integration (8) (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 212).

2.7.2 Das Kodier-Verfahren

Bei dieser Methode ist die Kodierung der empirisch erhobenen Daten, also ihre Übertragung in theoretische Konzepte und dann in Kategorien, der zentrale Arbeitsschritt. Entscheidend ist dabei, dass es bei diesem Prozess nicht nur um die bloße Benennung geht, „sondern bereits um einen Zusammenhang, [...] um ein theoretisches Konzept“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 210, zitiert nach Strauss 1991, S. 48ff).

Man unterscheidet in der Grounded Theory drei unterschiedliche Varianten der Kodierung, und zwar offene, axiale und selektive (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 199 ff). Offenes Kodieren ist der erste Schritt der Konzeptentwicklung, der in diesem Stadium der Untersuchung noch kaum theoretisch eingeschränkt ist. Hierbei kann das erhobene Material zum Teil Wort für Wort oder Zeile für Zeile untersucht werden. Hiermit sollen provisorische Konzepte entwickelt werden, auf welche erneute Fragen und Antworten folgen (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 199 ff). Nachdem dieser Schritt erst einmal durchgeführt wurde, folgt der zweite Schritt, nämlich das axiale Kodieren. Dieses wird angewandt, wenn eine bestimmte identifizierte Kategorie genauer untersucht werden soll. In diesem Schritt wird untersucht, ob zwischen den unterschiedlichen Kategorien Zusammenhänge bestehen. Auf axiales Kodieren kann erneut

offenes Kodieren folgen, und zwar dann, wenn zur vertiefenden Ausarbeitung einer entdeckten Kategorie neue Konzepte ausgearbeitet werden müssen. Die letzte Stufe der Analyse ist das selektive Kodieren. Hier werden die gefundenen Kategorien verdichtet und es wird untersucht, ob sie zusammen passen - abschließend wird geprüft, ob eine Schlüsselkategorie gefunden werden kann (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 199 ff).

2.8 Entwicklung des Fragebogens

Zuerst muss ausgeführt werden, dass ich ursprünglich einen umfangreicheren Fragebogen, bestehend aus 17 Fragen, konzipiert hatte, der in der folgenden Tabelle vorgestellt wird:

Tabelle 1: Ursprüngliche 17 Interview-Fragen - Übersicht

Laufende Nummer	Frage
Frage 1	Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen sich schon vor Ihrer Ausbildung gezeigt hat, dass Sie eine gute Supervisorin werden könnten?
Frage 2	Welche Kompetenzen, die Sie schon in die Ausbildung mitgebracht haben, helfen Ihnen heute in der Praxis?
Frage 3	Welche in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen, Eigenschaften und Performanzen nutzen Sie in der Praxis?
Frage 4	Ich habe wieder die schwierige Frage nach einem Schlüsselerlebnis. Ob Sie aus Ihrer Ausbildung Schlüsselerlebnisse erinnern, an denen sich gezeigt hat, dass Sie einmal eine gute Supervisorin werden könnten?
Frage 5	Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen und welche an Ihren KommilitonInnen geschätzt?
Frage 6	Welche Lernziele würden Sie in das Curriculum für eine Supervisionsausbildung aufnehmen?
Frage 7	Wenn Sie KandidatInnen für eine Supervisionsausbildung aussuchen müssten, welche Eigenschaften / Fähigkeiten / Fertigkeiten wären Ihnen wichtig?

Frage 8	Welche Kompetenzen / Performanzen / Eigenschaften sollen in der Ausbildung erworben und vertieft werden?
Frage 9	Welche Bedeutung hatte in Ihrer Ausbildung die Vermittlung von Theorie, Methodik und professioneller Selbsterfahrung?
Frage 10	Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?
Frage 11	Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erfassen?
Frage 12	Welche Bedeutung hat für Sie szenisches Verstehen?
Frage 13	Welche Bedeutung hat für Sie strukturelle Analyse?
Frage 14	Beschreiben Sie bitte Ihre Entwicklung von der Anfängerin zu der heute erfahrenen Supervisorin.
Frage 15	Nennen Sie Schlüsselerlebnisse, in denen sich widerspiegelt, dass Sie heute eine bessere Supervisorin sind, als direkt nach der Ausbildung.
Frage 16	Wenn Sie einem guten Freund einen Hinweis geben sollten, wie er eine/n guten SupervisorIn finden kann, nach welchen Kompetenzen sollte er Ausschau halten?
Frage 17	Über welche wertschätzende Äußerung einer/eines Klientin/Klienten haben Sie sich am meisten gefreut?

Quelle: eigenerstellt

Auf der Grundlage dieses Fragebogens habe ich ein erstes Interview geführt. Doch es hat sich sofort gezeigt, dass mehrere Fragen aus Sicht der befragten Expertin auf dieselben Sachverhalte abzielten. Bei solchen Dopplungen bestanden die Antworten dann nicht aus neuen, originellen Gedanken, stattdessen wurde auf bereits Gesagtes verwiesen. Zum Beispiel deckt sich die Antwort auf die Frage nach Kompetenzen, die man an den AusbilderInnen besonders geschätzt hat, mit dem, was man nach der Ausbildung vertieft hat und mit dem, was man von AusbildungskandidatInnen erwarten würde.

Da zudem angedeutet wurde, dass der Fragebogen wesentlich zu lang sei, und formuliert wurde, dass ich unter diesen Umständen davon ausgehen solle, dass potenzielle InterviewpartnerInnen dies zum Anlass nehmen könnten, nicht oder nur eingeschränkt für ein Interview zur Verfügung zu stehen, habe ich den Fragebogen nach diesem ersten Interview überarbeitet und gekürzt. Die übrigen fünf Interviews wurden dann auf

der Grundlage dieses kürzeren Leitfadens durchgeführt. In dem ersten Interview, das in der Arbeit den Buchstaben F trägt, kamen auch Fragen nach Kompetenzen und Performanzen vor. In den Antworten spielte diese Unterscheidung jedoch keine Rolle. Die zuerst befragte Person hat diese Differenzierung für sich nicht getroffen. Die Antwort auf die Frage: „Welche in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen, Eigenschaften und Performanzen nutzen Sie in der Praxis?“ lautete, an eine vorherige Bemerkung anknüpfend „Auch da ist ja wieder die Dreifaltigkeit, die im gesprochenen Wort nicht so leicht zu unterscheiden ist.“

Aufgrund der Anforderungen der Grounded Theory habe ich weitestgehend auf insistierende Nachfragen verzichtet, wenn die Antworten nicht meinen Erwartungen entsprachen. Denn die Grounded Theory fordert, nicht von einer Theorie auszugehen, die im Forschungsprozess schlicht nur verifiziert oder falsifiziert werden soll, sondern stattdessen darauf zu vertrauen, dass sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses zeigt, was für die Untersuchung von Bedeutung ist und was nicht (vgl. Lamnek, 2010, S. 8). Auch wenn diese Anpassung der Anforderung eines ständigen Wechselprozesses von Datenerhebung und –auswertung (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, S. 199 ff) entspricht, ist diese Einschränkung im Nachhinein angesichts der Ergebnisse kritikwürdig.

Nach der intensiven Beschäftigung mit den Interviews und Auseinandersetzung mit der Forschungsmethode ist mir bewusst, dass ich bei einer neuerlichen Untersuchung, für die ich jederzeit erneut die Form des ExpertInneninterviews wählen würde, detaillierter auf die Antworten der ExpertInnen eingehen würde. Eine Erweiterung des Fragebogens käme aus den oben genannten Gründen nicht in Frage. Aufgrund meiner gewonnenen Expertise würde ich öfter bei gegebenen Antworten nachfragen, um Unge-sagtes, in der Situation nicht Bewusstes in den Bewusstseinsfokus zu rücken und damit sagbar zu machen.

Das Interview F wurde trotz der zum Teil abweichenden, ausführlicheren Fragen in die Darstellung, Analyse und Interpretation der Antworten mit einbezogen, weil die Vergleichbarkeit sich durch die Kernkonzepte des Integrativen Ansatzes ergibt.

Um mit den ExpertInnen ins Gespräch zu kommen, habe ich in einer Warming-up-Phase Informationen zu meiner Person, meinem eigenen Werdegang gegeben und beschrieben, dass die vorliegende Untersuchung meine Abschlussarbeit für den Stu-

diengang „Supervision und Coaching“ an der Donau-Universität Krems darstellt. Im Rahmen des Warming-up wurden die Interviewten auch zu ihrer gegenwärtigen praktischen Tätigkeit, der Dauer ihrer Praxiserfahrung und ihren Tätigkeitsschwerpunkten nach Praxisfeldern befragt.

Im Einzelnen wurde dann nach der Ausbildung und persönlichen Voraussetzung, die man mitbringen sollte, gefragt (Frage 1 und 2). Bei den persönlichen Voraussetzungen liegt ein Schwerpunkt auf Kompetenzen und Eigenschaften, wobei der Fokus zum Teil auf der eigenen, der befragten Person lag, aber auch auf die AusbilderInnen der befragten Person gelenkt wurde (Frage 3 und 8). In einem dritten abstrakten Schritt verschob sich die Zielsetzung auf die Person eines/r fiktiven AusbildungskandidatIn, und zwar unabhängig von den Vorgaben der Fachverbände (Frage 4).

- Was haben Sie selbst mitgebracht?
- Was haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?
- Was würden Sie von einem/r Ausbildungskandidaten/in erwarten?

Des Weiteren ging es um die Klärung der Motivation der Interviewten: was hat sie bewogen, eine Supervisionsausbildung zu beginnen und nach welchen Kriterien haben sie ihr Ausbildungsinstitut bzw. das Curriculum ausgewählt (Frage 5 und 6, im weitesten Sinne auch Frage 9). Im Rahmen dieses Abschnittes wurde den Befragten Gelegenheit gegeben, ihre Ausbildung kritisch zu reflektieren, Wertvolles hervorzuheben, aber auch Fehlendes zu benennen (Frage 7, 11).

Frage 10 sollte die Befragten anregen, zu formulieren, was eine/n gute/n, geeignete/n SupervisorIn auszeichnet. Der Blick sollte weg gehen vom fachlich-theoretischen Kontext, hin zu einer laienverständlichen Erklärung, um einen Perspektivwechsel zu erreichen.

Bei der Betrachtung der Ausbildung lag es auch nahe, die Persönlichkeiten der AusbilderInnen in Erinnerung zu rufen und zu reflektieren, was sie ihren Auszubildenden als „Rollenmodell“³ mit auf den Weg gegeben haben. Da alle Befragten ihre Ausbildung im

³ Wenn hier der Begriff Rollenmodell verwendet wird, sei darauf hingewiesen, dass Petzolds „Konzept einer Integrativen Persönlichkeitstheorie mit der entwicklungsbezogenen Perspektive eines „life span developmental approach“ (Petzold 1992a, 1999b), die gerade auch hier im Bezug zur Rollentheorie vor dem Hintergrund des „Tree of Science“ als metahermeneutischer Folie eine konzeptuelle Integration aufzeigt (Petzold 1992a/2003a, Bd. 2)“ (Heuring, Petzold 2004, S. 22) und damit deutlich über das Rollenmodell hinausgeht.

Umfeld von EAG/FPI gemacht haben, hatte ich die Gelegenheit, die sozialpsychologisch, naturwissenschaftlich fundierte Theorie der integrativen Supervision, wie Prof. Dr. mult. H. G. Petzold sie mit seinen MitarbeiterInnen entwickelt hat, in einem eigenen Interview-Teil auszuloten (Frage 12, 13).

3 Darstellung und Analyse der Interviews

Das Gespräch, beginnend mit der gegenwärtigen und früheren beruflichen Situation der Befragten, ist für die Fragestellung wie man ein/e gute/r SupervisorIn wird, von nur untergeordneter Bedeutung. Im konkreten Gespräch war sie dennoch zu erörtern, da ein Warming-up den Interviewten Gelegenheit geben soll, sich in das Thema und die Gesprächssituation einzufinden. Diese individuellen Aussagen zur persönlichen Situation sind dem Anhang zu entnehmen.

In der folgenden Tabelle sind die 13 Fragen des Leitfadens aufgeführt, der den Interviews A bis E zu Grunde gelegen hat.

Tabelle 2: 13 Interview-Fragen der Interviews A bis E - Übersicht

Laufende Nummer	Frage
Frage 1	Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken: welche Schwerpunkte sind Ihnen präsent?
Frage 2	Wie wichtig sind diese Schwerpunkte für Ihre heutige Praxis?
Frage 3	Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?
Frage 4	Welche Voraussetzungen sollten KandidatInnen in die Ausbildung einbringen?
Frage 5	Was hat Sie dazu bewogen, die Ausbildung zu beginnen?
Frage 6	Was waren Ihre Gesichtspunkte bei der Auswahl eines Instituts bzw. eines Curriculums?
Frage 7	Was hat Ihnen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt bzw. was hätte stärker vorkommen sollen?
Frage 8	Was sind die wesentlichen Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die Sie nach Abschluss der Ausbildung weiter vertieft haben (in Ihrer praktischen Tätigkeit, in berufli-

	chen Weiterbildungen, in begleitender Supervision)?
Frage 9	Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen Sie sich als persönlich geeignet erlebt haben für diese Tätigkeit?
Frage 10	Wenn Sie einer/m FreundIn einen Hinweis geben sollten, wie sie/er eine/n gute/n SupervisorIn findet, was würden Sie ihr/ihm raten, worauf er/sie besonders achten sollte?
Frage 11	Welche Bedeutung hatten in der Ausbildung für Ihre Qualifikation die Vermittlung von a. Theorie b. Methodik c. professioneller Selbsterfahrung?
Frage 12	Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?
Frage 13	Welche Bedeutung hat für Sie a. atmosphärisches Erfassen b. szenisches Verstehen c. strukturelle Analyse?

3.1 Auswertungsraster Darstellung

Für die Auswertung wurden die Antworten der 6 Befragten auf Kernaussagen reduziert und diese tabellarisch dargestellt.

Die Tabellen geben dabei ausschließlich die (zusammengefassten) Aussagen der Befragten wieder. Jeweils eine Spalte fasst die Aussagen eines/r Befragten zusammen. In den Zeilen werden die Aussagen jeweils thematisch sortiert, so dass die Übersicht im Sinne einer Mustererkennung Ähnlichkeiten bzgl. der Aussagen der unterschiedlichen Befragten erlaubt.

Aus wissenschaftlicher Sicht und der Sicht derjenigen, die die Ausbildung kennen, mögen die Aussagen der Befragten an der ein oder anderen Stelle unterschiedliche Ansätze vermischen (bspw. Tabelle 1, Befragter C: Vermischung von gestalttherapeutischem und integrativem Ansatz), auf vorrangig einen Aspekt fokussieren und einen anderen auslassen (bspw. Tabelle 1, Befragter D: Fokus auf emotionale Ebene, Auslassung der kognitiven Ebene). Ziel der Darstellungen ist die übersichtliche Zusammenfassung der Aussagen der Befragten, nicht jedoch die Analyse oder Kritik der Aussagen. Die Analyse erfolgt im Anschluss; alle Tabellen sind eigenerstellt.

Tabelle 3: Frage 1: Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken: welche Schwerpunkte sind Ihnen präsent?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Grundverständnis Supervision, Chancen, Grenzen etc.	praktische Arbeit mit Großgruppen / mit Systemen zu arbeiten mit ganzen Einrichtungen, nicht nur mit Einzelpersonen / Emotionalität von Betrieben / Kommunikationsflüsse / Arbeitsrationalität	Gestalttherapeutische bzw. Integrative Therapie	Emotionale Ebene	Selbsterfahrungs-Anteile	Wahrnehmen, Erfassen und Verstehen
	Mehrperspektivität	Sozialpsychologie und Kontrolltheorie und Attributionstheorie – tiefgehende theoretische Arbeit. Kreative Sachen, Mapping / Chartingangelegenheiten / Arbeitspanorama	Phänomenologisches Herangehen	Berufsbezogene Selbsterfahrung		Gute Exploration, aus der Exploration Hypothesen bilden
	Ressourcen-Orientierung	Ressourcentheorie	Atmosphärisches Verstehen			
	Auf didaktischer Ebene: viele Übungen und Praxissimulationen.					

Tabelle 4: Frage 2: Wie wichtig sind diese Schwerpunkte für Ihre heutige Praxis?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Alles – siehe oben	Alle, vor allem kreative Methoden um Leute einzuarbeiten	Gleiches Gewicht wie eh und je	Theorie-Praxis-Verschränkung ist am effektivsten und nachhaltigsten	Theorie spielt immer noch große Rolle	System sozial- und geisteswissenschaftlicher Referenztheorien
		Situationsdiagnostik	Jetzt zusätzlich Erfahrung			komplexes Methoden- und Technikverständnis
		Sozialpsychologie ist Hintergrundwissen	Leichteres Umsetzen		Mehrperspektivität	
		Beraterkompetenz um Leute zu treffen und berühren zu können und mit ihnen die Grundfragen herauszuholen	Phänomenologie		Exzentrizität	
		Moderator sein – Vermitteln zu können, Geduld und Ausdauer zu haben, einen inneren Plan zu haben, wo es lang soll und Leute anzuregen				

Tabelle 5: Frage 3: Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Pragmatismus			Authentizität (eigene Grenzen, Unsicherheit) im intersubjektiven Geschehen	Gute Wahrnehmungsfähigkeit	Ungewöhnlich in Intervention und Techniken, um im Gruppenprozess zu Lösungen zu kommen
	Theoretische Fundierung	Gutes Theoretisches Wissen	Theorie im gestalttherapeutischen Wissen		Theoretisches Wissen	
	Differenzierte Praxiserfahrung	Erfahrung	Feldkompetenz und Wissen um verschiedene Felder			
	Didaktische Kompetenz	Didaktik				
		Humor und Selbstironie		Humor und sich selbst in Frage stellen zu können		Ein guter Supervisor gibt das Handwerkszeug in Gruppe und unterstützt, aber die Lösung muss aus Gruppe kommen
		Kreativität				
			Leibtherapie			Gute Exploration
				Dialogischer Prozess		Hypothesen generieren und passende Interventionstechniken zur Verfügung haben

Tabelle 6: Frage 4: Welche Voraussetzungen sollten KandidatInnen in die Ausbildung einbringen?

		Befragte					
		A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Belastungsfähigkeit	Neugier	Persönliche Reife und Entwicklung				Neugier
	Selbstreflexionsfähigkeit	Hell wach					Gute Wahrnehmung
	Multiple berufliche Vorerfahrungen	Nicht „macht-geil“	Abgeschlossene Ausbildung und eigene Therapie-Erfahrung			Vorerfahrung in einem oder mehreren Arbeitsfeldern	Ein Wissen darum, was Menschen brauchen, um lernen und sich entwickeln zu können
	„persönliche Eignung“	Ausdauer haben	Welche Motivation liegt selber zugrunde				Unvoreingenommen
		Theorie interessiert				Theoretische Auseinandersetzung	Grundverständnis über den Gegenstand „Arbeit“– Organisationsarbeitspsychologie
		Lesebereit					
		Mut sich der Praxis zu stellen und an eigene Themen ranzugehen	Eigene Lebensgeschichte verstehen	Bereitschaft an sich selbst zu arbeiten – Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Eigene Grenzen kennen		Therapieerfahrung und Selbsterfahrung	Akzeptierend in neue Situationen gehen; Lebenserfahrung, Arbeitserfahrung und in geringem Umfang auch Leitungserfahrung
		Kein Studium wichtig					Beherrschung verschiedener Techniken – diese spielerisch einzusetzen

						Bestimmte Furchtlosigkeit – keine Konfliktscheu
						Optimismus, für alles Lösungen zu finden

Tabelle 7: Frage 5: Was hat Sie dazu bewogen, die Ausbildung zu beginnen?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Nach Therapie-Ausbildung	Nach Therapie-Ausbildung	Ergänzung der vorherigen Therapie-Ausbildung	Ergänzung der psychotherapeutischen Ausbildung	Nach Therapie-Ausbildung – per Zufall	Nach Therapie-Ausbildung – bewusste Entscheidung
	Gute eigene Erfahrung als Supervisand	Zufall und Neugierde	Aneignen von Supervisorischem Handwerkzeug	Erweiterung der eigenen Feldkompetenz		Vogelperspektive, Metaperspektive – Gruppe und Lernhindernis verstehen und beseitigen
	Überzeugt sein von Supervision als Beratungstechnik	Neuester theoretischer Stand				

Tabelle 8: Frage 6: Was waren Ihre Gesichtspunkte bei der Auswahl eines Instituts beziehungsweise eines Curriculums?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Gute Vorerfahrung	Gute persönliche Erfahrung mit Prof. Petzold	Vertraut sein – verbunden sein	Durch Auswahlseminare eigenen Eindruck gewonnen	Exzellente Erfahrungen mit Institut	Fachliche methodische Kompetenz
	Treue und Bequemlichkeit	In 70ern modernstes und kreativstes Institut in Europa	Überzeugt von Institut und dem integrativen Ansatz	Erarbeitung theoretischer Konzepte	Theorieübergreifender integrativer Ansatz	Sozial- und geisteswissenschaftliche Theorie
				Berufsbezogener Selbsterfahrungskonzept		
				Kompetenz		
				Strukturierung der Ausbildung		

Tabelle 9: Frage 7: Was hat Ihnen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt, beziehungsweise was hätte stärker vorkommen sollen?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Businessorientierung	Nichts.	Konkreter Bezug, manchmal zu theoretisch	Anderer Umgang mit theoretischen Konzepten: nicht nebeneinander sondern bessere Didaktik	Praxisfelderkundungen: mehr und gut vorbereitet	
	Lösungsfokussierter Beratungsansatz					
	Ergebnisorientierung in der Supervision					
	Weniger Therapielastigkeit					

Tabelle 10: Frage 8: Was sind die wesentlichen Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die Sie nach Abschluss der Ausbildung weiter vertieft haben (in Ihrer praktischen Tätigkeit, in beruflichen Weiterbildungen, in begleitender Supervision)?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Selbstreflexionsfähigkeit	Introspektion	Wertschätzung – Ethik der Supervision	Praxis – hieraus lernt man viel	Weitere Beschäftigung mit Theorie und Forschung zu Supervision	Sozial- und geisteswissenschaftliche Referenztheorien beherrschen und vertiefen
	Belastungsfähigkeit	Training des analytischen Bereichs	Hohe innere Flexibilität	Lebendiges Lernen	Praxis: neuer Blick für Perspektiven der Teamarbeit – Einnahme von anderen Positionen: Mehrperspektivität	Komplexes Methoden- und Technikverständnis
	Businessorientierung	Reflexion von Sprache und Anwendung von Sprache als zentrales Kommunikationsmittel	Heiterkeit	Weiterbildungen		„Textteppiche“ der Supervisanden: Klarheit, Prägnanz, Sinnerfassungskapazität
	Methoden- und Technikvielfalt, Coaching-Kompetenz	Empathie – von Not der Menschen nicht in Flucht schlagen lassen	Man muss die Menschen persönlich berühren – in angemessener Form (emotionale Berührung)	Kontrollsupervision – begleitender Prozess für eigene Person		
	Ergebnis- und zielorientiertes Arbeiten	Intellektuelle Kompetenz				
	Organisationsaufstellungen	Praktische Vielseitigkeit				
	Persönlichkeitsprofile					

Tabelle 11: Frage 9: Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen Sie sich als persönlich geeignet erlebt haben für diese Tätigkeit?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Erfolgreiche Übungssequenzen	Ganz schwierige Konfliktsituation gemeistert	Gute Rückmeldungen und Bestätigungen von Supervisanden	Szenisches Begreifen und Verstehen – atmosphärisches Erfassen – empathiefähig	Positives Feedback der Ausbildungsgruppe	In Ausbildungsgruppe Erkenntnis, dass Mehrperspektivität ein Schlüssel zum besseren Verständnis von Gruppen ist
	Grundbestätigung durch Ausbilder			Gruppe mit einbeziehen – Kompetenz der Gruppe mit einbeziehen		Beispiel aus dem Abschluss einer Supervision einer Drogenklinik

Tabelle 12: Frage 10: Wenn Sie einer/m FreundIn einen Hinweis geben sollten, wie sie/er eine/n gute/n SupervisorIn findet, was würden Sie ihr/ihm raten, worauf er/sie besonders achten sollte?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammen-	Chemie	Chemie	Chemie	Chemie	Chemie	
	Eindruck gut aufgehoben zu sein	Gute Ausbildung		Probesupervision	Kontroll-Supervision	Personale Kompetenz

	Ziel- und Ergebnisorientierung	Klarheit			Methodenvielfalt	Fachlich/methodische Kompetenz
	Keine Therapie-Lastigkeit	Feldkompetenz			Feldkompetenz	Sozial kommunikative Kompetenz
						Lebenserfahrung und Humor

Tabelle 13: Frage 11: Welche Bedeutung hatten in der Ausbildung für Ihre Qualifikation die Vermittlung von Theorie, Methodik und professioneller Selbsterfahrung?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Hohe Bedeutung und miteinander verknüpft	Theorie ganz wichtig	Verschränkung dieser 3 Bereiche ist wichtige Voraussetzung für eigene Tätigkeit	Ohne theoretische Konzepte bleibt es zu unbestimmt	Alle 3 zusammen sehr wichtig	Alle 3 rangieren gleich hoch
		Methodik: breite Aufstellung	Nicht endender Entwicklungsprozess	Übertragbarkeit auf andere Geschehen möglich durch theoretische Konzepte		Zentrale Theorie- und Praxisverschränkung
		Professionelle Selbsterfahrung: sehr wichtig		Manchmal offener Umgang der Methodik: Angebot, welche angewendet werden soll – reiche Auswahl ist wichtig		
		Kongresse besuchen/eigene Weiterbildung		Professionelle Selbsterfahrung: ganz wichtig		

		dung				
		Atmosphärisches Erfassen = Hauptfähigkeit		Alle 3 Punkte gehören zusammen und sind wichtig		
		Szenisches Verstehen (szenische Evokation)				
		Strukturelle Analyse				

Tabelle 14: Frage 12: Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Durch vorherige therapeutische Ausbildung	Psychotherapeutische Ausbildung	Durch vorherige therapeutische Ausbildung	Ohnehin vorhanden bei persönlichen Kompetenzen	Durch Therapie-Ausbildung	Praxis. Verschiedene Tätigkeiten in verschiedenen Rollen und Funktionen und verschiedenen Organisationsformen in unterschiedlichen Bereichen
	Durch Sensibilisierungs-Übungen	Liebe, Kontakt und Neugier gegenüber Menschen	Prozesshafte Entwicklung	Verfeinert durch Weiterbildungen und Kontrollsitzen		
	Durch gelebte Praxis					
			Ohne therapeutische Vorerfahrung: Empa-			

			thie-Schulung muss an sich selber und durch Selbsterfahrungs-Anteil erfolgen			
--	--	--	--	--	--	--

Tabelle 15: Frage 13: Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erfassen, szenisches Verstehen und strukturelle Analyse?

	Befragte					
	A	B	C	D	E	F
Zusammengefasste Antworten	Hohe Bedeutung	Atmosphärisches Erfassen = Hauptfähigkeit	Das sind die 3 wesentlichen Bereiche mit denen gearbeitet wird = wesentliches Arbeitsinstrument	Für jede Sitzung wichtig mit unterschiedlicher Wichtung – abhängig von Prozessverlauf	Alle 3 sind wichtig und bauen aufeinander auf	„Atmosphären sind randlos in den Raum gegebene Gefühls-mächte“
	3 Grundqualitäten als Basisqualifikation	Atmosphäre wäre das Gefühl, das Szenische ist zwischengeschaltet zwischen Gefühl und Verstand, und das Strukturelle ist dann sozusagen der reine Verstand, die Metaebene. Und das ist besonders wichtig für die Supervisio,	Phänomenologisches Arbeiten: von Phänomenen zu Strukturen zu Entwürfen			Ohne Worte zu erfassen, wo sich Menschen in Gruppen gerade befinden
	Bauen aufeinander auf		Sich selbst gut einbringen können, gute eigene Resonanz, eigenleibliches Spüren			Szenisches Verstehen/Memorieren
						Eintreten in einen Raum = Eintreten in eine Szene
						Von Phänomenen zu Strukturen. Strukturelle Analyse ist nötiges Rüstzeug

3.2 Analyse

Wie an anderer Stelle schon erwähnt hängt die Frage, was einen guten Supervisor/eine gute Supervisorin auszeichnet eng mit der Frage, was eigentlich „gute Supervision“ ist, zusammen. Deshalb ist in dieser Arbeit auch das Werk von Heidi Möller (2012) „Was ist gute Supervision?“ zu berücksichtigen. Sie ist der Meinung, dass „es an Qualitätskriterien für supervisorische Prozesse“ fehle. Unter Verweis auf Petzold spezifiziert sie, dass „solche Kriterien durch empirische Forschung abgesichert“ seien und „durch explizite und theoretisch konsistente - möglichst schulenübergreifende - Konzeptbildung gestützt“ werden müsse (Möller 2012, S. 13). Durch diese Erkenntnis motiviert hat Möller als Integrative „Supervisorin (FPI) psychoanalytische und gestalttherapeutisch fundierte Supervisionsprozesse von Experten und Expertinnen einer Mikroanalyse unterzogen“ (ebd., S. 16). Der Ansicht von Möller, „dass eine Praxisforschung kompetenter Supervisoren und Supervisorinnen die Merkmale supervisorischer Expertenschaft deutlicher herausarbeiten kann“ (ebd., S. 16) ist zu folgen. Es ist unverzichtbar in diese Arbeit die von Möller entwickelten „Merkmale exzellenter Supervision im stationären Setting“ (Möller 2012, S. 290 – 319) einzubeziehen, soweit sie passen. Durch ihren spezifischen Fokus „Teamsupervision in psychiatrischen/psychosomatischen Kliniken“ besteht hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes jedoch nur Teilidentität, deshalb finden einige der von ihr erarbeiteten 18 Merkmale hier keine Erwähnung. Summa summarum kann gesagt werden, dass Möller mit ihrer Untersuchung einen wichtigen Beitrag auf dem Gebiet der Supervisionsforschung geleistet hat. Sie ist ebenfalls der Meinung, dass es an Supervisionsforschung fehle, sieht dies allerdings als Chance, „eine gegenstandsangemessene Methodik zu entwickeln“ (Möller 2012, S. 81). Des Weiteren plädiert sie für eine Vielfalt in der Supervisionslandschaft, mit klar benannten Gütekriterien und gemeinsamen Anstrengungen zur kontinuierlichen Verbesserung des Instruments Supervision (Möller 2012, S. 320).

Die Befragten wurden nach dem „Warming-up“ zuerst nach den Schwerpunkten in ihrer Ausbildung gefragt. Alle Antworten haben im Grunde mit Integrativer Supervision zu tun, auch wenn dies nicht auf den ersten Blick deutlich wird, was zum Teil daran liegt, dass, wie „Untersuchungen zum Kompetenzerwerb vom Neuling zum Experten“ belegen, „nur in Anfängerstadien ein mehr oder weniger internalisiertes Regelwissen handlungsleitend ist. Experten handeln dagegen kontextabhängig »ganzheitlich intuitiv

tiv« und getragen von »besonnener Rationalität«, wobei sie die jeweilige Situation nicht in kontextfreie Elemente zerlegen, sondern den Gesamtzusammenhang zu erfassen suchen“ (Möller 2012, S. 15f). Hierin dürfte wohl auch die Erklärung dafür liegen, dass bei den Antworten zum Teil wichtige Aspekte vergessen wurden, die den befragten ExpertInnen in der praktischen Arbeit sicherlich präsent sein dürften. Das liegt daran, dass in der Performanz mehr Archive aktiviert werden als beim Reden über eine Tätigkeit.

3.2.1 Frage 1

In der allgemeinsten Antwort gibt der Befragte an, ein gutes Grundverständnis von Supervision, deren Chancen und Grenzen erworben zu haben. Andere Befragte sehen bei den Schwerpunkten ihrer Ausbildung die Arbeit an der eigenen Person. Durch Selbsterfahrungsanteile bekommt man einen guten Zugang zur je eigenen emotionalen Ebene und damit eine Basis um andere Menschen in ihrer Emotionalität zu erreichen. So ist es wohl auch zu verstehen, wenn eine Antwort die Ausbildung in gestalttherapeutischer bzw. integrativer Therapie⁴ als wichtigsten Schwerpunkt für die eigene supervisorische Tätigkeit nennt. Das mag auf den ersten Blick überraschen, aber diese Aussage deckt sich mit meiner eigenen Erfahrung. Im Rahmen meiner gestalttherapeutischen Beratungsausbildung habe ich gelernt, auf Resonanzphänomene in mir zu achten, zu spüren, was die Reaktionen meines Gegenübers in mir auslösen, und diese Empfindungen in die Kommunikation einzubringen. So bin ich kürzlich in einer Supervisionsgruppe freiwilliger FlüchtlingshelferInnen mit einer Teilnehmerin bei der Frage angekommen: „Welche Unterstützung brauche ich von meinem Ehemann für meine ehrenamtliche Tätigkeit?“ Zuerst waren die Anwesenden überrascht, dass die Supervision ihrer Arbeit mit Flüchtlingen ihr Privatleben miteinbeziehen sollte, dann stellte sich aber heraus, dass dieser Aspekt für alle eine sehr große Bedeutung hatte. Die aktuelle politische Diskussion macht nicht vor den privaten Beziehungen und auch nicht vor den EhepartnerInnen halt. Dies zu erkennen bzw. zu erspüren ist eine Aufgabe, die der/die SupervisorIn mithilfe seiner/ihrer „sozialen Kompetenz-Komponente“ (Schreyögg 1994, S.69) leisten können muss.

⁴Vgl. Petzold, 1997h: An dieser Stelle erweckt die Antwort den Eindruck, als wäre Gestalttherapie und Integrative Therapie das Gleiche; dass dem nicht so ist, führt Petzold in seinem Aufsatz „Integrative Therapie ist nicht Gestalttherapie – trotz vieler Gemeinsamkeiten“ aus.

Der Hinweis von F auf „Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Erklären“ ist bedeutsam, da er die einzelnen Schritte der hermeneutischen Spirale nennt. Die These vom hermeneutischen Zirkel als Voraussetzung der hermeneutischen Methode wurde wohl erstmals von dem Altphilologen Friedrich Ast (1778-1841) aufgestellt und 1808 veröffentlicht: Auch C zählt Punkte der hermeneutischen Interpretationsarbeit zu den Schwerpunkten seiner Ausbildung. Das ist etwas, das der Supervisor oder die Supervisorin für sich selbst nutzt, um Erkenntnisse zu gewinnen. Bei komplexen Lebenszusammenhängen wird dieser Prozess unter Verwendung verschiedener Optiken und auf verschiedenen Ebenen mehrfach durchlaufen. Dieser Prozess mündet in einer fortwährenden Erweiterung der „persönlichen und (bei Gruppen) kollektiven Sinnerfassungs-, Sinnverarbeitungs- und Sinnschöpfungskapazität bzw. des vorhandenen Emergenzpotenzials“ (Lukesch, Petzold 2011, S. 28).

Wenn A auf Mehrperspektivität verweist, dann ist darin all das, was oben über dieses Konzept gesagt wurde, eingeschlossen. Dies geht aber natürlich über das bloße „Verwenden“ verschiedener Optiken hinaus. Die Mehrperspektivität ist nicht nur ein Verfahren im Prozess des Erkenntnisgewinns, sondern auch Teil des ko-kreativen, ko-respondierenden Lernprozesses, der in Supervision ebenfalls stattfindet.

Wenn B die Arbeit mit Großgruppen, mit Systemen und ganzen Einrichtungen hervorhebt, die Emotionalität von Betrieben und deren Kommunikationsbedürfnisse betont, dann bezieht er sich damit auf die Erkenntnis, dass multipel konnektivierte Systeme ein hohes Emergenzpotential besitzen (Petzold 1998a).

Unser Gehirn ist das Produkt unzähliger, aus der Auseinandersetzung mit Lebenswirklichkeit entstandener, Vernetzungen. Aber wir leben nicht nur mit und vor dem Hintergrund dieser interzerebralen Vernetzung, vielmehr sind wir als wollendes und handelndes Leib-Subjekt „reflexiv, koreflexiv, und metareflexiv“ denkend und fühlend und mit-fühlend mit „anderen Subjekten konnektiviert“ (Lukesch, Petzold 2011, S. 7).

Die Erwähnung von Sozialpsychologie, Phänomenologie, Hermeneutik, Kontrolltheorie und Attributionstheorie verweist auf unterschiedliche Ebenen des „Tree of Science“ und betont damit abermals die hohe Bedeutung der umfassenden theoretischen Fundierung des Integrativen Ansatzes⁵. „In der systematischen Verbindung von Konzepten

⁵ „Einen großen Vorteil des Integrativen Supervisionsansatzes (...) sehe ich in der expliziten Berücksichtigung sozialphilosophischer Theorien“ (Möller, 2012, S. 79).

und Praxen der verschiedenen Verfahren kann man dann zu Synopsen finden – man sieht mehr, etwas Neues, Anderes als in der Perspektive nur eines Ansatzes. In der Verbindung von unterschiedlichen methodischen Wegen kann es zu Synergien kommen, in denen die Gesamtwirkung mehr und anderes hervorbringt als es in der Wirkung des Einzelverfahrens möglich ist“ (Sieper 2006, S. 9). „Die Arbeit mit dem Synopse- und Synergieprinzip als Grundlage der Integration, als Konnektivierung von Wissensgebieten und Therapieansätzen wurde dann von Petzold über die Jahre systematisch in der Arbeit mit Patienten (Suchtkranken, erwachsenen psychiatrischen Patienten in der Geronto- und in der Kindertherapie) entwickelt und seit 1972 im Verfahren der Integrativen Leib- und Bewegungstherapie gelehrt,...“ (ebd., S. 10).

Moser führt dazu aus: „Der Integrative Ansatz entstand im Kontext vor allem europäischer postmoderner Diskurse, hat diese aber – besonders in der „Dritten Welle“ seiner Theorieentwicklung (seit 2000, vgl. Petzold 2002a, 2014) überschritten mit seiner Entwicklung einer metahermeneutischen Position, die den kulturellen Kontext und die neurozerebralen Voraussetzungen von Denken und Handeln metareflektiert („Triplexreflexionen“ vgl. Petzold 2007) und sich zu einer engagierten, melioristischen Kulturarbeit“ entschieden (Petzold, Orth & Sieper 2014), die einer noch strikteren Betonung der intersubjektiven Gleichrangigkeit und des Respekts vor der Integrität des Anderen in seiner Andersheit verpflichtet ist (die Integrative Grundregel z.B. vgl. Petzold 2000a)“ (Moser 2015, S. 57).

Wenn A als wesentliches didaktisches Element der Supervisionsausbildung die zahlreichen Simulationen und Praxissimulationen erwähnt, dann ist daran zu erkennen, dass die Erkenntnisse über komplexes Lernen, die in der Ausbildung vermittelt werden, auch als Bestandteil in dieselbe einfließen.

Deshalb muss an dieser Stelle auch gesagt werden, dass B kreative Methoden, Charting, Mapping und Arbeitspanorama zu den wesentlichen Inhalten der Ausbildung zählt. Denn hierbei handelt es sich um kreative Methoden, die es ermöglichen Unbewusstes zutage zu fördern und für den Beratungsprozess fruchtbar zu machen. „Der informierte Leib setzt seine Informationen frei, und je vielfältiger er sensorisch stimuliert wird – visuell, olfaktorisch, taktil etc.-, desto mehr Material wird in den Leibarchiven aktiviert, was akkumulativ zu Prozessen der innersektoriellen Konnektivierung cerebraler Modalitäten führt: das „Bild der Erinnerung“ wird komplexer, schärfer. Deshalb wird in der

Integrativen Arbeit mit Leib und Bewegung, mit kreativen Medien bei vorliegender Indikation „Erlebnisaktivierung“ durch „multiple Stimulierung“ (Petzold 1988f) eingesetzt, die unendlich mehr an Gedächtnisaktivierung – nicht nur auf der Inhaltsebene des Verbalen, sondern auch auf der Ebene emotionalen und propriozeptiven Erlebens, des gesamtleiblichen Erlebens also – bewirkt als in assoziationsgegründeter psychoanalytischer Arbeit. Das „erlebte Leibgedächtnis“, dessen sich der erinnernde Mensch „inne wird“, ist – obwohl es nur einen geringen Ausschnitt des vorhandenen, ja des aktivierten Materials zugänglich macht, als „subjektives Leibgedächtnis“, gesättigt mit autobiographischen Memorationen (Conway 1990) -, für das Selbst- und Identitätserleben des Subjekts von herausragender Bedeutung, eben weil es mit seinen vielfältigen Informationsebenen kognitives, emotionales, volitives, somatomotorisches und perzeptives Geschehen mit einbezieht, die gesamte Person involviert und subjektiv bedeutsame Erfahrungen und das Erleben von persönlichem Sinn (Petzold 2000k, 2001k) ermöglicht“ (Sieper, Petzold 2002/2011, S. 27).

C + F zählen atmosphärisches Verstehen und Hypothesenbildung auf der Grundlage guter (gemeint ist wohl gründlicher bzw. sorgfältiger) Exploration zu den wichtigen Inhalten ihrer Ausbildung. Diese beiden Punkte gehören zu dem oben erwähnten hermeneutischen Zirkel.

3.2.2 Frage 2

Auf die zweite Frage, nämlich nach der Bedeutung der unter Frage eins aufgezählten Schwerpunkte der Ausbildung für die supervisorische Praxis, antwortet A mit einem generellen Verweis nach oben. „Das ist alles von Bedeutung für die heutige Praxis.“ Auch B sagt, dass all das, was unter der ersten Frage aufgeführt worden sei, für seine heutige Praxis wichtig sei, spezifiziert die Aussage dann jedoch noch weiter. Die kreativen Medien seien wichtig, um die Leute einzuarbeiten.

Damit ist wohl eine Besonderheit kreativer Medien im Allgemeinen gemeint. Mit kreativen Medien kann man Sprachlosigkeit überwinden. Mit ihnen kann man „schwer fassbare Atmosphären, Stimmungen, Selbstempfindungen, Tönungen des Lebens- und Selbstwertgefühls“ sichtbar und begreifbar machen (Orth, Petzold 1993c).

In der medialen Gestaltung verdichten Atmosphären, Stimmungen etc. sich zu einem Sinn-Bild, in dem das Selbst sich zeigt (ebd.).

In der Arbeit mit kreativen Medien wird also Vor- oder Unbewusstes⁶ in die stoffliche Welt transportiert und damit „fassbar“ gemacht, so dass man darüber sprechen kann und die Möglichkeit zum Austausch eröffnet wird. Man kann also sagen, dass für in der Supervision zu bearbeitende Themen dasselbe gilt wie für Lernstoff: Es werden „Ziele und Inhalte gemeinsam bearbeitet, wobei Methoden der „Erlebnisaktivierung“ (Imagination, Rollenspiele etc.) und „kreative Medien“ (Farben, Collagen, Texte usw.) für das multisensorisch und multiexpressiv angelegte Menschenwesen eine bedeutsame Rolle spielen, um in Theorie-Praxis-Verschränkung eine synergetische Aneignung, ein holographisches Aufnehmen und eine kokreative Gestaltung des Lernstoffes zu ermöglichen“ (Petzold, Sieper, Orth 2005, S. 17).

Als weiterer Punkt wird Sozialpsychologie als Hintergrundwissen erwähnt, was sich mit der Stellung dieser Disziplin im „Tree of Science“ deckt. Die realexplicativen Theorien dienen eben gerade – wie der Name schon sagt – dazu, Wirklichkeit zu erklären.

Auf der Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten nennt B dann explizit die „Beraterkompetenz“, die ihn befähige „Leute treffen und berühren zu können und mit ihnen die Grundfragen herauszuholen“. Hierbei geht es meines Erachtens in erster Linie um die empathische Kompetenz, die in der Beratungs-, Therapie-, und/oder Supervisionsausbildung in ständiger Auseinandersetzung mit sich selbst geschult wird. Zu dieser Kompetenz muss dann als Fertigkeit das Beherrschen von Methoden und Techniken hinzutreten, um in der Außenwelt auch etwas zu bewirken.⁷

In diesen Themenkreis gehört auch der letzte Punkt, den B zu dieser Frage aufführt: „Moderator sein“, vermitteln können, sei es bei intrapersonalen oder interpersonalen Differenzen.

Auch C sagt aus, dass die unter Frage eins aufgeführten Schwerpunkte das gleiche Gewicht wie eh und je hätten. Durch zusätzliche Erfahrung ließen sie sich zwar leichter umsetzen, was an ihrer Bedeutung jedoch nichts ändere.

⁶ Die komplexe Bewusstseinstheorie des Integrativen Ansatzes unterscheidet Nicht-, Un-, Vor-, Mit-, Wahrnehmungs-, Ich- und Klarbewusstes (Petzold 1988a, zitiert nach „Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie“).

⁷ „Supervision braucht (...) ein breites Interventionsspektrum“ (Möller 2012, S. 80).

Als einzigen expliziten Punkt nennt er nur die Phänomenologie, die ebenfalls in den „Tree of Science“ gehört, und zwar zu den philosophischen Grundlagentheorien.

Auch die Aussagen von D und E zu Frage zwei (Mehrperspektivität, Exzentrizität und Theorie-Praxis-Verschränkung) verweisen auf den „Tree of Science“ und belegen damit erneut, wie groß in der integrativen Therapie und Supervision die Bedeutung der theoretischen Fundierung und Verankerung ist.

3.2.3 Frage 3

Die dritte Frage zielt auf Kompetenzen und Eigenschaften, die die Befragten an ihren Ausbildern und Ausbilderinnen geschätzt haben. Die hier geäußerten Einschätzungen sind wie alle Antworten bei diesen Interviews durch die subjektive „Brille“ der Befragten gefiltert. Vielleicht wird es hier nur in besonderem Maße deutlich. Auch dieses Phänomen dürfte wohl jeder kennen: Wenn ich mich mit ehemaligen Mitschülern und Mitschülerinnen über unsere „alten“ Lehrer und Lehrerinnen unterhalte, habe ich zuweilen den Eindruck, dass wir unterschiedliche Schulen besucht hätten. Wir erinnern gemeinsam erlebte Situationen auf unterschiedliche Weise. Das ist auch nur konsequent, wenn man bedenkt, dass wir nicht objektiv Gegebenes objektiv wahrnehmen und erinnern. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, dass Menschen, die die gleiche Ausbildung bei - zumindest zum Teil - unterschiedlichen Ausbildern und Ausbilderinnen durchlaufen haben, auf dieselbe Frage höchst unterschiedlich antworten. Erinnerung werden Kompetenzen und Eigenschaften, die subjektiv für wichtig, für erstrebens- oder nachahmenswert gehalten werden.

Kompetenzen sind Fähigkeiten/Wissen, spezifische Kompetenzen im Bereich der Supervision sind zum Beispiel Fachkompetenz und Feldkompetenz, erstere erwirbt man vor allem durch Lernen, Ausbildung oder Studium. Letztere hingegen durch praktische Tätigkeit, Begegnung mit dem jeweiligen Arbeitsfeld. Diese „Kompetenz“ ist also offensichtlich auf „Performanz“ gegründet. Im Integrativen Ansatz ist das Begriffspaar „Kompetenz“ und „Performanz“ untrennbar verflochten (siehe oben). Es ist überraschend, dass der Performanzbegriff in den Interviews trotz expliziter Nachfrage keine Bedeutung hat. Es wäre zu erwarten gewesen, dass versierte Integrative SupervisorInnen, denen die Bedeutung dieser Dichotomie präsent sein muss, bei der Beantwortung der entsprechenden Fragen eine explizite Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz treffen würden. Dies ist nicht geschehen, es kann also nur gemutmaßt

werden, was die Ursache dafür ist. Meines Erachtens beziehen alle Interviewten sich auf aktiv in Handlung umgesetzte Kompetenzen, also Performanzen, wenn sie von „Kompetenzen“ sprechen. Die grundsätzliche Unterscheidung dieser beiden Konzepte mag ihnen theoretisch vertraut sein, spiegelt sich jedoch in ihrem Denken bzw. Antworten im Rahmen dieser Telefoninterviews nicht wider. Diese Vermutung müsste in einer eigenen Studie überprüft werden.

Vier der sechs Befragten haben an erster Stelle das große theoretische Wissen ihrer Auszubildenden hervorgehoben. Also auch hier wieder der Hinweis, dass Handeln im Integrativen Ansatz stets theoriegeleitet ist. Des Weiteren wurde „didaktische Kompetenz“ genannt, die zwar auch in der Supervision gebraucht wird, hier aber aus einem Aus- bzw. Weiterbildungssetting erinnert wird.

Feldkompetenz, das Wissen um verschiedene Felder und Praxiserfahrung, wird von mehreren der Befragten als wichtig angeführt. Ebenso wie Humor und die Fähigkeit, sich selbst humorvoll in Frage zu stellen, im Sinne von Selbstironie. An dieser Stelle muss nicht entschieden werden, ob die „Fähigkeit zur Selbstironie“ eine Kompetenz oder eine Eigenschaft ist.

B hat Kreativität genannt; und dies ist für mich gut nachvollziehbar. Wenn ich mit Gruppen arbeite, weiß ich oft nicht, was mich erwartet. Was von den Menschen in die Arbeit eingebracht wird, welche Erwartungen sie an mich haben. Ich muss dann in der Situation „kreativ“ mit diesen Wünschen, Anliegen bzw. Erwartungen umgehen.

Die isolierte Nennung von Leibtherapie erschließt sich aus dem Zusammenhang, wenn man EAG/FPI kennt: C sagt aus, einen Teil seiner Ausbildung bei Hildegund Heintl gemacht zu haben. Auch wenn ich selbst Hildegund Heintl nicht kennengelernt habe, so habe ich häufig von ihrer charismatischen Persönlichkeit gehört. Kein Wunder also, dass sie einem Menschen, der einen Teil seiner Ausbildung bei ihr absolviert hat, bei dieser Frage in den Sinn kommt.

Mit „dialogischer Prozess“⁸ ist eine Haltung, Eigenschaft und eine Performanz gemeint. Es sagt etwas über die konkrete Arbeit aus, aber gleichzeitig auch über die Haltung gegenüber den Menschen, mit denen ich arbeite.

Eine sehr präzise Erinnerung wurde von E formuliert: „Die Ausbildung habe ich auch überwiegend bei Herrn Petzold gemacht. Und beim Herrn Petzold schätze ich natürlich das umfassende theoretische Wissen, aber auch eine relativ genaue Wahrnehmung von Vorgängen und Prozessen, das sind so sehr wichtige Aspekte gewesen in der Ausbildung.“

F hebt hervor, dass auf eine gute Exploration eine gründliche Hypothesenbildung folgen müsse, die in Interventionstechniken mündet, welche in der Supervision zur Verfügung gestellt werden.

Wobei gute Supervisoren und Supervisorinnen sich dadurch auszeichnen sollen, dass sie ihr „Handwerkzeug“ in die Gruppe geben und die Gruppe dabei unterstützen, die Lösung selbst zu finden.

3.2.4 Frage 4

Die vierte Frage will die Aufmerksamkeit der Interviewten darauf lenken, welche Fähigkeiten und Eigenschaften man ihres Erachtens braucht, um ein guter Supervisor/eine gute Supervisorin zu werden.

Die Antworten lassen sich im Wesentlichen in zwei verschiedene Kategorien einteilen, erstens Vorerfahrungen und Kenntnisse und zweitens Fähigkeiten und Eigenschaften.

In die erste Gruppe gehören „multiple berufliche Vorerfahrungen“, „abgeschlossene Berufsausbildung und eigene Therapieerfahrung“ und „Vorerfahrungen in einem oder mehreren Arbeitsfeldern“.

⁸ An dieser Stelle hätte man einen Verweis auf „Polylog“ erwartet, ein Konzept, das viel umfassender ist als „Dialog“. Vgl. Petzold (2005ü/upd. 2002c) Die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer Philosophie. Hommage an Mikhail M. Bakhtin „In der monologischen Zwiesprache mit uns selbst, mit dem ‘inneren Gefährten’ (George Herbert Mead) reden wir, als ob die Gruppe anwesend wäre. Im Zweiergespräch argumentieren wir, als wäre die ganze Gemeinschaft im Raum, denn wir sind eingewoben in eine Textur von Dialogen in uns, um uns und zwischen uns. Das ist P o l y l o g“ (Petzold 1969c).“ Das Polylogkonzept* (idem 2002c) hat ein hohes innovatives Potential für alle Lernprozesse – nicht nur für die Psychotherapie“ (Sieper, Petzold 10/2002, S. 22).

In einem anderen Interview wird „Lebens- Arbeits- und in geringem Umfang Leitungserfahrung“ gefordert.

C, D und E erwarten von angehenden SupervisorInnen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und Persönlichkeit in Form einer Psychotherapie und/oder Selbsterfahrung oder zumindest die Bereitschaft, an sich selbst zu arbeiten und die eigenen Grenzen zu kennen. A erwartet Selbstreflexionsfähigkeit, was m.E. eine ähnliche Qualität hat, hier aber als Fähigkeit erwartet wird. Das heißt, potentielle AusbildungskandidatInnen müssen den entsprechenden Prozess noch nicht durchlaufen bzw. die Erfahrungen noch nicht gemacht haben.

Aus einem anderen Interview ergibt sich, dass „Belastungsfähigkeit“, Neugier, Wachheit und gute Wahrnehmungsfähigkeit, sowie Ausdauer und Unvoreingenommenheit und eine gewisse Wissbegier wünschenswerte Eigenschaften wären, die mit Lesebereitschaft und Interesse an Theorie gepaart sein sollten. Diese Erwartungen sind aber wohl nur für die Integrative Supervision charakteristisch. Anderen Supervisionsrichtungen geht die Bereitschaft, sich mit Theorie zu beschäftigen weitestgehend ab (siehe hierzu die Kritik von Petzold in: Petzold 2005e).

F wünscht sich von potentiellen Auszubildenden Furchtlosigkeit, keine Konfliktscheu und den Optimismus, für alles Lösungen zu finden.

Zu guter Letzt erwartet B, dass AspirantInnen nicht machtgeil sein sollten. Diese auf den ersten Blick überraschende Erwartung verwundert einen nicht, wenn man sich mit dem „Machtthema“ beschäftigt hat und man die Vermeidung des Machtthemas als potentiell Problem von Supervision erkannt hat. „Es gibt Themen im Felde psychosozialer Arbeit und der Psycho- und Soziotherapie sowie der Supervision, die sind so bedeutsam und komplex, dass sie gerne vermieden werden – man kann das vom „Machtthema“ für den gesamten Bereich sozialer und psychologischer Hilfeleistung (Psychotherapie, Sozialarbeit, Pflege etc.) aussagen“ (Petzold 2009d; vgl. auch Petzold 2005e; Moser 2015).

3.2.5 Frage 5

Auf die Frage nach der Motivation, die der Entscheidung, eine Ausbildung in Supervision zu machen zu Grunde gelegen hat, haben alle sechs Befragten geantwortet, dass

sie die Ausbildung nach einer zuvor absolvierten Ausbildung in Psychotherapie (Gestalt- oder Integrative Therapie) gemacht hätten.

Zwei der befragten Personen (C+D) haben ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sie die Ausbildung in Supervision als Ergänzung zu ihrer psychotherapeutischen Ausbildung gesehen hätten, um die eigene Fachkompetenz durch die Aneignung von supervisorischem Handwerkszeug zu erweitern.

B + E hingegen bezeichnen die Entscheidung als ein Zufallsprodukt, wobei B noch einen weiteren Aspekt bei der Entscheidungsfindung identifiziert, nämlich Neugier verbunden mit der Erwartung „den neuesten theoretischen Stand“ kennen zu lernen.

Aber auch A und F führen Gründe für die Entscheidung an, die deutlich machen, dass es sich um einen sehr bewusst geplanten Schritt gehandelt hat. Für A waren es gute eigene Erfahrungen als Supervisand, die zu einer Wertschätzung für „Supervision als Beratungstechnik“ geführt haben.

Für F waren es spezifische Inhalte der Ausbildung, die zu der Entscheidung geführt haben, nämlich das Einnehmen der Vogel- bzw. Metaperspektive. Außerdem das Ziel Gruppen zu verstehen und Lernhindernisse zu erkennen und diese zu beseitigen. Die Gesamtheit dieser Antworten zeigt, dass unsere Entscheidungen nicht monokausal begründet sind. „Gemäß der anthropologischen Grundformeln des Integrativen Ansatzes ist ...das Leibsubjekt konstituiert durch den Körper als „die Gesamtheit aller physiologischen bzw. organismischen Prozesse“ (Motorik, Sensorik, Tonusregulation etc.), durch die Psyche als die „Gesamtheit aller Prozesse des Empfindens, Fühlens und Wollens“ (z.B. Affekte, Emotionen, Stimmungen, Motivationen, Volitionen) und durch den Geist als die „Gesamtheit aller kognitiven, reflexiven, mnestischen, imaginativen, wertenden und spirituellen Prozesse“ im Verein mit der individuellen Sozialität als der „Gesamtheit aller kommunikativen und sozialen Prozesse“ auf dem Hintergrund von gesellschaftlichen Traditionen und kultureller Klimata und der persönlichen Ökologie als der „Gesamtheit aller persönlich relevanten, ökologischen Bezüge“ auf dem Hintergrund regionaler und mundaner ökologischer Verhältnisse (Petzold 2003b, S. 611)“ (Moser 2015, S. 62).

3.2.6 Frage 6

Auf die Frage nach den Gesichtspunkten, die zur Wahl eines bestimmten Instituts bzw. Curriculums für die Ausbildung zur Supervision geführt haben, gaben vier der Befragten gute persönliche Vorerfahrungen an, sei es mit der Ausbildungsstätte oder in einem Fall konkret mit Herrn Universitäts-Professor Dr. mult. Hilarion G. Petzold, dem Leiter der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit/Fritz-Perls-Institut, welches schon in den 70er Jahren, zu der Zeit als dieser Befragte seine Ausbildung absolvierte, das modernste und kreativste Institut in Europa gewesen sei.

In dieselbe Richtung gehen wohl die Äußerungen der anderen Befragten, die ihre vorangegangene Ausbildung in Psychotherapie am Fritz-Perls-Institut gemacht hatten. Treue zum Institut wird angegeben, wenn auch in einem Fall angeblich in Verbindung mit Bequemlichkeit, so darf man wohl doch annehmen, dass die gemachten Erfahrungen in jeglicher Hinsicht so gut waren, dass es keinen Grund gab, auf die Suche nach einem anderen Institut zu gehen. Die anderen beiden Begründungen für die Wahl dieses Instituts nehmen ausdrücklich Bezug auf den theorieübergreifenden, Integrativen Ansatz als eines der Hauptmotive. Die beiden Befragten, die ihre psychotherapeutischen Ausbildungen an anderen Instituten absolviert hatten, nennen explizit die fachliche, methodische Kompetenz sowie den Stellenwert, den sozial- und geisteswissenschaftliche theoretische Konzepte im Integrativen Ansatz einnehmen. Betrachtet man den „Tree of Science“, so versteht man diese Aussagen in ihrer ganzen Tragweite!

3.2.7 Frage 7

Zwei der Befragten haben nichts in der Ausbildung vermisst; ein Teil der Befragten antwortet jedoch in einer Weise auf die siebte Frage, die mich an einen berühmten Aphorismus denken lässt, der manchmal Oscar Wild und manchmal George Bernard Shaw zugeschrieben wird: Es gibt zwei Tragödien im Leben; die eine, ein unerfüllter Herzenswunsch, die andere dessen Erfüllung. Unter Frage sechs wurde von fast allen Befragten der große Stellenwert der theoretischen Konzepte hervorgehoben, und bei Frage sieben wird kritisiert, dass der vorher ausdrücklich gewünschte Ausbildungsschwerpunkt „theoretische Konzepte des Integrativen Ansatzes“ zu viel Raum eingenommen habe und konkreter Bezug gefehlt habe, die Ausbildung zuweilen zu theore-

tisch gewesen sei oder zumindest ein anderer Umgang mit theoretischen Konzepten wünschenswert gewesen wäre.

Daneben gab es noch ein paar konkrete Wünsche, und zwar nach mehr und gut vorbereiteten Praxisfelderkundungen. Die konkretesten Ideen hatte A, und es ist relativ offensichtlich, dass diese Prioritätensetzung sich aus seinem Tätigkeitsschwerpunkt im Profit-Bereich ergibt. Business- Orientierung, weniger Therapielastigkeit und eine Supervision, die mehr auf Ergebnisse abzielt.

Der Wunsch nach einem lösungsfokussierten Beratungsansatz ist wohl nicht uneingeschränkt mit dem Integrativen Ansatz kompatibel. Bei dem lösungsfokussierten Ansatz hat sich häufig in der Praxis gezeigt hat, dass mit diesem Ansatz meistens die Überzeugung einhergeht, dass man „die Übersicht“ beziehungsweise die „Tiefenschau“ hat. Diese Überzeugung führt zu dem unerschütterlichen Glauben an die „Richtigkeit des eigenen Blicks mit diesen Optiken“. „Dann ist es wirklich sehr schwer, Exzentrizität zu gewinnen, und Mehrperspektivität zuzulassen“ (Petzold 2005e, S. 6).

3.2.8 Frage 8

Die achte Frage konzentriert sich auf wesentliche Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die nach Abschluss der Ausbildung zum/r SupervisorIn weiter vertieft wurden. Drei der Befragten nennen konsequenterweise Aspekte, die entweder bei der Frage nach Qualitäten, die ein/e AusbildungsanwärterIn besitzen sollte, oder bei der Frage nach Bereichen die der Ausbildung gefehlt bzw. stärker hätten unterrichtet werden müssen, schon erwähnt wurden.

Am auffälligsten ist diese „Konsequenz“ bei A, der sowohl in der Form seiner Antworten, als auch in dem Supervisionsstil, den er vertritt, Klarheit, Nüchternheit bzw. Strukturiertheit zum Ausdruck bringt. Vielleicht hängt dies mit dem „ergebnis- und zielorientierten Arbeiten“ und mit der „Business-Orientierung“ zusammen. Ferner gibt er an, Belastungs- und Selbstreflexionsfähigkeit, die er von einem angehenden Supervisor erwarten würde (vgl. Frage 4), vertieft zu haben.

Daneben gibt A als eigenständiges Gebiet, das er vertieft hat „Technikvielfalt“ an, was er später noch spezifiziert und konkret auf Techniken wie „Organisationsaufstellungen“ und die Arbeit mit „Persönlichkeitsprofilen“ bezieht. Abschließend nennt er noch

Coaching-Kompetenzen, deren systematische Einordnung in Supervision hier nicht diskutiert werden soll.

E und F nennen an erster Stelle die Vertiefung von theoretischem Wissen, die Beschäftigung mit Forschungsergebnissen beziehungsweise in concreto mit den sozial- und geisteswissenschaftlichen Referenztheorien. Auch an dieser Stelle wird wieder deutlich, wie hoch der Stellenwert der theoretischen Fundierung im Integrativen Ansatz ist. F nennt bei dieser Frage erneut das - im Laufe der Tätigkeit - vertiefte Methoden- und Technikverständnis. Dieser Aspekt wird auch von A in Frage acht genannt, aber ohne dass er ihn bei einer früheren Frage erwähnt hätte.

In diesem Zusammenhang scheint es mir wichtig noch einmal auf eine Besonderheit der Forschungsmethode „Interview“ hinzuweisen: Es ist dieser Untersuchungsmethode immanent, dass sie höchst subjektive Ergebnisse produziert. Gleichzeitig ist zu beachten, dass die Ideen, die produziert und formuliert werden, in der Regel abschließend und vollkommen intendiert sein werden. Und dennoch kann es sein, dass dem Interviewten wesentliche Gesichtspunkte nicht präsent sind und diese deshalb nicht genannt werden. Angesichts dieser Tatsache ist es sinnvoll, wenn sich mehrere Fragen mit verwandten Phänomenen beschäftigen.

F hebt die vertiefte Sinnerfassungskapazität hervor, die dazu diene die „Textteppiche“ der Supervisanden zu analysieren. Ähnliches findet B erwähnenswert, und zwar mit der Formulierung „Training des analytischen Bereichs“ und dies in Verbindung mit einem Hinweis auf die Bedeutung von einem vertieften Verständnis von Sprache als zentralem Kommunikationsmittel.

Vergleicht man die Gesamtheit der Antworten von B zu dieser Frage, so fällt auf, dass nur der Punkt „praktische Vielfalt“ und „Training des analytischen Bereichs“ auf Fertigkeiten gerichtet ist.

Bei allen übrigen Punkten geht es um Kompetenzen intellektueller oder emotionaler Art. Das ist neben der Sprache die Empathie, die mit einem Aspekt von Courage verbunden sein sollte, was dazu führt, dass man „sich von der Not der Menschen nicht in die Flucht schlagen“ lässt.

Ähnlich persönlich bzw. feinfühlig ist eine Antwort von C, der an erster Stelle auf Ethik der Supervision mit dem Schwerpunkt „Wertschätzung“ verweist. In seiner Antwort

postuliert er als Maßstab, dass man in Supervision die Menschen persönlich berühren müsse, jedoch in emotional angemessener Form.

Bei diesen Antworten kann man erahnen, dass C Supervision „mit seiner ganzen Person“ macht. „Heiterkeit“ ist eine Kategorie, die man eher in der Beschreibung einer Meditationstechnik erwarten würde (im Buddhismus wird Heiterkeit als ein Merkmal von Erleuchtung gesehen) als im Rahmen einer Aufzählung der Haltungen, die man im Zusammenhang mit der praktischen Ausübung von Supervision vertieft hat.

D lenkt bei dieser Fragestellung den Fokus auf das „lebendige Lernen“. Hiermit ist nicht nur ein rein „intellektuelles“ Lernen gemeint, sondern ein ganzheitliches, das auch „Persönlichkeitsentwicklung“ einschließt.

3.2.9 Frage 9

Bei der neunten Frage sollten die Interviewten Schlüsselerlebnisse erzählen, bei denen sie sich als persönlich für Supervision geeignet erlebt haben. Die Kategorie „Schlüsselerlebnis“ erwies sich jedoch als nur schwer handhabbar. Von der Erkenntnis, dass das Gedächtnis szenisch-narrativ arbeitet ausgehend, hatte ich bei dieser Frage Anekdoten, Histörchen oder „Stories“ erwartet.

Stattdessen wurden überwiegend ganze Gruppen von Erlebnissen unter einem Schlagwort zusammengefasst. Diese Antworten sind nicht so unmittelbar nachvollziehbar wie eindrücklich geschilderte einzelne Erlebnisse, erfüllen den mit der Frage verfolgten Zweck aber mindestens genauso gut. Hierher gehören Erinnerungen wie erfolgreich gemeisterte Übungssequenzen, erhaltene „Grundbestätigung durch die Ausbilder“ oder „gute Rückmeldung und Bestätigung von Supervisanden“ oder „positives Feedback der Ausbildungsgruppe“. Wenn man unterstellt, dass es für „erfolgreich absolvierte Übungssequenzen“ ein positives Feedback gab, dann stützt sich in all diesen Fällen das Erleben der persönlichen Eignung auf eine positive Bewertung durch Dritte. Nicht eindeutig zu bestimmen ist die Quelle der Bestätigung in dem Beispiel, das B anführt: Die Erinnerung, eine „ganz schwierige Konfliktsituation gemeistert zu haben“, kann sich auf das eigene Erleben stützen im Sinne von „eigenleiblichem Spüren“ (Schmitz 1989; zit. nach Petzold 2009c, S.9). Konflikte erzeugen Stress, der sich psycho-physisch auswirkt. Entsprechend wird auch die Auflösung eines großen Kon-

flikts körperlich als Erleichterung empfunden, was dann auch ganzheitlich erinnert wird: Im integralen Leibgedächtnis werden Prozesse holographisch und intermodal archiviert (vgl. Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie_(http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/sonstiges/lexikon_der_it.pdf) „Gedächtnis“).

Vermutlich haben die an dem Konflikt Beteiligten eine Rückmeldung gegeben, die dann als Bestätigung von Dritter Seite wirkt und gespeichert wird. Eine ähnliche Qualität dürften die Erinnerungen, die D und F bei dieser Frage „einfallen“, haben. „Ich habe immer wieder gemerkt, dass ich einfach Fähigkeiten habe, die wichtig sind.“ Ähnlich F: Sie schildert in der Antwort auf Frage 4 eine Ausbildungssituation, in der sie ganz konkret erfahren hat, wie wichtig Mehrperspektivität ist. Sie hat einen Ausbildungsfall lediglich durch die Brille der Therapeutin betrachtet und musste feststellen, dass sie damit der Situation nicht gerecht werden konnte. („Darin geht es überhaupt nicht auf, und wenn ich nicht sozusagen die anderen Folien auflege, und das viel weiter fasse, und viel mehr den Kontext einbeziehe, werde ich nie zu einem Verstehen der Szene kommen...“). Diese Erfahrungen werden sicherlich ebenfalls emotional bewertet worden sein, aber vermutlich nicht so stark wie Konfliktgeschehen. Aber diese Vermutung wird natürlich von meiner negativen Einstellung gegenüber Konflikten bestimmt. F sagt von sich selbst, dass sie keine Angst vor Konflikten habe. Eventuell ist es für sie viel unangenehmer, nicht den Erwartungen des Ausbilders entsprochen zu haben. Diese Spekulationen sollen dazu dienen, deutlich zu machen, welche Faktoren bei der Archivierung von Situationen eine Rolle spielen können.

Bei einigen der gespeicherten und in dieser konkreten Interviewsituation erinnerten Erfahrungen dürfte es sich um Produkte „persönlich bedeutsamen Lernens“ aufgrund „vitaler Evidenz“ handeln. Die hier von F formulierte Erkenntnis, dass Mehrperspektivität ein Schlüssel „zum besseren Verständnis von Gruppen“ sei, kann man im wahrsten Sinne des Wortes „nachempfinden“, wenn man selbst einmal die Erfahrung gemacht hat, dass ein abstrakter Lerninhalt in einer Ausbildungssituation, also in einer gelebten sozialen Realität greifbar geworden ist, sich konkretisiert hat.

Ähnliches könnte sich hinter den Äußerungen von D verbergen. Die Kompetenz der Gruppe mit in den Prozess einzubeziehen. Oder „szenisches Begreifen und Verstehen – atmosphärisches Erfassen – empathiefähig“. Wenn dieser Prozess des Erkenntnis-

gewinns zu dem Erleben führt, „ich bin empathiefähig“, so ist das bestimmt ein Erleben, das ganzheitlich empfunden und entsprechend erinnert wird.

3.2.10 Frage 10

Fünf der sechs Befragten antworten auf die Frage, was sie einem Freund raten würden, der einen Supervisor/eine Supervisorin suche, dass vor allem die Chemie stimmen müsse. Was verstehen wir unter „die Chemie stimmt“? Hier geht es um „Passung“, darin können Teile der stofflichen Welt enthalten sein, es gibt den Fall, dass man jemanden „nicht riechen kann“. Der weitaus wichtigere Teil dürfte aber im Nicht-Stofflichen, Atmosphärischen liegen. Atmosphärisches Erfassen ist der erste Schritt in der hermeneutischen Spirale. Hier fließen die subliminalen Perzeptionen in unser Empfinden und dann in unser bewusstes Denken und Handeln ein. Wenn „die Chemie stimmt“, dann fühlen wir uns wohl in jemandes Gegenwart, dann „können wir mit ihm“.⁹

⁹ „Die Chemie stimmt: Seit den 1960er Jahren lässt sich – wohl zuerst in der Studentenbewegung – die Metapher von der Chemie, die zwischen zwei Menschen stimmt, feststellen, die schon bald auch in die Metaphorik der Journalisten eingegangen ist: »Die Chemie zwischen Momper und Dieppen stimmt« (Rheinpfalz, 4. 12. 1990). Sie findet seither allgemeine Verbreitung. Doch dass die Personalisierung der chemischen Verbindungen bis ins ausgehende 18. Jahrhundert zurückreicht, ist wenig bekannt. Ihre Grundlage findet diese Metapher in der Gliederung der Chemie in eine anorganische und eine organische Teildisziplin, wie sie um 1770 von dem schwedischen Chemiker Torben Olof Bergman entwickelt und mit dem Terminus *Attractio selectiva* verbunden wurde. Ende des 18. Jahrhunderts bildet diese Theorie die Grundlage für eine Metapher, die die chemische *attractio* auf zwischenmenschliche Beziehungen überträgt. Der früheste nachweisbare Beleg geht auf Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher zurück, der in seinem Versuch einer Theorie des geselligen Betragens – verfasst um 1799 – schreibt, dass die homogene Gesellschaft sich gleichsam »unwillkürlich durch chemische Ähnlichkeit krystallisieren« könne. Diese unvollendete Studie wurde jedoch erst 1870 von Wilhelm Dilthey veröffentlicht. Schleiermacher hat diesen Text wahrscheinlich in dem Kreis um den Naturwissenschaftler Marcus Herz vorgetragen, der mit seiner Frau Henriette Herz den ersten Berliner Salon unterhielt. Während der Mann sich mit seinen Gästen über Naturwissenschaften und Philosophie unterhielt, befassten sich die Frauen um Henriette mit der zeitgenössischen Literatur. Schleiermacher wurde, einem Zeugnis von Gottfried Schadow gemäß, von dem Grafen Alexander von Dohna in diesen Kreis eingeführt. Einen entscheidenden Durchbruch hat die Metapher dann bei Johann Wolfgang Goethe in seinem 1809 veröffentlichten Roman *Wahlverwandtschaften* erfahren. So greift er bereits bei der Wahl des Titels ausdrücklich auf die *attractiva selecta* von Torben Bergman zurück. Goethe, der in seinem Straßburger Studium auch chemische Vorlesungen bei Jacob Reinhold Spielmann hörte und dort vor allem die Phlogiston-Theorie kennen lernte, hat sich zeit seines Lebens mit diesen Fragen beschäftigt. Dabei hat er – wie sein Gedicht in den *Xenien* zeigt, die Phlogiston-Theorie aufgegeben: »Schon ein Irrlicht sah ich verschwinden, dich Phlogiston! Balde, O Newtonsches Gespenst, folgst du dem Brüderchen nach« Mit dieser Absage an die Phlogiston-Theorie, die alle chemischen Reaktionen auf geistige Prozesse zurückführen will, schließt sich Goethe der Bergman'schen Teilung der Chemie an. In den *Wahlverwandtschaften* wird nun diese chemische *attractio selectiva* auf das persönliche Verhältnis zwischen Eduard und Ottilie, aber auch auf Charlotte und den Hauptmann übertragen. In einem langen Gespräch zwischen Charlotte, Eduard und dem Hauptmann im 4. Kapitel des 1. Teils werden nach einem Vortrag des Hauptmanns die chemischen Reaktionen als Attraktionen und Distraktionen erörtert, wobei – wie die Darstellung des Verhältnisses von Wasser und Öl zeigt – chemische und physikalische Fragen ineinander übergehen. Dabei wendet Charlotte die naturwissenschaftlichen Relationen auf die menschlichen Beziehungen an: »Es fehlt nicht viel, so sieht man in diesen einfachen Formen die Menschen.« Dabei fällt auch das »Kunstwort« *Wahlverwandtschaften*. Und später heißt es: »Diejenigen Naturen, die sich beim Zusammentreffen einander schnell ergreifen und wechselseitig bestimmen, nennen wir verwandt ... Die Verwandtschaften werden erst interessant, wenn sie Scheidungen bewirken, so dass es sogar ein bezeichnender Ehrentitel der Chemiker war, wenn man sie Scheidekünstler nannte« Zwar wird weder bei Schleiermacher noch bei Goethe die Wendung »Die Chemie stimmt« gebraucht. Doch ist die Verwandtschaft der Vorstellungen zwischen dem ausgehenden 18. Jahrhundert und dem späteren 20. Jahrhundert unverkennbar. (Günther Pflug, Gesellschaft für deutsche Sprache, <http://gfds.de/die-chemie-stimmt>)

Um das Konzept des „atmosphärischen Erfassens“ zu verstehen, muss man sich darüber klar sein, wie wir Hominiden des Sapiens-Typus lernen, das heißt Informationen verarbeiten, internalisieren und archivieren.

„Lernen ist die, durch Hirnprozesse geschehende (Gadenne, Oswald 1991), Veränderung einer Verhaltensmöglichkeit und gründet e i n e r s e i t s in Prozessen der bewusst wahrnehmenden Beobachtung, aber auch der subliminalen Wahrnehmung [von außenweltlichem- und innerleiblichem Input] und ihren begleitenden emotionalen Resonanzen sowie der weitgehend unbewussten, konnektivierenden und zugleich diskriminierenden Vernetzung mit mnestisch archivierten Erfahrungen (Perrig et al. 1993), die differenziell - d.h. modalspezifisch (Emelkamp 1990) – und holographisch (Pribram 1979; Petzold, 1983i) - d.h. ganzheitlich szenisch/atmosphärisch - wahrgenommen und aufgezeichnet/archiviert werden und leicht spontan abrufbar (retrievals, retrieving) oder internal aktivierbar (memories, memorising) sein sollen“ (Petzold 2011e, S. 12).

Auf dieser ganzheitlichen Ebene der Wahrnehmung und Bewertung von Situationen liegt auch die Empfehlung von A, dass man darauf achten solle, ob man sich „gut aufgehoben“ fühle.

Daneben wurde aber auch vielfach auf Faktisches verwiesen, was man „objektiv“ zumindest im Sinne einer intersubjektiven Objektivität, überprüfen kann: die Ausbildung; Nutzung von Kontrollsupervision; das Vorliegen von Feldkompetenz in dem zu bearbeitenden Arbeitsbereich; Ziel- und Ergebnisorientierung. In diesen Bereich fachlicher Ausrichtung gehört auch noch die Methodenvielfalt und geringe Therapielastigkeit.

D würde dem fiktiven Freund/der fiktiven Freundin zu einem Probetermin raten. Dabei könnte er/sie sich dann auch einen Eindruck davon machen, ob die vom ihm/ihr in den Fokus gerückten Kompetenzen vorhanden wären, wie personale Kompetenz und sozial-kommunikative Kompetenz. Außerdem sollten er/sie auch noch Lebenserfahrung und Humor besitzen. Aber diese Kompetenzen bzw. Performanzen sind nicht abfragbar im Gegensatz zu absolvierten Ausbildungen und erworbenen Abschlüssen. Sie fallen vielmehr unter die Eindrücke, die oben im Rahmen der Erklärung des Phänomens „die Chemie stimmt“ erläutert wurden.

3.2.11 Frage 11

Auch bei der Frage nach der Bedeutung von Theorie, Methodik und professioneller Selbsterfahrung in der eigenen Ausbildung geht es im Grunde genommen implizit um wesentliche Kernkonzepte des Integrativen Ansatzes, und zwar in concreto um ganzheitliche Bildungsarbeit. Diese berücksichtigt den Umstand, dass menschliches Leben neben einer geistigen, seelischen und leiblichen Dimension eine gesellschaftliche und ökologische Dimension hat und sich in Raum und Zeit, Kontext und Kontinuum vollzieht (vgl. Sieper, Petzold 1993c, 2011). Deshalb gilt für integrative Bildungsarbeit: „Lernen erfolgt in gemeinschaftlich und „persönlich bedeutungsvollen“ (*Bürmann*) Kontexten durch Internalisierung von *ganzen Szenen* mit ihren *Atmosphären* auf „holographische“ Weise (*Pribram* 1979). Es wird gefördert durch *Erlebnisaktivierung* mittels „*multipler Stimulierung*“. Der Integrative Ansatz verfügt über zahlreiche *Methoden, Techniken* und *Medien*, die z. T. den „neuen Kreativitätstherapien“ (*Petzold, Orth* 1990) entlehnt sind, um die von seinen metatheoretischen und theoretischen Konzepten abgeleiteten Richtziele einerseits und die aus der *Analyse der Lebenswelt* bzw. der Situation der jeweiligen Zielgruppe gewonnenen Grob und Feinziele andererseits anzugehen und auf dem *erlebnisaktivierenden Weg* „*holographischen Lernens*“ (*Petzold* 1985c, 1988d) zu erreichen. Rollenspiel und Psychodrama (*Petzold* 1979k, 1982a) gehören ebenso zum Arsenal Integrativer Agogik wie die Arbeit mit Puppen und Spielmitteln (*Petzold* 1972e, 1983b, 1987a), mit Ton (*Petzold, Kirchmann* 1990), mit Musik (*Hegi* 1987; *Frohne* 1989, *Petzold* 1987b), mit Bewegung und Tanz (*Petzold* 1974k, 1978b, 1988a; *Willke et al.* 1985, 1989), mit bildnerischen Mitteln (*Weyde* 1985; *Petzold* 1987b, c), mit Poesie (*Petzold, Orth* 1985), mit Spielen (*Jason Michl* 1981), — ein „intermedialer“ Ansatz (*Petzold* 1987a). Die Ausbildung des Integrativen Pädagogen/Agogen umfaßt deshalb den *theoriegeleiteten*, gezielten Gebrauch vielfältiger Methoden, Techniken und Medien (*Petzold* 1977c, 1983c)“ (Sieper, Petzold 1993c/2011, S. 8).

Die Theorie-Praxis-Verschränkung im Zusammenspiel mit der professionellen Selbsterfahrung ist eine Ausbildung unter Einbeziehung und Berücksichtigung kognitiver, emotionaler, volitiver, somatomotorischer und sozialer Lernprozesse und -ziele im lebensweltlichen Kontext/Kontinuum. Sie „integriert also multisensorisches Wahrnehmen, rationale Einsicht, emotionale Berührtheit, volitives Streben, d.h. leiblich konkre-

tes Erleben, in sozial-kommunikativer Bezogenheit zu persönlich bedeutsamem Lernen als Erfahrung von vitaler Evidenz“ (Petzold 2011e, S. 38).

Das differenzierte Verständnis von Selbsterfahrung aus integrativer Perspektive, wo zwischen persönlicher, professioneller und methodischer Selbsterfahrung unterschieden wird, findet sich in den folgenden Definitionen:

»**1. Persönliche Selbsterfahrung** wird verstanden als Prozess eines sich in Kontext und Kontinuum und in relevanten sozialen Netzwerken/Konvois wahrnehmenden **Leib-Subjekts**, das sich in POLYLOGEN, d. h. in vielfältigen, ko-respondierenden Begegnungen und Auseinandersetzungen mit den Mitmenschen und im eigenen Entwerfen, Planen und Handeln selbst erlebt, sein SELBST erfährt, sein SELBST schöpferisch gestaltet. Seine Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung sind bewusst, aber auch in großem Maße unbewusst, so dass es sich folglich teils fungiert und teils intentional steuert/reguliert und in diesem Lern- und Entwicklungs-geschehen eine differenzierte **Persönlichkeit** (Selbst, Ich, Identität) ausbildet. Diese Selbsterfahrungsprozesse geschehen in allen Bereichen und Dimensionen des Lebens und sind insgesamt als somato-sensomotorische, perzeptive, affektive, kognitiv-reflexive, diskursivkommunikative und z. T. meta-reflektierte **Lebenserfahrung des Leib-Subjekts** zu sehen. Die Selbsterfahrungsprozesse finden einerseits in der ganz gewöhnlichen Alltagswelt statt und andererseits in spezifischen „**sozialen Welten**“ (z. B. in klinischen Kontexten, Arbeits- und Ausbildungssituationen) als Wege „phänomenologisch-hermeneutischen Erkenntnisgewinns“, „produktiver Realitätsverarbeitung“, „differentieller Selbststeuerung“ und „kreativer Selbstgestaltung“ in lebenslanger Entwicklung und Sozialisation, durch die ein Mensch seine **Regulationspotentiale, Metakognitionen über sich selbst, seine Identität, eine „theory of mind“, empathische Kompetenz** und seine **menschlich-mitmenschlichen Qualitäten** (Gelassenheit, Großherzigkeit, Engagement, Altruismus u. a. m.) ausbildet und beständig weiter entfaltet, wenn ihm das Leben gelingt.

2. Professionelle Selbsterfahrung als Prozess persönlicher und gemeinschaftlicher Professionalisierung in „beruflicher Sozialisation“ für den Bereich von Therapie, Beratung, Supervision oder anderen Formen der „Menschenarbeit“ richtet sich in besonderem Maße auf intensiviertes „eigenleibliches Spüren“, alters-, gender- und ethniewußte Selbst- und Fremdwahrnehmung, die systematisch reflektiert und metareflektiert

wird. Sie zielt auf *k o m p l e x e B e w u s s t h e i t* für die eigenen biographischen Entwicklungsprozesse und die dort erworbenen **Regulationspotentiale** – einschließlich erlebter protektiver, salutogener, aber auch pathogener Risiko- und Belastungsfaktoren (Defizite, Traumata, Störungen, Konflikte) und ihrer etwaigen Nachwirkungen als persönliche Vulnerabilitäten oder als Resilienzen. Professionelle Selbsterfahrung ist also im Sinne der **entwicklungsorientierten Ausrichtung** der Integrativen Therapie auf das Kennenlernen, Verwirklichen und Entwickeln der eigenen Persönlichkeit, ihrer bewussten und unbewussten **Probleme, Ressourcen und Potentiale (PRP)**, ihrer Belastungs- und Tragfähigkeit (*coping capacity*), der Innovations- und Gestaltungsfähigkeit (*creating capacity*) gerichtet, auf das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen, der empathischen Kompetenz und Performanz, des eigenen Übertragungs-/Gegenübertragungsverhaltens und der persönlichen Affiliations- und Reaktanzpotentiale. Es wird eine „Expertenschaft für sich selbst“ vermittelt, indem für die eigene *I d e n t i t ä t s a r b e i t* und antizipatorische Lebenszielgestaltung sensibilisiert wird, für die Pflege des eigenen Netzwerks/Konvois, die Entwicklung der eigenen *k r e a t i v e n P o t e n t i a l e* und einer persönlichen **Lebenskunst** und **Parrhesie** (den Mut zu freimütiger Meinungsäußerung) – alles Qualitäten, die in der PatientInnenarbeit wesentlich sind und weitergegeben werden können.

3. Methodische Selbsterfahrung ist auf behandlungsmethodische und -technische Fertigkeiten und ihre theoretisch-konzeptuellen und forschungsfundierten Hintergründe im Professionalisierungsprozess gerichtet und lehrt die angehenden „Experten für Menschenarbeit“ u. a. die differenzierende Wahrnehmung und Handhabung ihrer **Regulationspotentiale** auf der somatosensumotorischen, emotionalen, volitionalen, kognitiven, kommunikativen Ebene in den POLYLOGEN der interpersonalen Beziehungen, um ihre Reaktionen auf spezifische Themen (Krankheit, Leid, Tod, Angst, Aggression, Sexualität, Begehren, Macht etc.) kennen zu lernen sowie ihre Resonanzen auf Menschen (Männer und Frauen, Junge und Alte) mit speziellen Störungsbildern (Angst-, Zwangs-, Borderline-Persönlichkeitsstörungen etc.), damit sie – unverzichtbar auch mit Bezug auf Theorie und Forschung – einen persönlich und klinisch angemessenen Umgang mit diesen Reaktionen/Resonanzen entwickeln können. Es wird ihnen im Selbst-erleben der integrativen therapeutischen Methoden und Techniken „am eigenen Leibe“ und im Sich-Selbst-erfahren in der theoriegeleiteten und forschungsgegründeten Anwendung solcher Instrumente unter fachlich kompetenter Supervision

und aufgrund integerer Begleitung durch ihre Lehrtherapeuten die sorgfältige, von Therapeut und Klient gemeinsam verantwortete Handhabung der **Integrativen Therapie** (shared locus of control) vermittelt. Sie erfahren und praktizieren die *partnerschaftliche, wertschätzende* und damit „Selbstwert“ und „Souveränität“ aufbauende Praxis des Integrativen Ansatzes, seine für Menschen engagierte, *konviviale Qualität*, der es um die Gewährleistung von „patient well-being“, „patient security“ und „patient dignity“ im Sinne der „**Integrativen Grundregel**“ und ihrer ethischen Orientierung geht (Petzold 2000a, vgl. Petzold, Steffan 1999a,b)« (Petzold, Orth, Sieper 2006, S. 23f, Hervorhebungen im Original).

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses kann es nicht überraschen, dass alle Befragten die hohe Bedeutung der oben genannten Aspekte, vor allem Selbsterfahrung, in ihrer Ausbildung betonen. Fünf der sechs Interviews enthalten diese Hinweise ausdrücklich. Nur in einer Antwort ist es implizit enthalten, und zwar in der Formulierung: „ohne theoretische Konzepte bleibt es zu unbestimmt“. Außerdem machten die theoretischen Konzepte die „Übertragbarkeit auf andere Geschehen“ erst möglich. Außerdem sei ein reicher Fundus an Methoden (und Techniken) wichtig, um in bestimmten Situationen eine Mehrzahl an möglichen Interventionen anbieten zu können.

Auch F nennt explizit die zentrale Bedeutung der Theorie-Praxis-Verschränkung.

3.2.12 Frage 12

Mit der zwölften Frage wurde versucht herauszufinden, wodurch die empathische Kompetenz der Befragten Supervisoren und Supervisorinnen entwickelt wurde.

Vergegenwärtigen wir uns doch an dieser Stelle noch einmal, was im Integrativen Ansatz unter Empathie bzw. empathischer Kompetenz verstanden wird. Wir Menschen sind soziale Wesen und können ohne andere Menschen nicht Mensch sein. Deshalb wohnt uns ein Grundbedürfnis nach Verbundenheit inne, das Bedürfnis nach Affiliation.

„**Affiliation** ist als ein sozialer Regulationsprozess zu sehen und das gilt auch für die verschiedenen sozialpsychologischen Modelle zur Erklärung von Beziehungsstrukturen und -prozessen, mit denen das Affiliationsmodell angereichert werden kann. Im Integrativen Ansatz wurde dieses Modell schon früh mit der anthropologischen Grundformel, dass der Mensch als ein *soziales Wesen* in einem sozioökologischen Kontext

und Kontinuum, Mensch als Mitmensch in sozialen Netzwerken, Beziehungsnetzen, zu sehen ist, verbunden“ (Petzold, Müller 2005/2007, S. 38).

Zur Erklärung der Gesetzmäßigkeiten, nach denen diese zwischenmenschlichen Beziehungsnetze entstehen, wurde „auf der Grundlage der anthropologischen **Intersubjektivitätstheorie** der Integrativen Therapie in der Tradition von *Marcel, Merleau-Ponty, Levinas, Ricoeur* (Petzold 1992b, 1997 (...)) ein Ansatz der „**Relationalität**“ entwickelt (Petzold 1986e, Orth, Petzold 1993)“ (Petzold, Müller 2005/2007, S. 39).

„**Relationalität** ist ein Oberbegriff, unter dem die höchst differentiellen **Modalitäten** zwischenmenschlichen Miteinanders bzw. Sich-Beziehens gefasst werden, die Menschen in dyadischen oder multidirektionalen, interaktiv-kommunikativen Situationen zu einem oder mehreren anderen Menschen aktualisieren können – also auch in Situationen der „**Multirelationalität**“, zu denen wir von Säuglingszeiten an fähig sind. Über diese Relationalitätsmodalitäten belehrt uns die Sprache – z. B. mit Begriffen wie *Kontakt, Begegnung, Abhängigkeit, Hörigkeit* – oder informiert uns die klinische Erfahrung – mit *Übertragung/Gegenübertragung* – oder die sozialpsychologische Forschung, etwa über *Affiliation, Reaktanz, Bindungsverhalten* usw. (Petzold 2000h)“ (ebd., S. 39).

„In all diesen Modalitäten kommen in mehr oder weniger ausgeprägter Weise empathische Qualitäten ins Spiel, so dass „**empathische Grundfunktionen**“ anzunehmen sind, deren Fungieren mit den von *Rizzolatti, Gallese* u.a. entdeckten Spiegelneuronen verbunden werden kann (Gallese 2001; Gallese, Goldman 1998) und in der Beziehungsgestaltung drei identifikatorische Schritte „aus innerer, empathischer Resonanz“ ermöglicht, wobei die ersten beiden dem zuzurechnen wären, was im psychoanalytischen Verständnis als „Gegenübertragung“ (siehe 3.3.2) bezeichnet wird, über die der dritte Schritt dann deutlich hinausführt):

1. eine **projektiv-persönliche Identifikation** - ich setze mich an die Stelle des Betroffenen, versuche herauszufinden, wie ich an seiner Stelle (d. h. aber aus meiner persönlichen Perspektive) seine Situation erleben würde, um auf dieser Grundlage Richtwerte für mein Handeln zu finden;
2. eine **empathisch-intuierende Identifikation** – ich versuche mich in die Situation des Patienten als Betroffenen hineinzubegeben, indem ich mich bemühe, seine Sicht der Dinge, seine Art des Denkens und Fühlens aufzunehmen. Wir können nun auf dieser Grundlage zu

3. einer **sozialperspektivischen Identifikation** finden – ich versuche mich aufgrund sozialen Sinnverstehens und sozialen Empathierens, in Akten „sozialer Intuition“ also, für die Wirkungen makrosozialer Einflüsse auf den Betroffenen zu sensibilisieren, mich seinen Perspektiven und Erlebnisweisen von politischen und ökonomischen Lagen und Ereignissen, von gesellschaftlichen Verhältnissen und Zeitgeist anzunähern“ (ebd., S. 39).

„Das ermöglicht in einer „Synergie“ ein höchst differenziertes und umfassendes Erkennen und Erfassen eines anderen Menschen (personengerichtete Empathie) oder von einer Menschengruppe in und mit ihrer sozialen Situation (soziale Empathie), nebst ihren subjektiven und kollektiven sozialen Repräsentationen« (Petzold 2002b)“ (ebd., S. 41).

Diese Definition umschreibt das Phänomen Empathie zwar in seiner ganzen Komplexität, ein noch tieferes Verständnis erlangt man meines Erachtens jedoch mit dem folgenden Text, der das Zusammenspiel von Wahrnehmungen, Gedächtnis und mitmenschlichen Engagement berücksichtigt.

„Intuition ist das Zusammenwirken von aktueller, bewusster, vorbewusster, unbewusster Wahrnehmung und ihrer (bewussten/unbewussten) Gedächtnisresonanzen. Diese gründen auf genetischer Ausstattung und vorgängiger, kulturbestimmter, persönlicher Erfahrung sowie auf fachlich-professioneller Erfahrung, durch die Aus- und Nachwirkungen von Vergangenheitseinflüssen im Gegenwärtigen erschlossen werden. Erweitert werden noch die, auf dieser Basis möglichen, antizipatorischen Leistungen. Empathie wird auf dem Boden solcher Intuition generiert durch hinzukommende affektive Teilnahme, die von mitmenschlichem Interesse, Mitleid und Engagement getragen wird. Ko-respondierende, mutuelle Empathie, mit dem dadurch bei allen Beteiligten wirksamen intuitiven und koaffektiven Geschehen, kennzeichnet gelingende therapeutische Beziehungen und Gruppenprozesse, die von guten kognitiven, emotionalen, volitiven Synchronisationen, Abstimmungen, Einstellungen als wechselseitigen Resonanzphänomenen bestimmt sind, einer Feinspürigkeit für einander sowie von vielfältigen adhäsiven bzw. kohäsiven Beziehungsqualitäten als gelungenen „Passungen“. Das alles ist ein vielschichtiges Bedingungsgefüge, das komplexe intuitive Leistungen erfordert“ (Petzold 2000h zitiert nach Petzold 2011e, S. 52).

Bei der Analyse und Interpretation der gegebenen Antworten kann man davon ausgehen, dass den Befragten diese Definitionen vertraut waren. Eine Hälfte der Befragten verweist auch hier auf die vor der Supervisionsausbildung absolvierte Ausbildung Integrativer Therapie. Zu beiden Ausbildungen gehört professionelle Selbsterfahrung mit Sensibilisierungsübungen.

Wenn D lapidar darauf verweist, dass die empathische Kompetenz ohnehin bei den persönlichen Kompetenzen vorhanden sei, so ist auch hierbei die vorherige psychotherapeutische Ausbildung mit zu berücksichtigen. Das wird auch durch die Antwort von C unterstrichen, wonach „bei Fehlen einer vorhergehenden therapeutischen Ausbildung eine Empathie-Schulung an sich selber durch Selbsterfahrungsanteile“ erfolgen müsse.

Die in der Ausbildung erworbene bzw. vertiefte Empathie entwickle sich „durch gelebte Praxis“ (A), „prozesshaft“ (C). Eine ähnliche Einschätzung gibt D, mit der Formulierung die Empathie habe sich „verfeinert durch Weiterbildungen und Kontrollsitzen“. Auch F hat Empathie vertieft in der Praxis, durch „verschiedene Tätigkeiten in verschiedenen Rollen und Funktionen...“

3.2.13 Frage 13

Bei der letzten Frage des Leitfadens geht es um die Bedeutung von zentralen „Positionen“ des Integrativen Ansatzes: atmosphärisches Erfassen, szenisches Verstehen, und strukturelle Analyse.

Wir leben als „Leibsubjekt“ in der Welt, die uns - nicht nur stofflich - umgibt. „Aus Integrativer Sicht verfügt der menschliche **Leib** in seiner **Subjekthaftigkeit** über „**Intentionalität**“ (sensu Brentano 1974). Er ist als **Leib-Subjekt** ein auf die Welt und die Anderen gerichtetes „etre-au-monde“ (Merleau-Ponty, vgl. Müller 1975). In seiner **Personalität** verfügt der **Leib** über je spezifische, seelische und geistige, d.h. „**mentale Qualitäten**“, heute „**Qualia**“ genannt (Beckermann 2001). Das **personale Leib-Subjekt** „**emergiert**“ mit diesen spezifisch menschlichen Eigenschaften aus einer organisomisch-körperlichen Basis, ist also materialistisch-monistisch gegründet“ (Petzold, Sieper 2012a, S. 15 (Hervorhebungen im Original)).

Unsere Wahrnehmungen sind vielfältig und ein großer Teil dieser Informationen wird „subliminal“ aufgenommen, das heißt, dass diese Wahrnehmungen nicht unmittelbar in unser Bewusstsein dringen. Sie können über eigenleibliches Spüren jedoch bewusst gemacht werden. Und diese Prozesse werden in der Integrativen Supervision genutzt und schon in der Ausbildung trainiert.

Wie in der Einleitung dargestellt, wird im Integrativen Ansatz dieser Prozess der Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen zu „Lebenswirklichkeit“ in verschiedene Schritte unterteilt: und zwar das Erfassen von Atmosphären, daraus kann das Verstehen von ganzen Szenen erwachsen und im nächsten Schritt zur Strukturellen Analyse werden.

Aus allen Interviews ergibt sich die hohe Bedeutung dieses „wesentlichen Arbeitsinstruments“ (Interview C).

„Das sind die wesentlichen Bereiche, mit denen gearbeitet wird“ (C).

„Das sind die drei Grundqualitäten, die aufeinander aufbauen als Basisqualifikation“ (D).

„Ein phänomenologisches Arbeiten, das von den Phänomenen zu den Strukturen und dann zu den Entwürfen führt. Und der Supervisor bzw. die Supervisorin braucht, um sich gut einbringen zu können, eine gute eigene Resonanz, eigenleibliches Spüren“ (C).

Für D sind diese drei Schritte für jede Sitzung wichtig, zwar in unterschiedlicher Gewichtung je nach Prozessverlauf, aber eine größere Wichtigkeit kann man sich kaum vorstellen.

F beginnt die Antwort auf diese Frage mit einem Zitat von H. Schmitz „Atmosphären sind randlos in den Raum ergossene Gefühlsmächte.“

Diese Art des Zugangs befähigt uns „ohne Worte zu erfassen, wo sich Menschen in Gruppen gerade befinden“. (F)

Zum Abschluss nennt F szenisches Verstehen noch im Zusammenhang mit „Memorieren“ was man versteht, wenn man sich die Ergebnisse der neueren Hirnforschung vergegenwärtigt. Diese Ergebnisse belegen, dass in unseren Gedächtnisarchiven Situationen (besser Szenen) gespeichert werden.

Neben dem Sprachgedächtnis, VAM (= verbally accessible memory) gibt es das szenisch arbeitende Gedächtnis, SAM (= situationally accessible memory).

Bei dem Hinweis auf diese Forschungsergebnisse müssen wir uns bewusst sein, „dass die Erkenntnisse der Hirnforschung und Neurobiologie in die hermeneutische Verstehensarbeit einbezogen werden müssen, allerdings in der richtigen Gewichtung und Wertung, um nicht in Kategorienfehler und schlechte Analogisierungen zu verfallen“ (Petzold 2005p). Des Weiteren muss erwähnt werden, dass Petzold diese Dimension menschlicher Erfahrungsverarbeitung und –archivierung schon vor dem neurowissenschaftlichen Nachweis verbaler und szenischer Gedächtnissysteme postuliert hat. Auch wenn es in dem folgenden Zitat nicht um Gedächtnisleistungen geht, so werden doch die Abläufe und Zusammenhänge unserer zerebralen Prozesse beschrieben, die auch für Erinnerungsprozesse relevant sind.

„In dem, was sozial repräsentiert wird, sind immer die jeweiligen Ökologien der Kommunikationen und Handlungen (Kontextdimension) zusammen mit den vollzogenen bzw. vollziehbaren Handlungssequenzen, repräsentiert, und es verschränken sich auf diese Weise Aktional-Szenisches und Diskursiv-Symbolisches im zeitlichen Ablauf (Kontinuumsdimension). Es handelt sich nicht nur um eine **repräsentationale Verbindung von Bild und Sprache**, es geht um **Filme, besser noch: Es geht um dramatische Abläufe als Szenenfolgen** oder - etwas futuristisch, aber mental schon real – um **sequentielle Hologramme**, in denen alles Wahrnehmbare und auch alles Vorstellbare anwesend ist. Verstehensprozesse erfordern deshalb (Petzold 1992a, 901) eine diskursive und eine aktionale Hermeneutik in Kontext/Kontinuum, die Vielfalt konnektiviert und Bekanntes mit Unbekanntem verbindet und vertraut macht« (Petzold 2000h)“ (zitiert nach Petzold 2011e, Hervorhebungen vom Verf.).

Sprachliches Denken ist in seiner Struktur linear-kausal wie die Sprache in der wir denken. Aber wir denken natürlich nicht isoliert sprachlich. Wir verfügen eben auch über ein bildhaftes Denken, das „transversal“ ist.¹⁰ Und natürlich kann auch Sprache „innere“ Bilder aktivieren, denken wir nur an Metaphern oder Poesie.

Unsere Fähigkeit, szenisch zu verstehen, gründet auf dieser Struktur unseres Denkens.

¹⁰ „Transversalität ist ein Kernkonzept, das das Wesen des Integrativen Ansatzes in spezifischer Weise kennzeichnet: Ein offenes, nicht-lineares, prozessuales, pluriformes Denken...“ (Petzold 2010f, S. 27).

Dass eintreten in einen Raum gleich eintreten in eine Szene ist, kann man bei kurzem „Hinspüren“ „nachvollziehen“. Dieses Konzept aus dem Integrativen Ansatz ist mir als hochgradig sehbehindertem Menschen aus vielen ge- und erlebten Situationen (Szenen) nur allzu bekannt. So hatte ich vor geraumer Zeit eine Supervisionsgruppe mit Menschen in Leitungspositionen. Ich kann noch immer die körperlichen Empfindungen am Anfang der ersten Sitzung spüren. Obwohl ich im ersten Moment gar nicht wusste, warum ich mich unbehaglich fühlte, so war das Unbehagen sehr deutlich zu spüren. Erst im Laufe der Sitzung wurde mir bewusst, dass alle Anwesenden permanent - unbewusst - versuchten, die Leitung an sich zu ziehen. Als ich dies in meiner Supervision reflektierte, fiel mir als Metapher ein Dompteur ein, der eine Gruppe von Wildkatzen in Schach zu halten versucht. In der nächsten Sitzung mit dieser Gruppe habe ich diese besondere Energie und Führungserfahrung angesprochen und als Ressource hervorgehoben. Ob das bei der Gruppe etwas bewirkt hat, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Für mich hat sich jedoch die Atmosphäre deutlich verändert. Ich konnte viel entspannter agieren.

3.3 Interpretation

Ziel dieser Arbeit ist, durch Auswertung der Aussagen sechs erfahrener SupervisorInnen zu untersuchen, ob sich Kriterien identifizieren lassen, anhand derer man beurteilen kann, was einen guten Supervisor/eine gute Supervisorin auszeichnet und wie man dieses Ideal erreichen kann. Die gewählte Form der Untersuchung, nämlich ein Leitfaden-gestütztes ExpertInneninterview in Form von Telefoninterviews produziert eine große, zum Teil stark divergierende, Datenmenge, die dargestellt, ausgewertet und interpretiert werden muss.

Soweit der theoretische Anspruch. In der praktischen Umsetzung war für mich überraschend festzustellen, wie sehr die Auseinandersetzung mit dieser Arbeit meine eigene supervisorische Performanz beeinflusst hat, und zwar im Wege „persönlich bedeutsamen Lernens“.

Wie eingangs erwähnt, habe ich die Integrative Ausbildung in Supervision an der EAG/FPI absolviert. Ich arbeite jedoch nur hin und wieder als Supervisor, so dass ich keine große Routine erworben habe. Die theoretischen Konzepte waren mir aber ebenso geläufig wie die gängigsten Methoden und Techniken. Die Erlebnisse "vitaler

Evidenz", die sich bei der Verschränkung der durch die Interviews gewonnenen Erkenntnisse mit meiner supervisorischen Praxis ergaben, haben mein Verständnis für Integrative Supervision dennoch erweitert. Dieser Erkenntniszuwachs ist zu einem großen Teil dem Wesen der qualitativen Sozialforschung geschuldet, andererseits aber auch der intensiven Beschäftigung mit der Literatur.

Die Fragen des Leitfadens geben zwar einen Fokus vor, auf den sich die Aufmerksamkeit der Befragten richtet. Diese füllen den vorgegebenen Rahmen jedoch ganz unterschiedlich nach ihren je individuellen Präferenzen, Sichtweisen und Stärken aus, sodass die Antworten ein breites Spektrum darstellen. Eine weitere Größe, die die Antworten beeinflusst, ist die Gesprächssituation. Darauf soll an späterer Stelle eingegangen werden.

Diese individuellen Unterschiede weisen wiederum in sich Ähnlichkeiten bzw. Häufungen auf, sodass eine Typenbildung unter den SupervisorInnen naheläge. Dies zu verifizieren könnte Gegenstand einer weiteren Untersuchung sein.

Die aus diesen differenzierten Antworten entstehende Vielfalt lässt gewissermaßen eine Kollage entstehen, die bei der Beantwortung der Frage „Wie wird man ein/e gute/r SupervisorIn“ nützlich sein kann: Welche Aspekte der Ausbildung -vermitteltes Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten- und welche Kompetenzen und Performanzen sind besonders wichtig.

Der Ausgangspunkt der supervisorischen Tätigkeit ist ein umfassendes und umfangreiches theoretisches Verständnis, und zwar auf mehreren Ebenen. Möller konstatiert einen „gegenstandsangemesseneren Programmwechsel zwischen Fall-, Team- und Institutionsdynamik der integrativen Supervisoren“, denn „ihre größere theoretische Offenheit lässt sie die unterschiedlichen Foki flexibler handhaben“ (Möller 2012, S. 291).

Bedingt durch die vielen Rollen, die in der Supervision eingenommen werden müssen, braucht der/die SupervisorIn ein großes Theoriewissen.

An erster Stelle möchte ich hier Hintergrundwissen über den Menschen als denkendes, fühlendes, wollendes Wesen, als ‚zoon politikon‘ im aristotelischen Sinne, ein soziales und politisches Wesen, das auf die Gemeinschaft mit dem ‚Mitmenschen‘ angewiesen ist, erwähnen. So ist es wichtig zu wissen, dass wir Hominiden als „Grup-

pentiere“ zu sehen sind (Sieper, Petzold 2002/2011, S. 20) und als solche z.B. über die „grundsätzliche Möglichkeit zur Synchronisierung“ (ebd.) verfügen. Diese Synchronisierung kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden, „z.B.: auf der neuromotorischen Ebene – eine Gruppe laufender, wandernder, spielender, arbeitender Menschen synchronisiert sich in ihren Bewegungs- und Handlungsabläufen; auf der emotionalen Ebene – eine Gruppe lachender, trauernder, zorniger Leute befindet sich aufgrund emotionaler Affektion, durch „coemoting“ in einer gemeinsamen Stimmung bzw. Gefühlslage; auf der volitiven Ebene – eine Mannschaft in einem Spiel, einem Wettkampf will gewinnen und synchronisiert alle Willenskräfte, um dieses Ziels zu erreichen und das ist möglich, weil die Spiegelneurone die Intentionalitäten der Einzelsubjekte erschließen (Rizzolatti, Fogassi, Gallese 2000); auf der kognitiven Ebene – Gruppen von Menschen bilden eine gemeinsame Weltsicht, gemeinsame Werte aus, und kommen zu einer grundsätzlichen Übereinstimmung ihres Denkens. All diese Ebenen sind in komplexen Prozessen konnektiviert und kommen in ihnen zum Tragen etwa auf der Ebene der Sprache (Rizzolatti, Arbib 1998), in dem interaktionalen, kommunikativen Geschehen des Spracherwerbs, des Sprechens – in den Polylogen¹¹, in der Kommunikation synchronisieren sich die Kommunizierenden (Rotondo, Boker 2002)“ (ebd., S. 20f).

Daneben übernehmen SupervisorInnen punktuell immer wieder Rollen, die sich aus dem konkreten Sachzusammenhang oder Setting ergeben.¹² So gehört z.B. die Vermittlung von Wissen zu guter Supervision: „Der Supervisor ist nicht nur im stationären Setting ein Transporteur von Wissen. Gute Supervision zeichnet sich dadurch aus, dass neuere Erkenntnisse aus der Forschung (...) in die supervisorische Arbeit einfließen“ (Möller 2012, S. 311). Dies erfordert Kenntnisse über Prozesse des Lehrens und Lernens. Ähnlich verhält es sich mit der Konfliktregulierung. In einer von mir geleiteten Supervisionsgruppe ist es kürzlich zu einem Disput zwischen zwei Teilnehmerinnen

¹¹ „Polylog wird verstanden als vielstimmige Rede, die den Dialog zwischen Menschen umgibt und in ihm zur Sprache kommt, ihn durchfiltert, vielfältigen Sinn konstituiert oder einen hintergründigen oder untergründigen oder übergreifenden Polylogos aufscheinen und „zur Sprache kommen“ läßt.“ „Polylog ist der Boden, aus dem Gerechtigkeit hervorgeht; sie gedeiht nicht allein im dialogischen Zwiegespräch, denn sie braucht Rede und Gegenrede, Einrede und Widerrede, bis ausgehandelt, ausgekämpft werden konnte, was recht, was billig, was gerecht ist, deshalb ist er der Parrhesie, der freien, mutigen, wahrhaftigen Rede, verpflichtet“ (Petzold, 2005ü).

¹² Vgl. Möller 2012: „Der Supervisor als Sozialwissenschaftler“ (S. 291); „Der Supervisor als Team- und Personalentwickler“ (S. 305); „Der Supervisor als Organisationsberater“ (S. 306); „Der Supervisor als Lehrer“ (S. 311); „Der Supervisor als Forscher“ (S. 312); „Der Supervisor als Rollenspieler“ (S. 313); „Der Supervisor als Sprachkünstler“ (S. 313).

gekommen, der sich innerhalb relativ kurzer Zeit zu einem Streit entwickelte, der die gesamte Gruppe betroffen machte. Bei der Moderation hat mir weniger mein theoretisches Wissen über Konfliktregulierung geholfen, als meine Empathie. Es ist mir gelungen die beiden Teilnehmerinnen in ein Gespräch darüber zu bringen, was sie sich von der jeweils anderen wünschten; weg von den Positionen hin zu den Interessen. Am Ende ging es um Anerkennung der erbrachten Leistung und um den Wunsch gesehen zu werden. Vor dem Wissen um Konfliktynamiken und Konfliktlösungsstrategien ging es also vor allem um das Verständnis psychischer Bedürfnisse. Dieses Verständnis muss zwar theoretisch fundiert sein, gehört für mich aber vor allem in den Bereich der emotionalen Kompetenzen.

Supervision als „externe Beratung dient der Optimierung der fachlichen Aufgaben in der Organisation“ (Möller 2012, S. 290).¹³ So gehört beispielsweise zu den immer wieder gefragten Rollen, Hilfestellung bei der Entwicklung von Zielen zu leisten. Und korrespondierend dazu Hilfestellung bei der Erreichung von gesetzten Zielen. In beiden Fällen braucht man m.E. vor allem wieder empathische und kommunikative Fähigkeiten. Wobei im ersteren Fall der Fokus stärker auf Introspektion und der Klärung von Bedürfnissen liegen dürfte. Für die Unterstützung bei der Zielerreichung wird man hingegen Unterstützung bei der Umsetzung von Strategien auf der praktischen Ebene anbieten müssen.

Diese nur exemplarische Nennung von möglichen Arbeitsfeldern macht deutlich, dass wir eine Vielzahl von Theorien und Konzepten benötigen¹⁴, um all den verschiedenen Rollen gerecht zu werden, die wir im Rahmen von Supervision einnehmen müssen.

¹³ „Aufgabenorientierung“ als Merkmal exzellenter Supervision (Möller 2012, S. 290).

¹⁴ Weil nach Petzold „Supervisorische Kultur (...) in Bezug auf die Referenztheorien und Leitkonzepte einem „systematischen Theorie- und Methodenpluralismus“ in „transdisziplinärer“ Ausrichtung verpflichtet (ist)“. „Wurde ein grundsätzlich „theoriepluraler interdisziplinärer Ansatz“ erarbeitet, der nach Petzold (vgl. 1998, S. 50) die Chance für „transdisziplinäre“ Qualitäten bietet. Die sozialökologisch-systemische Sicht fokussiert den aktuellen „Vordergrund“, d.h. die materiell gegebene Wirklichkeit. Deren „Hintergrundstrukturen“ werden durch den sozialpsychologischen bzw. sozialkonstruktivistischen analysiert hinsichtlich ihrer Einflussgrößen in sozialen Interaktion. „Untergrundstrukturen“ werden mit der tiefenpsychologischen Herangehensweise erfasst. Für die supervisorische Perspektive in institutionellen und organisationalen Zusammenhängen bleibt bestimmend, dass die gesellschaftstheoretische bzw. politische Betrachtungsweise insbesondere eine politökonomische, deren Foki auf spezifische Interessen bzw. Größen wie Macht, Kapital, Herrschaft gerichtet sind, Auswirkungen auf allen Ebenen generiert. Somit werden die oben genannten Perspektiven insgesamt füreinander zu „Korrekturen“ (Heuring, Petzold 2003; vgl. auch Möller 2012, S. 291).

Daneben brauchen wir aber auch Wissen um Zusammenhänge und Hintergründe: Die hier - wie gesagt - nur exemplarisch genannten Themengebiete lassen erkennen, warum der „Tree of science“, der die Wissens- und Theorienstruktur des Integrativen Ansatzes widerspiegelt, von den „großen Erklärungssystemen“, den „wide range theories“ über Theorien mittlerer Reichweite, zu den realexplikativen Theorien bis hin zu den Praxeologien reicht.

Wenn wir wissen, wie Lernen funktioniert (Sieper, Petzold 2002/2011), dann können wir Lernprozesse optimal gestalten. Wissen um gruppendynamische Prozesse hilft, Gruppenprozesse zu planen bzw. zu steuern. „Die phänomenal beobachtbaren Gruppenprozesse und ihr struktureller Untergrund, die bewussten Gruppenereignisse und die unbewussten sind für die Entwicklung gelingender sozialer Interaktion (Petzold et al. 1994a) und für Prozesse der persönlichen Gesundheit (idem 1991i) sehr wesentlich“ (Orth, Petzold 1995b).

Dieser umfassende theoretische Zugang schließt natürlich auch das Gebiet Supervision mit ein. Auf diese Art wird nicht nur ein Grundverständnis von Supervision vermittelt, vielmehr können auch Weiterentwicklungen berücksichtigt werden.

Auf der Ebene der Fertigkeiten ist die Methodenvielfalt zu nennen, die mit der Theorievielfalt korrespondiert und von ihr getragen wird. Das Beherrschen von multiplen Verfahren, Methoden und Techniken ermöglicht eine größtmögliche Flexibilität bei der Zupassung von Interventionen auf die konkrete Situation bzw. den konkreten Menschen, mit dem wir gerade arbeiten. „Ko-respondenz als „komplexes Lernen und Handeln“ (Sieper 2006) muss deshalb als etwas eminent Praktisches gesehen werden. Im Sinne eines interaktionalen, diskursiven, polylogischen Geschehens, das Transversalität ermöglicht, aufgefasst, also von der Metaebene auf eine Handlungsebene gebracht, wird Ko-respondenz wie folgt verstanden: „Ko-respondenz als konkretes Ereignis zwischen Subjekten in ihrer Andersheit, d. h. in Intersubjektivität, ist ein synergetischer Prozess direkter, ganzheitlicher und differentieller Begegnung und Auseinandersetzung auf der Leib-, Gefühls- und Vernunftsebene, ein Polylog über relevante Themen unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes im biographischen und historischen Kontinuum mit der Zielsetzung, aus der Vielfalt der vorhandenen Positionen und der damit gegebenen Mehrperspektivität die Konstituierung von Sinn als Konsens zu ermöglichen [und sei es Konsens darüber, dass man Dis-

sens hat, den zu respektieren man bereit ist]. Auf dieser Grundlage können konsensgetragene Konzepte erarbeitet werden, die Handlungsfähigkeit als Ko-operation begründen, die aber immer wieder **Überschreitungen** durch Ko-kreativität erfahren, damit das Metaziel jeder Ko-respondenz erreicht werden kann: durch ethisch verantwortete Innovation eine humane, konviviale Weltgesellschaft und eine nachhaltig gesicherte mundane Ökologie zu gewährleisten. Das aber muss wieder und wieder geschehen, denn polylogische Ko-respondenzprozesse sind transversal und damit prinzipiell nicht abschließbar“ (Petzold 1999r, 7; vgl. ebenda 23, vgl. 1991e, 55)“ (Sieper 2006).

Je breiter die theoretische Basis ist, desto besser können wir die diversen Methoden und Techniken einsetzen. „Der komplexe Lernbegriff, der sich hier „als ein Differenzieren und Vernetzen von Wissensbeständen“ (ibid.) zeigt und im Verständnis von „Lernen als Erfassen von Komplexität und als Verstehen dieses Erfassens selbst als Meta-lernen“ kulminiert (ibid.), bietet – wie eingangs beschrieben – in seiner differentiellen, integrativen und kreativen Qualität die Möglichkeit, die vier basalen Orientierungen Integrativer Arbeit mit Menschen in helfender und fördernder Absicht zu konnektivieren“ (Sieper, Petzold 2002/2011, S. 9). Kurze Ausbildungen, die sich im Wesentlichen darauf beschränken, „Tools“ zu vermitteln, können das nicht leisten.

Die hier erkennbare Theorie-Praxis-Verschränkung spielt auch auf der didaktischen Ebene eine große Rolle¹⁵. Unter dem Schlagwort professionelle Selbsterfahrung versteht man eine besondere Form des Lernens, die in der Alltagssprache zum Teil von der Redewendung „Learning by doing“ gemeint ist. Im Integrativen Ansatz geht man von einem ganzheitlichen Verständnis des Lernens aus, nämlich komplexem Lernen. Erfahrenes, in Situationen oder Szenen erlebtes Wissen wird in anderen Gedächtnisspeichern (SAM) archiviert als nur sprachlich tradiertes Wissen. Durch die Kombinati-

¹⁵ „Aus dieser Kompetenzen (Fähigkeiten) und Performanzen (Fertigkeiten) verschränkenden, den Menschen als Lernenden in das Zentrum stellenden „Position“ (Derrida) resultiert: „Die Korespondenz der agogischen Teildisziplinen und die Auflösung der fragmentierenden Grenzen zwischen den pädagogischen Feldern sowie ein Bewußtsein von der Ganzheitlichkeit des Lebens und daraus folgend des agogischen Prozesses gehören zu den wichtigsten Anliegen der Integrativen Agogik und Therapie“ (Petzold, Sieper 1977, 33). Die „Theorie-Praxis-Verschränkung“, wie sie das von uns entwickelte Modell des „Theorie-Praxis-Zyklus“ (Petzold 1975h, 2003a, 499) entwickelt hat, ist geradezu als Markenzeichen integrativer Didaktik zu sehen: im begleitenden Erläutern einer Arbeit, selbst einer durchaus emotionalen, wenn der Therapeut „Theorie als Intervention“ (Petzold, Orth 1994) verwendet oder im „processing“ (idem 2003a, 494) den praktischen Verlauf im Nachhinein erklärt“ (Petzold, Sieper, Orth 2005, S.17).

on der verschiedenen Lernkanäle werden diese Wissensbestände konnektiviert. Dadurch wird ein theoriegeleiteter Einsatz von Methoden und Techniken möglich.

Feldkompetenz wurde mehrfach als wichtig genannt, auch wenn sie nicht zu den Kompetenzen gehört, die in der Supervisionsausbildung vermittelt werden. Sie ist gewissermaßen eine Zusatzqualifikation oder Vorbedingung für die supervisorische Tätigkeit. Man bringt sie entweder durch Vorerfahrungen, berufliche Tätigkeiten, Ausbildungen oder Studiengänge¹⁶ mit oder man erwirbt sie ad hoc z.B. durch Praktika. So wird z.B. „von Supervisoren, die in Kliniken arbeiten, gefordert, dass sie die bedrängende und die sicherheitsstiftende Qualität von Institutionen am eigenen Leibe erfahren haben sollten. »Neben der feldbezogenen und der psychoanalytisch-sozialpsychologischen Kompetenz des Supervisors ist hier also eine der Menschenkenntnis vergleichbare Kenntnis der Vielfalt möglicher institutioneller Ordnungen und Regelungen hinsichtlich deren Vor- und Nachteilen, Unterschieden, Konsequenzen, Interdependenzen und Auswirkungen auf das Personal gefragt« (Fürstenau 1998, S. 79)“ (Möller 2012, S. 293).

Eine entscheidende Kompetenz für die supervisorische Betreuung ehrenamtlicher FlüchtlingshelferInnen war meine interkulturelle Kompetenz, die ich in zwanzig Dienstjahren mit der Betreuung internationaler Studierender erworben habe. Wichtig ist aber auch meine juristische Fachkompetenz, die ich durch zwei juristische Staatsexamina erworben habe. Diese befähigt mich, Gesprächen über aufenthaltsrechtliche Sachverhalte zu folgen und deren Relevanz für die Supervision bzw. das Klientensystem zu beurteilen.

Gute Exploration ist wichtig, um herauszufinden, was die SupervisandInnen brauchen; das muss sich nicht immer mit dem decken, was sie wollen. Hier sei noch einmal an das in der Einleitung erwähnte Beispiel aus der eben erwähnten Supervisionsgruppe ehrenamtlicher Flüchtlingshelferinnen erinnert. In einer der ersten Sitzungen hatte ich herausgehört bzw. erspürt, dass es für alle Anwesenden von großer Bedeutung war, was ihre engsten Angehörigen und/oder Freunde über ihr ehrenamtliches Engagement dachten. Da ihnen diese hohe Wertigkeit nicht bewusst war, konnten sie das Thema in der Supervision nicht explizit zum Gegenstand machen. Aber wie habe ich es gemerkt,

¹⁶ Durch Ausbildungen und Studiengänge wird Fachkompetenz erworben, welche jedoch von den Befragten nicht genannt wurde.

wenn es den Beteiligten selbst nicht bewusst war? Es lag gewissermaßen in der Luft. Und hier kam die Ausbildung in Integrativer Supervision zum Tragen. Man schult im Wege von Selbsterfahrungsübungen die eigene Achtsamkeit. Man kann „sensory awareness“ trainieren, und damit wacher werden für das, was in uns vor sich geht. Damit vergrößern wir die Fähigkeit „Atmosphären zu erfassen“ und dadurch „Szenen zu verstehen“. Wenn wir darauf die vermittelten Theorien und erworbene/gesammelte Lebenserfahrung anwenden, indem wir sie als Deutungsmuster benutzen, können wir Hypothesen bilden, um Strukturen und Entwürfe zu erkennen. Diese phänomenologische Herangehensweise als eine Grundlage hermeneutischer Interpretationsarbeit ist ein ganz wesentliches Element Integrativer Supervision.

Neben dem breiten theoretischen Wissen und der Methodenvielfalt, die durch die Supervisionsausbildung vermittelt werden, braucht man aber auch noch kommunikative, emotionale und soziale Kompetenzen/Performanzen.

Für B sind in diesem Bereich die Grenzen zwischen Therapie- und Supervisionsausbildung nicht mehr klar zu erkennen.

Seine kommunikativen und emotionalen Fähigkeiten, die er auch im Interview unter Beweis gestellt hat, wurden vor allem in der Therapieausbildung, aber auch in der Supervisionsausbildung zusammen mit seiner Wahrnehmungsfähigkeit geschult. Schreyögg weist darauf hin, „daß in alle supervisorischen Kommunikationsakte auch personale Anteile des Supervisors einfließen.“ Deshalb müssen diese im Rahmen der supervisorischen Ausbildung ebenfalls gefördert werden (Schreyögg 1994, S. 68).

Alle Befragten sind in diesem Punkt einer Meinung.

A sagt eindeutig, dass es klar sei, dass seine empathische Kompetenz auch für den supervisorischen Bereich durch seine „vorangegangene therapeutische Ausbildung“ entwickelt worden sei.

Auch für C ist es „ohne Zweifel“, dass die „gestalttherapeutische bzw. integrative Therapie“ den „Hintergrund“ bildet. „Das ist ein wesentlicher Bereich, der eigentlich die Grundlage bildet, auf der (...) (er) arbeite“.

Auch E bestätigt, dass die Therapieausbildung und die in diesem Rahmen gemachte Selbsterfahrung „letztendlich die beiden wichtigsten Teile“ für die Supervision seien. An der Stelle nennt er die „Selbsterfahrungsanteile, die da mitreinspielen“.

Aus all diesen Äußerungen ergibt sich ein sehr deutlicher Hinweis darauf, dass eine gute Wahrnehmung für äußere und innere, eigen-leibliche Phänomene, als *conditio sine qua non* für eine hohe Empathiefähigkeit unerlässlich ist, dass neben einem breiten Theoriewissen auch noch eine gute kommunikative Performanz hinzutreten muss, um mit den SupervisandInnen in einen produktiven Austausch zu kommen.

Werfen wir nun noch einen intensiveren Blick auf die einzelnen Interviews, wobei wir jetzt den Fokus unserer Aufmerksamkeit darauf richten wollen, welche Schlüsse wir gegebenenfalls aus der Sprache, Grammatik, Satzbau und Wortwahl ziehen können.

3.3.1 A

A hat die 13 Fragen des Leitfadens mit sehr knappen, teilweise grammatikalisch unvollständigen Sätzen beantwortet. Auf die Frage nach der Relevanz der Ausbildungsschwerpunkte für seine heutige supervisorische Praxis antwortet A mit einem Satz, der kein Subjekt hat: "Nach wie vor zentrale Grundlagen für meine Arbeit."

Dieses Muster der unvollständigen Sätze, bei denen man die Frage mitdenken muss, ist charakteristisch. Hierdurch wird der lösungs- und ergebnisfokussierte Pragmatiker an der Struktur seiner Sprache erkennbar. Ein weiterer Aspekt, der diese Einschätzung verstärkt, ist die Aneinanderreihung von Schlagwörtern bzw. Iterationen: Auf die Frage nach der Bedeutung von atmosphärischem Erfassen, szenischem Verstehen und struktureller Analyse, antwortet er „Eine hohe, eine hohe, eine hohe!“. Ergänzt wird dieser Eindruck auch durch zwei weitere Äußerungen in denen A betont, wie wichtig ihm Pragmatismus sei. Bei Frage 3 nennt er als erste Eigenschaft, die er bei seinen AusbilderInnen geschätzt habe „Pragmatismus“. Bei Frage 10 erfahren wir, dass er einem Freund unter anderem raten würde auf eine „pragmatische Orientierung“ zu achten.

Ein weiterer besonders auffälliger Aspekt ist die Abneigung von A gegen "Therapielastigkeit" von Supervision.

Wir erfahren in dem Interview, dass A vor seiner Ausbildung zum Supervisor eine Ausbildung in Integrativer Therapie gemacht hat. Er betont ausdrücklich, dass Therapie ihm nicht liege, und zwar mit dem Hinweis darauf, dass Supervision eher sein Metier sei, was er wie folgt formuliert: „die Erkenntnis, dass das eher meins ist als die the-

therapeutische Arbeit und dass ich da besser drin bin.“ Er räumt aber gleichzeitig ein, dass die Therapieausbildung seine empathische Kompetenz geschult habe. Wegen der empfundenen fehlenden Eignung für die Tätigkeit als Therapeut, wollte er seine beraterischen Kompetenzen jedoch in eine andere Arbeitsform überführen, die ihm attraktiver und geeigneter für ihn selbst erschien.

Seine Abneigung gegen diese Therapielastigkeit geht sogar so weit, dass er auf die Frage, was ihm in seiner Ausbildung zum Supervisor gefehlt habe, neben einigen vermissten Inhalten anmahnt, dass er seine Supervisionsausbildung als zu therapielastig empfunden habe. Er benennt also einen Ausbildungsinhalt, der seines Erachtens zu stark im Vordergrund stand. Dieser Punkt ist ihm offensichtlich so wichtig, dass er ihn anspricht, obwohl er nicht zur Antwort auf die gestellte Frage gehört. Seine dezidierte Einstellung zu diesem Thema geht soweit, dass er auch einem Freund, der auf der Suche nach einem/einer guten SupervisorIn wäre, raten würde, darauf zu achten, dass die Supervision nicht therapielastig sei, wobei er es auch hier explizit „wieder negativ abgrenzt“. Diese deutliche Abneigung gegen Therapie in der Supervision macht neugierig und könnte zu Spekulationen verleiten, denen wir hier allerdings nicht nachgehen können. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass diese Haltung sich in seiner Performanz widerspiegeln wird. Sachlich ist es keine Frage, dass es sich bei Supervision und Therapie um unterschiedliche Beratungsformen handelt, die jedoch - zumindest zum Teil - mit den gleichen Methoden arbeiten und auf denselben Heil- und Wirkfaktoren basieren (Galas 2013, S. 3). Sowohl die Integrative Therapie wie auch die Integrative Supervision sind „einem (...), in Konnektivierung, Mehrperspektivität und Transversalität gründenden, metahermeneutischen Ansatz des Erkenntnisgewinns (...) verpflichtet“ (Petzold 1998a, S. 35). Natürlich hat A insofern recht, als Supervision nicht Therapie und Therapie nicht Supervision ist, aber dennoch muss folgender Umstand beachtet werden: „Vielfältigste Themen, Bereiche und mögliche Fragestellungen sind im beruflichen Kontext eng verwoben mit der nicht-beruflichen Lebensgeschichte. Werden sie punktuell und prozessbegleitend bewusst herangezogen und beleuchtet, werden sie aus dem Hintergrund aus dem sie wirken in den Vordergrund geholt, dann können sie als Ressource und Potential für Entwicklung genutzt werden (Swanton 2010, S. 96).

Man muss sogar so weit gehen zu konstatieren: Es ist „im Konzept der der Integrativen Supervision grundlegend verankert“, „von SupervisorIn und SupervisandIn gemeinsam vorhandene Überlegungen und Emotionen in ihrer Ganzheit, ihrer Struktur, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und handzuhaben“ (ebd., S.95). „Ein sensibler Umgang mit biographischem Material ist eo ipso in jeder Hinsicht eine Grundvoraussetzung.“ Deshalb sind diese „Fragestellungen immer nur settingabhängig (Einzel-, Team-, Gruppensupervision etc.), auftragsabhängig, supervisorInnen- und supervisandInnenabhängig zu betrachten und mit sehr viel Sorgfalt in der Arbeit entlang der Grenze zwischen Supervision und Psychotherapie zu sehen“ (ebd., S. 96).

3.3.2 B

B sagt von sich selbst, dass er einen „guten Umgang mit Sprache“ für sehr wichtig halte, weil Sprache unser „zentrales Kommunikationsmittel“ sei. „Reflexion von Sprache, Anwendung von Sprache“ würden meist zu wenig berücksichtigt¹⁷. Bei der Lektüre des gesamten Interviews fällt aber auf, dass er die von ihm geforderte Sorgfalt im Umgang mit Sprache nicht beherzigt. Dies ist aber sicherlich auf die Interviewsituation mit der besonderen Erschwernis der Modalität des Gesprächs, nämlich ein Telefonat, zurückzuführen. Hieraus kann sicherlich nicht geschlossen werden, dass B es in der supervisorischen Arbeit an sprachlicher Sorgfalt fehlen lässt.

Auffällig ist, dass er - im Gegensatz zu A - sehr ausführlich, fast schon weitschweifig antwortet. Aber genau diese Art von Kommunikation scheint charakteristisch für B zu sein. Er sagt, dass seine kommunikative Kompetenz und Performanz, die Art, wie er mit Menschen reden und zuhören könne, wichtig für Therapie und Supervision seien. Dazu gehöre auch intellektuell die analytische Fähigkeit Texte zu verstehen. Dazu kommt noch die beraterische Kompetenz, „Leute wirklich treffen und berühren zu kön-

¹⁷ „...der Integrative Ansatz (ist) in Sprache gegründet. Dieser bezieht immer auch Nonverbalität als Periverbales (idem 1974j, 385), das was „die Worte“ als gesprochene umgibt, ein. Ich kann Worte/Begriffe (Kognitionen) wie „Lächeln“ oder „Zorn“ nicht ins Gedächtnis rufen, ohne die gleichzeitige mnestiche Aktivierung der zugehörigen Affekte nebst ihrer Mimik und Gestik. Und spreche ich die Worte aus, dann klingt die emotionale Tönung in der Stimme mit und es erscheinen die Spuren der Emotionsmimik auf meinem Gesicht als Botschaft an die Anwesenden (oder auch an virtuell mitpräsenste Zuhörer). In einer differentiellen Verwendung von Sprache als „leibhaftigem Sprechen mit Anderen“, gegründet in „sinnlicher Reflexivität“ (Heuring, Petzold 2003) sind Leib, Sprache, Gemeinschaft, Identität unlösbar aneinander gebunden“ (Petzold 2010f, S. 24).

nen“. Und entsprechend führt er auch das Telefoninterview. Er antwortet nicht mit knappen Worten, sondern gestaltet eine Gesprächssituation, in der er sich in einer Weise präsentiert, die ihn als Menschen erkennbar werden lässt. So erfahren wir zum Beispiel, dass er im Alter von 60 und 63 Jahren zwei Mal auf dem Kilimandscharo war. Mit diesem Beispiel hat er es geschafft, deutlich zu machen, dass er über Ausdauer, Mut und Beharrlichkeit verfügt, Eigenschaften, die er für die Supervision für wichtig hält. Auch der Umstand, dass er „so eine Herausforderung annehme“ und sie ihm gelinge, sagt viel über ihn aus.

Bestimmt ist auch das gute Gedächtnis, dass er mit vielfältigen Fakten und Zahlen unter Beweis stellt, von Vorteil für die supervisorische Arbeit.

Für das Leiten von Gruppen ist Leitungserfahrung eine wichtige Voraussetzung. B beschränkt sich nun aber nicht darauf zu erwähnen, dass er diese Voraussetzung erfülle. Er schildert viel mehr, dass er in den siebziger Jahren eine Drogenberatungsstelle gegründet und geleitet habe. Er geht aber noch viel weiter. Er beschränkt sich nicht auf die Schilderung dieser sachlich recht nahe liegenden Leitungserfahrung. Nein, er geht weit über alles hinaus, was ich erwartet hätte. Er berichtet von einer Episode aus seiner Kindheit, und zwar einem „Staudamm“, den er zusammen mit anderen Kindern gebaut habe. Dieser unerwartete Einblick in seine Kindheit hat nicht nur etwas über die Entwicklung von seiner Leitungserfahrung vor dem Hintergrund seines Lebens in Kontext und Kontinuum ausgesagt. Damit hat er auch gleichzeitig Informationen über sein Verständnis von Offenheit und Vertrauen gegeben und nicht zuletzt die Gesprächsatmosphäre beeinflusst.

Unser Gedächtnis arbeitet szenisch-narrativ, aber Menschen haben unterschiedliche Arten mit den Gedächtnisinhalten umzugehen. B schafft es Gedächtnisinhalte zu „konnektivieren“ und diese Narrative in einer Weise in die Kommunikation einzubringen, dass für den Zuhörenden ein buntes umfassendes Bild entsteht. Er beschränkt sich nicht darauf zu sagen, dass er mit den unterschiedlichsten Menschen in den unterschiedlichsten Settings zusammenarbeiten kann. Vielmehr illustriert er dies mit anschaulichen Bildern aus seinem sehr bewegten und abwechslungsreichen Leben. „Ich habe mit den Ärmsten der Armen gearbeitet“, „ich habe so viel Elend gesehen“. Diese Äußerungen bekommen aber keine bedrückende Schwere, weil sie ergänzt werden von anderen Erinnerungen, die die Phantasie anregen und Bilder vor dem inneren Au-

ge entstehen lassen: „Ich habe 1 ½ Jahre auf dem Bau gearbeitet, da habe ich so viele verschiedene Menschen und Situationen kennengelernt. Ich war auch Dolmetscher, Übersetzer, Reiseleiter, ich habe für die irischen Bauern Hummer gefangen, ich habe eine Erstausbildung als Rentierzüchter, ich habe 2 Jahre mit Lappen zusammengelebt, also in Lappland, das ist mehr meine Vorstellung von Supervisor zu sein. Und man braucht Ausdauer. Ich habe das das letzte Mal noch getestet, ich bin mit 60 und mit 63 zwei Mal auf den Kilimandscharo gestiegen, und denke das gehört zu meinen Kompetenzen, – ich war vorher nie höher als 2000 Meter – dass ich auch so eine Herausforderung annehme und die mir auch gelingt, obwohl ich allein vom Training her einer der Schwächsten war, bin ich aber gut hochgekommen.“

3.3.3 C

C antwortet in ganzen, grammatikalisch korrekten und zusammenhängenden Sätzen. Er benutzt - mit einer Ausnahme - kaum Fachausdrücke. Nur die häufige Verwendung des Wortes „Phänomen“ beziehungsweise seiner Derivate wie zum Beispiel „Phänomenologie“ und „phänomenologisch“ durchbrechen dieses Muster. Die Erklärung hierfür liefert er selbst, indem er darauf hinweist, dass die „phänomenologische Herangehensweise“ sein wichtigstes Arbeitsinstrument sei.

Die Gesprächsatmosphäre erscheint mir noch besonders erwähnenswert, da ich C nie zuvor getroffen hatte, das Interview also unser erster Kontakt war. Auch wenn er das Gespräch völlig anders gestaltet hat als B, so herrschte doch eine freundlich kollegiale Atmosphäre. Das erscheint mir deshalb so erwähnenswert, weil ich mich noch heute beim Durchlesen der Aussagen ganzheitlich an die Gesprächssituation erinnere. Dabei gab es in dem Gespräch für mich einen entscheidenden Punkt. C hat seine Sicht des Integrativen Ansatzes formuliert, und zwar in einer Weise, die ich sehr stimmig finde, aber nicht hätte verbalisieren können: „Ich fühle mich eigentlich diesem Ansatz sehr verpflichtet (...), weil ich ihn universell finde (...) Und der ist für die Sicht der Welt eigentlich sehr geeignet....“ Dieser Teil des Gesprächs war für mich ein Aha-Moment, in dem etwas Vorbewusstes sich konkretisiert hat.

3.3.4 D

Auch für das Interview mit D kann ich sagen, dass die Lektüre der Transkription des Gesprächs vor meinem inneren Auge die Situation noch einmal entstehen lässt, aber eben nicht nur visuell, wie diese Metapher impliziert; vielmehr werden Erinnerungen an diese Gesprächssituation gesamt-leiblich in mir wachgerufen.

Obwohl wir uns vor diesem Telefonat nur zweimal flüchtig begegnet waren und man also nicht sagen kann, dass wir uns gekannt hätten, so hatten wir doch immerhin wechselseitig eine Vorstellung davon, wer der bzw. die andere ist. In allen Gesprächen gab es einen „gemeinsamen Boden“, die Verbundenheit durch das Ausbildungsinstitut und das dort gelehrt Verfahren, aber auch gemeinsame „Bekannte“, durch die der Kontakt zu Stande gekommen ist. Und dennoch waren die Gespräche unterschiedlich, so wie überhaupt Kontakte zu unterschiedlichen Menschen unterschiedlich sind. Auch das Gespräch mit D war „kollegial“, aber gleichzeitig war es durch eine besondere Emotionalität geprägt, die sicherlich durch die große Offenheit und Authentizität meiner Gesprächspartnerin zustande kam.

Und auch hier findet sich, wie übrigens immer wieder in Supervisionsprozessen, das Phänomen, dass Inhalte sich in der Struktur des Prozesses widerspiegeln. D hält es in der Supervision für wichtig, „etwas von sich selbst zu zeigen, authentisch zu sein“. Und in dieser Haltung hat sie nach meinem Empfinden auch die Fragen des Leitfadens, der dieser Arbeit zu Grunde liegt, beantwortet.

Im Übrigen ist zur Sprache zu sagen, dass die ganze Gesprächsführung eher an eine Unterhaltung erinnert, als an ein Interview. Vielleicht ist es auch damit zu erklären, dass ich in keinem anderen Interview so viele Zwischenbemerkungen gemacht bzw. Nachfragen gestellt habe.

3.3.5 E

antwortet mit knappen Sätzen, die fast so kurz und prägnant sind, wie die Antworten von A. Dies ist auch das zweit kürzeste Interview, wobei die größten zusammenhängenden Redeanteile jedoch auf die Beschreibung von Ausbildung und beruflichem Werdegang entfallen. Die Antworten, die sich inhaltlich auf Supervision beziehen, sind nie länger als ein paar Sätze. Aber dennoch sind die Antworten nicht so kurz wie die

Antworten von A. Um dies deuten zu können, muss man in Rechnung stellen, dass ich A aus meiner Ausbildung recht gut kannte und E noch nie persönlich begegnet bin. Es ist also nicht ganz unwahrscheinlich, dass die etwas ausführlichere Beschreibung des beruflichen Werdegangs von E der Gesprächssituation geschuldet war. Auch dieses Gespräch wurde in einer kollegialen und freundlichen Atmosphäre geführt, es war allerdings – wenn ich mich an meine Empfindungen erinnere – distanzierter als die anderen Interviews. Vielleicht wurde dieses von mir als Zurückhaltung interpretierte Verhalten dadurch motiviert, dass E zum Zeitpunkt des Telefonates die kürzeste Praxiszeit aller Befragten, nämlich „nur“ sechs Jahre, vorzuweisen hatte. Das bedeutet natürlich nicht, dass er nicht fundiert zu den abgefragten Inhalten Stellung hätte nehmen können, denn akademisch war er einer der am höchsten qualifizierten Gesprächspartner, zumal er bei Herrn Prof. Dr. mult. H. G. Petzold promoviert hat und somit über profunde Theoriekenntnisse verfügt.

3.3.6 F

ist nun wiederum eine Gesprächspartnerin, die ich im Laufe meiner eigenen Ausbildung kennen und schätzen gelernt habe. Obwohl wir uns mehrfach begegnet sind und ich sogar als Co-Supervisor Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit ihr sammeln durfte, war die Atmosphäre vielleicht sogar etwas distanzierter als mit Gesprächspartnern, die ich nur flüchtig oder gar nicht kannte. Ihre Herangehensweise war sehr nüchtern und sachlich, wofür ich in der Situation jedoch sehr dankbar war, zumal ich zuvor noch nie ein solches Interview geführt hatte.

Wie oben bereits erwähnt, wurde das Interview mit F auf der Grundlage eines umfangreicheren Fragebogens geführt als alle übrigen. Deshalb ist es logisch, dass das Interview länger ist als alle anderen. Aber schaut man sich die Antworten im Einzelnen an, dann fällt auf den ersten Blick auf, dass alle Antworten wohlüberlegt sind. F weist darauf hin, dass sie Soziologin sei und deshalb ein gründliches Verständnis von verschiedenen sozialen Phänomenen und Konzepten habe.

4 Ausblick

Es wäre erfreulich, wenn KollegInnen durch die Lektüre der vorliegenden Arbeit angeregt würden, sich mit den theoretischen Kernkonzepten des Integrativen Ansatzes auseinanderzusetzen und damit neue Impulse für ihre supervisorische Tätigkeit gewinnen könnten.

Das „Theoriesystem“ des Integrativen Ansatzes ist so umfangreich, dass eine vollständige Darstellung den Rahmen dieser Schlussbetrachtung sprengen würde. Deshalb sei an dieser Stelle noch einmal auf den „Tree of Science“ hingewiesen, der die weiterverzweigten Theorien sehr übersichtlich und greifbar darstellt, Theorien, die helfen sollen, den Menschen in seiner Komplexität als biopsychosoziales Wesen zu erklären, als Leibsubjekt, das in Kontext/Kontinuum ko-respondierend mit seiner Mitwelt und Umwelt lebt.

In den sechs Interviews wurde immer wieder gesagt, dass die theoretische Fundierung der Integrativen Supervision und die Theorie-Praxis-Verschrankung von zentraler Bedeutung seien. Auch wenn, wie wir gesehen haben, es „Typen“ von SupervisorInnen zu geben scheint, so gibt es andererseits durch das skizzierte „Theorie-Gebäude“ eine einheitliche Basis, auf der alle Integrativen Supervisoren und Supervisorinnen stehen, verbunden durch ein elaboriertes Menschen- und Weltbild. Selbiges resultiert aus der empirisch-sozialwissenschaftlichen Fundierung des Integrativen Ansatzes. Empirisch-sozialwissenschaftliche Fundierung ist nach Petzold eminent wichtig, weil Supervision andernfalls an Bedeutung im Feld verlöre (Petzold 2016m, S. 30). Siegele schreibt dazu: „...forschungsgestützte Supervision und Supervisionsausbildung basiert nicht auf obskurantistischen Annahmen: „großen Geheimnissen“, „höheren Erkenntnissen“ und „tiefem Wissen“, sondern ihre Konzepte, Annahmen und Praktiken müssen ethisch legitimiert, intersubjektiv überprüfbar und nachvollziehbar, wirksam, zweckmäßig, wirtschaftlich, förderlich und unbedenklich sein (Märtens, Petzold 1997). Sie müssen transparent sein, auch für SupervisandInnen in vernünftiger Erklärung vermittelt werden können, klarer Überlegung zugänglich und für alle Beteiligten hinterfragbar sein“ (Siegele 2014, S. 11). Diese wissenschaftliche Fundierung fehlt bislang im Feld der Supervision bzw. Supervisionsausbildung außerhalb des Integrativen Ansatzes. Auch Collenberg kritisiert, dass die Fachverbände, die eigentlich für die Qualitätssicherung zuständig sein sollten, nichts für Supervisionsforschung täten (Collenberg 2016,

S. 74). Petzold konstatiert eine Forschungskepsis, die sich „an einem Fehlen von Forschungsprojekten und Forschungsdaten sowie in einem Mangel an forschungsgegründeter Theorieentwicklung... und vor allem an einem fast völligen Fehlen an evidenzbasierter Interventionsmethodik“ zeige. „Jeder macht das, von dem er glaubt, es wirke, begründet es mit forschungsfernen Theoremen, und selbst darüber, was denn die Wirkung guter Supervision sei, herrscht keine Einigkeit“ (Petzold 2016m, S.14). Petzold attestiert dem „Herzstück“ der Supervisionsausbildung, dass es über keinen empirischen Wirksamkeitsnachweis verfüge: „Evidenzbasierte Lehrsupervision gibt es bislang nicht!“ (Petzold 2015n/2016m, S. 29).

Insofern können wir festhalten, dass Integrative Supervision „gute Supervision“ ist, und dass die Ausbildung in Integrativer Supervision einem das Rüstzeug an die Hand gibt, ein guter Supervisor oder eine gute Supervisorin zu werden.

Denn kein anderer „Supervisionsansatz“ hat einen so breit gefächerten theoretischen Unterbau und eine so starke Forschungsfundierung. Aus dem Integrativen Ansatz kommen die meisten Studien zur Supervisionsforschung.

Es gibt aber auch Kollegen und Kolleginnen, die erfolgreich ohne Integrativen Ansatz arbeiten. Im Aufsatz von Galas (2013) werden die Wirkfaktoren von Supervision anschaulich dargelegt und in ihrer Wissenschaftstheoretischen Ebene bis hin zu den in der Praxis nutzbaren „14 Heil- und Wirkfaktoren der Integrativen Therapie“ aufgeschlüsselt. Es wird deutlich, dass Integration „als ein Prozess, dessen Folge eine *Ganzheit* (nicht *das* Ganze) ist, in der Differentes nicht eingeschmolzen, eingeebnet wird, sondern erkennbar bleibt. Es geht um Verbindungen von Zerstreutem, Unterschiedlichem, durch Vernetzungen, Synopsen, Synergieeffekte, so dass durch die *ko-kreative* Wirkung der Teilaspekte Sinnbezüge hergestellt werden und Innovationen geschehen, ein *Novum* auftauchen kann. Damit werden die Begriffe *Differenzierung*, *Integration* und *Kreation* in einen dialektischen Bezug gestellt“ (Petzold 2003a, S. 701, zit. nach Galas 2013). Der Integrative Ansatz bietet somit ein Spektrum, welches von keinem anderen Ansatz in dieser Dichte erreicht wird, Teilaspekte sind jedoch auch in anderen Ansätzen zu finden, da sie immer auch Teil eines Integrativen Denkens sind. Dies bedeutet auch, dass je nachdem welche Variablen in einem bestimmten Supervisionsprozess dominant wirksam werden, auch nicht Integrative Ansätze zu Erfolgen führen können. Eine größtmögliche Berücksichtigung von Perspektiven, Dimensionen

und Faktoren im supervisorischen Prozess ermöglicht aber eine größtmögliche Abdeckung von supervisorischen Kontexten und Situationen. Diese Möglichkeit wird durch den Integrativen Ansatz eröffnet.

Der Integrative Ansatz wird von Petzold als „work in progress“ verstanden, das nie fertig ist und sich stets weiterentwickeln wird, „denn „there is no end to integration“ (Perls 1969) und „there is no end to creation“ (Petzold 1973a)“ (Sieper 2010, S. 15).

Diese Arbeit ist ein kleiner Baustein im großen Bereich des sich ständig und stetig weiterentwickelnden Integrativen Ansatzes.

5 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ursprüngliche 17 Interview-Fragen - Übersicht	27
Tabelle 2: 13 Interview-Fragen der Interviews A bis E - Übersicht	31
Tabelle 3: Frage 1: Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken: welche Schwerpunkte sind Ihnen präsent?	33
Tabelle 4: Frage 2: Wie wichtig sind diese Schwerpunkte für Ihre heutige Praxis?34	
Tabelle 5: Frage 3: Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?	35
Tabelle 6: Frage 4: Welche Voraussetzungen sollten KandidatInnen in die Ausbildung einbringen?	36
Tabelle 7: Frage 5: Was hat Sie dazu bewogen, die Ausbildung zu beginnen?... 37	
Tabelle 8: Frage 6: Was waren Ihre Gesichtspunkte bei der Auswahl eines Instituts beziehungsweise eines Curriculums?	38
Tabelle 9: Frage 7: Was hat Ihnen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt, beziehungsweise was hätte stärker vorkommen sollen?	39
Tabelle 10: Frage 8: Was sind die wesentlichen Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die Sie nach Abschluss der Ausbildung weiter vertieft haben (in Ihrer praktischen Tätigkeit, in beruflichen Weiterbildungen, in begleitender Supervision)?	40
Tabelle 11: Frage 9: Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen Sie sich als persönlich geeignet erlebt haben für diese Tätigkeit?	41
Tabelle 12: Frage 10: Wenn Sie einer/m FreundIn einen Hinweis geben sollten, wie sie/er eine/n gute/n SupervisorIn findet, was würden Sie ihr/ihm raten, worauf er/sie besonders achten sollte?	41
Tabelle 13: Frage 11: Welche Bedeutung hatten in der Ausbildung für Ihre Qualifikation die Vermittlung von Theorie, Methodik und professioneller Selbsterfahrung?	42
Tabelle 14: Frage 12: Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?	43
Tabelle 15: Frage 13: Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erfassen, szenisches Verstehen und strukturelle Analyse?	45

6 Literaturverzeichnis

Da ein großer Teil der verwendeten Literatur von Professor Dr. mult. Hilarion G. Petzold stammt, bitte ich den folgenden Hinweis zu beachten:

"Da das Werk von Hilarion Petzold über mehr als vierzig Jahre den Integrativen Ansatz mit einer stetigen Entwicklungs- und Forschungsarbeit konsequent unter beständiger Beteiligung von MitarbeiterInnen in Ko-respondenzprozessen und Polylogen erarbeitet hat und in fortwährender Einarbeitung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse seine Aktualität und überdies den Anschluss der Integrativen Konzepte an aktuelle Forschungsstände (Petzold 2007h) gewährleistet, ist ein exakter Bezug auf dieses "work in progress" als Quelle in einer Weise sinnvoll, dass durch das Zitieren der Siglen nach dem wissenschaftlichen Gesamtwerkeverzeichnis die genauen Fundstellen zugeordnet werden können".

Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3.Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Collenberg, A. (2016): Wirkung von Supervision in der Suchtarbeit. Masterthesis, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit an der Donau-Universität Krems

Galas, M. (2013): Die 14 Heil- und Wirkfaktoren des Integrativen Ansatzes in der Supervision. www.fpi-publikationen.de/supervision_06/2013

Gläser, J., Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Heuring, M., Petzold, H.G. (2003): Emotion, Kognition, Supervision „Emotionale Intelligenz“ (Goleman), „reflexive Sinnlichkeit“ (Dreizel), „sinnliche Reflexivität“ (Petzold) als Konstrukte für die Supervision. - Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 11/2005; repr. Polyloge 18, 2007; <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/11-2005-heuring-m-petzold-h-g-emotion-kognition-supervision.html>

Heuring, M., Petzold, H.G. (2004): Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen – Integrative und differentielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision: Hückeswagen: Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 12/2005; <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/12-2005-heuring-monika-petzold-h-g-rollentheorien-rollenkonflikte-identitaet-attributionen.html>

Kleines Wörterbuch der Integrativen Therapie http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/sonstiges/lexikon_der_it.pdf
„Gedächtnis“

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5.Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.

Lukesch, B., Petzold, H.G. (2011): Lernen und Lehren in der Supervision – ein komplexes, kreatives Geschehen. www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 5/2011 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-05-2011-lukesch-b-petzold-h-g.html>

Moser (2015) : Selbststeuerung – der Wille zum Souveränen Selbst! Masterthese an der Donau-Universität Krems. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/moser-selbststeuerung-der-wille-zum-souveraenen-selbst-konzepte-fuer-die-supervision-08-2015.pdf>

Möller, H. (2012): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. 2.te Auflage. Klett Cotta Verlag Stuttgart.

Oeltze, J., Ebert, W., Petzold, H.G. (2002): „Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis – eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell“ <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/oeltze-ebert-petzold-ausbildung-praxis-supervision-01-2002druck.pdf>

Orth, I., Petzold, H.G. (1993c): Zur "Anthropologie des schöpferischen Menschen". In: Petzold, H.G., Sieper, J.(1993a): Integration und Kreation, 2 Bde., Paderborn: Junfermann, 93-116.

Orth, I., Petzold, H.G. (1995b): Gruppenprozessanalyse - ein heuristisches Modell für Integrative Arbeit in und mit Gruppen. Integrative Therapie 2, 197-212. Auch in Textarchiv Petzold 1995. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/orth-i-petzold-h-g-1995b-gruppenprozessanalyse-ein-heuristisches-modell.html>

Petzold, H.G. (1977h): Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater. Überarbeitete und erweiterte Fassung von Petzold 1972a. Junfermann, Paderborn.

Petzold, H.G. (1981i): Integrative Dramatherapie. Integrative Therapie 1, S. 46-61, auch in: völlig überarb. in Integrative Therapie Bd. II, 2, (1992a) S. 897-925 und Neuauflage (2003a) S. 681-700.

Petzold, H.G. (1990o): Konzept und Praxis von Mehrperspektivität in der Integrativen Supervision, dargestellt an Fallbeispielen für Einzel- und Teambegleitung. Gestalt und Integration 2, 7-37; erw. Bd. II, 3, (1993a) 1291-1336 und (2003a) S. 947-976.

Petzold, H.G. (1991e): Das Ko-respondenzmodell als Grundlage der Integrativen Therapie und Agogik, überarbeitet und erw. von (1978c); in (1991a) 19 - 90; (2003a) S. 93 - 140.

Petzold, H.G.(1992a): Integrative Therapie. Ausgewählte Werke Bd. II, 2: Klinische Theorie, Paderborn: Junfermann, Überarbeitete Neuauflage (2003a).

Petzold, H.G. (1998a): Integrative Supervision, Meta-Consulting & Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. S. 25ff4Paderborn: Junfermann. 2. erw. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2007a. Norweg. Übers. (2008): Integrativ supervisjon og organisasjonsutvikling -filosofiske- og sosialvitenskapelige perspektiver. Oslo: Conflux.

Petzold, H.G. (2005e): Über die Unsensibilität von Supervisoren für die Historizität des Namens ihrer „Profession“ - Mythen und einige Fakten zu Herkommen und Hintergrund des Wortes „Supervision“. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 1/2005. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/update-01-2005-2005e-petzold-h-g-ueber-die-unsensibilitaet-von-supervisoren.html>

Petzold, H.G. (2005ü): POLYLOGE II: Die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten – eine Sicht Integrativer Therapie und klinischer Philosophie. Hommage an Mikhail M. Bakhtin. (Updating von 2002c). [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit8/2006. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-08-2006-petzold-h-g-upd-von-2002c.html>

Petzold, H.G. (2006j/2016): Evolutionspsychologie und Menschenbilder – Neue Perspektiven für die Psychotherapie und eine Ökopsychosomatik, Integrative Therapie 1 (2006) 7-23. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-2006j-2016-evolutionspsychologie-menschenbilder-neue-perspektiven- oekopsychosomatik-poly-11-2016.pdf>

Petzold, H.G. (2007a): Integrative Supervision, Meta-Consulting und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [1. Aufl. 1998a]. 2. erw. Aufl.

Petzold, H.G. (2009c): Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Der „Informierte Leib“, das „psychophysische Problem“ und die Praxis. Psychologische Medizin 1 (Graz) 20-33. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-2009c-koerper-seele-geist-welt-verhaeltnisse-der-informierte-leib-das-psychoph.html>

Petzold, H.G. (2009d): „Macht“, „Supervisorenmacht“ und „potentialorientiertes Engagement“. Überlegungen zu vermiedenen Themen im Feld der Supervision und Therapie verbunden mit einem Plädoyer für eine Kultur „transversaler und säkular-melioristischer Verantwortung“. Bei [www.FPI-publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift – 4, 2009. <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2009-2009d-petzold-h-g-macht-supervisorenmacht-und-potentialorientiertes-engagement.html>

Petzold, H. G. (2010f): „Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie“. Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica. Bei [www.FPI-publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 7/2010. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-07-2010-petzold-h-g-2010f.html>

Petzold, H.G. (2011e): INTEGRATIVE THERAPIE KOMPAKT 2011 - Definitionen und Kondensate von Kernkonzepten der Integrativen Therapie - Materialien zu „Klinischer Wissenschaft“ und „Sprachtheorie“ POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 1, 2011. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-01-2011-petzold-h-g-upd-2011e.html>

Petzold, H. G. (2015n/2016m): Lehrsupervision, Verantwortung, Forschung - Anmerkungen zu Zukunftsperspektiven der Supervision. Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit. Hückeswagen. Ergänzte Fassung von 2015n. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/petzold-2016m-lehrsupervision-verantwortung-forschung-anmerkungen-zukunftsperspektiven-07-2016pdf.pdf>

Petzold, H. G. (2016j): Intersubjektive Hermeneutik und Metahermeneutik und die „komplexe Achtsamkeit“ der Integrativen Therapie, *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge* 21. Jahrgang | Nr. 81 - Mai 2016, S. 51 -53. Erweiterte Fassung in *Textarchiv* 2016. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/index.php>

Petzold, H.G. (unveröffentlicht 2016): Prozesstransparenz in der Integrativen Therapie und Supervision im Kontext.

Petzold, H.G., Müller, M. (2005/2007): Modalitäten der Relationalität – Affiliation, Reaktanz, Übertragung, Beziehung, Bindung – in einer „klinischen Sozialpsychologie“ für die Integrative Supervision und Therapie. Hückeswagen: Europäische Akademie und in: Petzold, H.G., *Integrative Supervision*, 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 2007a, 367-431. <http://www.fpi-publikation.de/artikel/textarchiv-h-g-petzold-et-al-/petzold-h-g-mueller-m-2005-2007-modalitaeten-der-relationalitaet.html>

Petzold, H.G., Orth, I. (2004b): „Unterwegs zum Selbst“ und zur „Weltbürgergesellschaft“ - „Wegcharakter“ und „Sinndimension“ des menschlichen Lebens - Perspektiven Integrativer „Kulturarbeit“ - Hommage an Kant, Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit, Hückeswagen. Auch in: Petzold, H.G., Orth, I. (2005a): *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie*. 2 Bände. Bielefeld: Edition Sirius beim Aisthesis Verlag. S. 689-791 und in POLYLOGE 9, 2009. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold_orth_unterwegselbst_2004b_polyloge_09-2009.pdf

Petzold, H.G., Sieper, J. (2012a): „Leiblichkeit“ als „Informierter Leib“ embodied and embedded – Körper-Seele-Geist-Welt-Verhältnisse in der Integrativen Therapie. Quellen und Konzepte zum „psychophysischen Problem“ und zur leibtherapeutischen Praxis. In: *Petzold, H.G.* (2012f): *Die Menschenbilder in der Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven und die Modelle der Therapieschulen*. Wien: Krammer, **243-321**. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-sieper-2012a-leiblichkeit-informierter-leib-embodied-embedded-konzepte-polyloge-21-2012.pdf>

Petzold, H.G., Orth, I., Sieper, J. (2006): Erkenntnistheoretische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungs-therapie“. In: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchtarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 627-713. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-02-2005-petzold-h-g.html>

Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J. (2013b): TRANSVERSALE VERNUNFT. Fritz Perls, Salomo Friedlaender und die Gestalttherapie – einige therapiegeschichtliche Überlegungen zu Quellen, Bezügen, Legendenbildungen und Weiterführungen als Beitrag zu einer „allgemeinen Theorie der Psychotherapie“ (Erweiterte Fassung von Petzold 2013c) in: *Polyloge*, Ausgabe 16/ <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/16-2013-petzold-h-g-sieper-j-orth-i-2013b-transversale-vernunft-fritz-perls-salomo.html>

Petzold, H.G., Sieper, J., Orth, I. (2005): Erkenntniskritische, entwicklungspsychologische, neurobiologische und agogische Positionen der „Integrativen Therapie“ als „Entwicklungs-therapie“ Grundlagen für Selbsterfahrung in therapeutischer Weiterbildung, Supervision und Therapie – Theorie, Methodik, Forschung. Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 02/2005. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/02-2005-petzold-h-g-sieper-j-orth-i-erkenntniskritische-entwicklungspsychologische.html> und in: Petzold, H.G., Schay, P., Scheiblich, W. (2006): Integrative Suchttherapie. Bd. II. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 627 – 765.

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4.Auflage. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.

Schreyögg, A. (1994): Supervision – Didaktik & Evaluation: Integrative Supervision in der Praxis. Junfermann-Verlag, Paderborn.

Siegele, F. (2014): Die Wirkung von Supervision in der Psychiatrie. Multicenterstudie Deutschland, Masterthese, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit an der Donau-Universität Krems.

Sieper, J. (2006): „Transversale Integration“: Ein Kernkonzept der Integrativen Therapie - Einladung zu ko-respondierendem Diskurs. *Integrative Therapie*, 3-4, 393-467 und erg. in: Sieper, J., Orth, I., Schuch, H.W. (2007) (Hrsg.): Neue Wege Integrativer Therapie. Klinische Wissenschaft, Humantherapie, Kulturarbeit. Bielefeld: Edition Sirius, Aisthesis Verlag, S. 393-467. -. In: POLYLOGE 14/2010. <http://www.fpi-publikation.de/polyloge/alle-ausgaben/14-2010-sieper-johanna-transversale-integration-ein-kernkonzept-der-integrativen-therapie.html>

Sieper, J., Petzold, H.G. (1993c/2011): Integrative Agogik - ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens. In: *Petzold, H.G., Sieper, J.*(1993a): Integration und Kreation, 2 Bde., 2. Auflage 1996. Paderborn: Junfermann, S.359-370. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-nr-06-2011-sieper-j-petzold-h-g.html>

Sieper, J., Petzold, H.G. (2002/2011): Der Begriff des „Komplexen Lernens“ und seine neuro-wissenschaftlichen und psychologischen Grundlagen – Dimensionen eines „behavioralen Pa-

radigmas“ in der Integrativen Therapie. Lernen und Performanzorientierung, Behaviourdrama, Imaginationstechniken und Transfertraining. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.fpi-publikationen.de/materialien.htm) - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 10/2002 und <http://www.fpi-publikation.de/supervision/alle-ausgaben/04-2011-sieper-j-petzold-h-g-komplexes-lernen-in-der-integrativen-therapie-und-supervision.html>. Gekürzt in Leitner, A. (2003): Entwicklungsdynamiken der Psychotherapie. Wien: Kramer, Edition Donau-Universität. S. 183-251.

Strauss, A., Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz PsychologieVerlagsUnion, Weinheim.

Swanton, Helga 2010: Die Bedeutung von Biographie in der Integrativen Supervision. Ein prozessgeleiteter theorieverschränkter Praxisbericht. <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-supervision/download-10-2010-swanton-helga.html>

Zachert, D., Engemann, K. (2003): Skript liegt dem Verfasser vor.

7 Anhang: Transkriptionen der Interviews

7.1 Interview A (männlich)

Jahrgang 1956, Ausbildung: Dipl. Päd.; Integrative Therapie, Supervision FPI, Lehrsupervisor am FPI, 37 Praxisjahre

Schwerpunkte der aktuellen Tätigkeit: Training, Coaching, Organisations- und Teamentwicklung.

Frage 1: Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken, welche Schwerpunkte sind Ihnen präsent?

Was fällt mir ein? Ganz klar einfach mal ein gutes Grundverständnis von Supervision, was es überhaupt ist, Chancen, Grenzen und so weiter. Dann das Thema Mehrperspektivität, Ressourcenorientierung und auf der methodischen oder didaktischen Ebene Forderung durch viele Übungen und Praxissimulationen.

Frage 2: Wie würden Sie diese Schwerpunkte in Bezug auf ihre heutige Praxisrelevanz gewichten?

Nach wie vor zentrale Grundlagen für meine Arbeit.

Frage 3: Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?

Pragmatismus, theoretische Fundierung, teilweise didaktische Kompetenz (das gilt allerdings nicht für alle), und differenzierte Praxiserfahrung.

Frage 4: Welche Voraussetzungen sollten KandidatInnen in die Ausbildung einbringen?

Eine gewisse Belastungsfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit natürlich, multiple berufliche Vorerfahrungen wären gut. Studienabschluss müssten sie eigentlich nicht unbedingt einbringen. Sagen wir mal persönliche Eignung, das ist natürlich dann schwer zu unterlegen.

Frage 5: Was hat Sie dazu bewogen, die Ausbildung zu beginnen?

Sehr gute Erfahrungen als Supervisand. Interesse meine therapeutische Ausbildung als Basis in eine andere Arbeitsform zu überführen, die für mich attraktiver und geeigneter erscheint. Und einfach die Überzeugung vom Nutzen des Formates Supervision.

Frage 6: Was waren Ihre Gesichtspunkte bei der Auswahl eines Instituts beziehungsweise eines Curriculums?

Gute Vorerfahrungen mit dem Institut. Und eine gewisse Treue oder auch Bequemlichkeit, wie man es sehen will. Wie Sie wissen, habe ich da ja die Therapieausbildung vorher auch gemacht.

Frage 7: Was hat Ihnen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt, beziehungsweise was hätte stärker vorkommen sollen?

Businessorientierung, stärkerer, lösungsfokussierter Beratungsansatz, Ergebnisorientierung in der Supervision, und ich sag mal, das ist jetzt negativ, aber weniger Therapielastigkeit.

Frage 8: Was sind die wesentlichen Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die Sie nach Abschluss der Ausbildung weiter vertieft haben (in Ihrer praktischen Tätigkeit, in beruflichen Weiterbildungen, in begleitender Supervision)?

Ein Großteil von dem, was wir eben gesagt haben, aber auch Methoden- und Technikvielfalt. Ergebnis- und zielorientiertes Arbeiten. Arbeiten im Businesskontext, Arbeit mit Organisationsaufstellungen, mit Persönlichkeitsprofilen, Coaching-Kompetenz.

Frage 9: Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen Sie sich als persönlich geeignet erlebt haben für diese Tätigkeit?

Ja, Übungssequenzen, die ich erfolgreich gemeistert habe als Supervisor. Eine Grundbestätigung der eigenen Ressourcen und Kompetenzen durch die Ausbildungsleitung. Und die Erkenntnis, dass das eher „Meins“ ist, als die therapeutische Arbeit und dass ich da besser drin bin.

Frage 10: Wenn Sie einer/m FreundIn einen Hinweis geben sollten, wie sie/er eine/n gute/n SupervisorIn findet, was würden Sie ihr/ihm raten, worauf er/sie besonders achten sollte?

Also einmal die persönliche Chemie und der damit verbundene Eindruck dort gut aufgehoben zu sein. Dann pragmatische Orientierung, Ziel- und Ergebnisorientierung, methodische Vielfalt und auch wieder negativ abgegrenzt: keine Therapielastigkeit.

Frage 11: Welche Bedeutung hat in der Ausbildung für Ihre Qualifikation die Vermittlung von Theorie, Methodik und professionelle Selbsterfahrung?

Eine hohe Bedeutung. Ich habe schon den Eindruck, dass die drei Aspekte konzeptionell und didaktisch recht gut kombiniert und integriert worden sind.

Frage 12: Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?

Zum Teil bei mir durch die vorangegangene therapeutische Qualifikation, das ist klar. Ja durch Sensibilisierungsübungen und durch gelebte Praxis.

Frage 13: Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erfassen, szenisches Verstehen und strukturelle Analyse?

Eine hohe, eine hohe, eine hohe. Aber auch da gilt wieder, das kann man schon sagen, dass ich denke, dass diese 3 Grundqualitäten oder diese drei Grundzugangsweisen uns recht gut als Basisqualifikation vermittelt worden sind. Und eben auch die Integration, oder das Aufeinander-Aufbauen dieser 3 Zugangsweisen.

7.2 Interview B (männlich)

Lehrsupervisor für Leute aus dem FPI/EAG Kreis, und an der Donau-Universität Krems 25 %, ansonsten Ärzte aus dem Umkreis, meist Psychiater und psychotherapeutisch arbeitende Ärzte, die wegen ihrer Klienten zu mir kommen, manchmal aber auch wegen Praxisorganisation, Beratungsstellen, psychosomatische Kliniken, Universitäten, also Gruppen von Professoren (manchmal Departments, manchmal Leiter, auch Professorencoaching), Supervisor des Recollectio - Hauses (psychosomatische Klinik, angegliedert an das Kloster Münsterschwarzach), Psychiatrien, psychosoziale Beratungsstellen, Suchtberatungsstellen, Suchtklinken und große Suchtverbände (Therapiekette Hannover, SKM Köln), im Profit-Bereich Siemens, Skoda, Maschinenfabriken, Gesellschafter großer Unternehmen etc... DGSv Profilsseite ...seit 40 Jahren lehre ich und mache Supervision.

Frage 1: Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken, welche Schwerpunkte sind Ihnen präsent?

Also ich habe ja zwei Ausbildungen. Ich habe eine Ausbildung zum Systemsupervisor, die war 1974 / 75 und die hatte den Schwerpunkt „Umgehen mit therapeutischen Fragestellungen“, ich war damals junger Psychotherapeut, hatte eine Drogenberatungsstelle gegründet und arbeitete als deren Leiter in Gruppen- und Einzeltherapie und da gab es dann sozusagen bis hin zur praktischen Arbeit mit Großgruppen von 80 Teilnehmer war das einfach aufregend, was damals neu war, mit Systemen zu arbeiten, sprich mit ganzen Einrichtungen, nicht nur mit Einzelpersonen in Bezug auf die Therapeuten, sondern in Bezug auf das Gesamtgeschehen, also die Emotionalität von Betrieben, und die Kommunikationsflüsse und die Arbeitsrationalität. Das geschah im vielen Bereichen, besonders weil ich aus dem Suchtbereich kam, im Suchtbereich. Jetzt kommt Teil 2. Ich habe dann, als ich Fachbereichsleiter für Supervision am Institut wurde, das war 1990 bis 2002, parallel noch in Amsterdam mein Diplomstudium gemacht. Da war ein Schwerpunkt, der mich sehr interessiert hat, und den ich auch ganz spannend fand, die Sozialpsychologie und dazu dann Kontrolltheorie, Attributionstheorie, also eine tiefergehende theoretische Arbeit. Dann haben mich immer die kreativen Sachen interessiert, also die ganzen Mapping- / Chartingangelegenheiten. Ich habe schon 1978 mit den Siemensianern mit dem Arbeitspanorama gearbeitet. Ich denke auch, dass ich das als einer der ersten benutzt habe, möglicherweise auch bevor es die ersten Veröffentlichungen gab. Ja das ist das Zweite. Dann gibt es aber auch Dinge, die ich denke wichtig sind, und wo meine Therapieausbildung mit der Supervisionsausbildung verschwimmt, das ist erst mal eine kommunikative Kompetenz und Performanz, die Art wie ich mit Leuten reden und zuhören kann. Dann ist es meine emotionale Kompetenz die ich im Teil der Ausbildung gekriegt habe, und dann ist es natürlich einfach eine geschulte Wahrnehmung, und da war die Ausbildung eben auch eine Wahrnehmungsschulung. Und dann kommt natürlich intellektuell dazu die analytische Fähigkeit etwas auseinanderzunehmen, und zwar einmal in Theorie, also auch Texte zu lesen, Definitionen, zum Beispiel die von Herrn Petzold, die Supervisionsdefinitionen, auch genau zu kennen. Dann gehören auch didaktische Fähigkeiten dazu. Die Fähigkeit Gruppen zu leiten. Und die Ressourcentheorie, dazu habe ich auch auf Kongressen und an der Uni Vorträge darüber gehalten und das ist auch etwas womit ich immer gerne arbeite. Soweit erst mal.

Frage 2: Wie wichtig sind diese Schwerpunkte für Ihre heutige Praxis?

Sie fließen alle in meine Praxis mit ein. Die kreativen Methoden sind dazu da, die Leute überhaupt mal einzuarbeiten, dann auch eine gewisse Situationsdiagnostik zu kriegen. Die Sozialpsychologie ist mehr so ein Hintergrundwissen. Und meine Berater-

kompetenz, (seit meinem 25. Lebensjahr arbeite ich als Berater) die ist einfach Leute wirklich treffen und berühren zu können und mit ihnen ihre Grundfragen rauszuholen. Und gleichzeitig denke ich, dass es auch eine Fähigkeit in der Praxis ist, Moderator zu sein, vermitteln zu können zwischen Gruppen, Geduld zu haben, Ausdauer zu haben, einen inneren Plan zu haben, wo es lang geht, und Leute auch zu motivieren und anzuregen. Das sind alles mehr Softskills, die sich nicht so leicht in Theorien fassen lassen.

Frage 3: Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?

Gutes theoretisches Wissen, gute Didaktik, Fähigkeit zum Humor, sich selbst auf die Schippe nehmen zu können, und einfach Erfahrung, und ganz wichtig Kreativität. Supervision ist meiner Meinung nach ohne Kreativität nur ausreichend möglich.

Frage 4: Welche Voraussetzungen sollten KandidatInnen in die Ausbildung einbringen?

Sie sollten neugierig, hellwach, nicht zu machtgeil sein. Also es ist oft so, dass Menschen Supervisoren werden, die denken „Also jetzt habe ich schon das gemacht und das gemacht und das gemacht, also der Beruf nach dem Beruf nach dem Beruf, und jetzt kann ich da schalten und walten.“, das finde ich eher problematisch, das habe ich auch bei Ausbildungskandidaten immer mal wieder kennengelernt, so eine Karrierebeoffenheit oder so etwas. Aber da gehört eher Gelassenheit dazu. Dann sollten sie eine gute Ausdauer haben, denn meist wird man als Supervisor konfrontiert mit Krisensituationen, mit schwierigen Situationen und so weiter, man wird also geholt, wenn irgendwas brennt, und in den seltensten Fällen wenn es um Prozesse geht, wo man allmählich lernt, besser mit seiner Arbeit umzugehen. Dann sollten Sie theorieinteressiert sein, lesebereit, aber auch ein Stück Mut haben, sich in der Praxis zu stellen, immer wieder an die eigenen Sachen ranzugehen, und neugierig zu sein, für die eigene Motivation, und manchmal die eigenen psychischen Tiefen bis hin zu Abgründen, diese zu erforschen.

Frage 5: Was hat Sie bewogen, die Ausbildung zu beginnen?

Da bin ich reingeschlittert, Supervisoren wurden damals bei meiner ersten Ausbildung gebraucht und ich war einfach neugierig, das war eine Erweiterung meines Feldes und das war gar nicht so wohl überlegt, aber da ich unter anderem auch ein Lehrerexamen habe, habe ich auch gerne Leuten was beigebracht, und diese Art verwirklichte ich dann ganz gern in der Supervision. Bei der zweiten Ausbildung war es einfach der Wunsch, auf dem neusten theoretischen Stand zu sein, deshalb habe ich nochmal das Diplom gemacht.

Frage 6: Was waren Ihre Gesichtspunkte bei der Auswahl eines Instituts beziehungsweise Curriculums?

Das waren ganz persönliche. Ich habe mal auf einem Training den Prof. Petzold kennengelernt, und der hat mit mir gearbeitet. Gar nicht supervisorisch, sondern das war eine therapeutische Arbeit und diese therapeutische Arbeit, die hat mich so überzeugt, weil etwas, nach dem ich lange gesucht hatte, nämlich an meinen eigene Tiefe, an meine Emotionalität und an meine Kreativität ranzukommen, das hat er geschafft, aus mir rauszuholen und damit habe ich dann erst mal meine Psychotherapeutenausbildung angefangen und aus der entwickelte sich so als Erweiterung und Vertiefung relativ nahtlos die Supervisionsausbildung. Und damit landete ich am FPI was eben in den 70er Jahren das modernste und kreativste Institut in Europa war, was Therapieformen der humanistischen Psychologie anbelangte. Ich hatte vorher am Anfang meiner Dro-

genberaterzeit eine Psychoanalyse gemacht, also 3 Jahre auf der Couch gelegen, und da war mir klar: „Ach ja, das hat mir gut getan.“ Aber diese Methode ist für einen lebendigen Menschen wie mich nicht zuträglich, ich muss mehr in Aktion gehen, so wie Perls mit seinem Buch, der deutsche Titel war ja „Gestalttherapie in Aktion“ und das entspricht mehr meiner Lebendigkeit.

Frage 7: Was hat Ihnen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt, bzw. was hätte stärker vorkommen sollen?

Mir hat nichts gefehlt, außer, dass mehr besser ist. Gleichzeitig gehöre ich aber, so wie ich einer der ersten Leiter in Deutschland einer Drogenberatungsstelle war, ich gehöre eher so zu einer Pioniergeneration und ich denke ich brauche einen guten Input, und dann muss ich mich entwickeln durch die Erfahrung, und das habe ich nun wirklich gelernt, und ich denke manchmal, dass wir heute unseren Ausbildungskandidaten viel zu viel nachtragen, also die machen mir etwas zu wenig selber, sodass ich eigentlich sagen kann, mir hat nichts gefehlt, ich würde die Schwerpunkte nicht anders machen. Ich bin immer froh, wenn die Leute ganz gute Voraussetzungen haben, weil sie schon irgendwelche Praxis haben oder eine kommunikative, eine therapeutische Praxis. Aber wenn sie zum Beispiel mehr eine betriebliche haben, dann lernen sie halt das Andere.

Frage 8: Was sind die wesentlichen Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die Sie nach Abschluss der Ausbildung weiter vertieft haben (in Ihrer praktischen Tätigkeit, in beruflichen Weiterbildungen, in begleitender Supervision)?

Also Introspektion, dann Training des analytischen Bereichs, dann für mich persönlich, da ich sehr auch noch an Philologie interessiert bin, (ich habe im Nebenfach auch Skandinavistik studiert und habe mit Anglistik und Germanistik angefangen in meinem Studium, das habe ich nicht sehr lange gemacht) ist z.B. eine Reflexion von Sprache, Anwendung von Sprache, auch von Wortbedeutungsebenen, und ja ein guter Umgang mit Sprache, das wird meist viel zu wenig berücksichtigt, weil das ja unser zentrales Kommunikationsmittel ist. Dann ist ein großes Herz, das heißt Empathie, ich denke man muss Menschen gerne haben und man muss sich auch auf schwierige Leute einstellen können, und man darf sich von der Not der Menschen nicht in die Flucht schlagen lassen, das, denke ich, ist auch eine wesentliche Kompetenz. Dann die intellektuelle natürlich, über Wissen zu verfügen, und eigentlich eine praktische Vielseitigkeit. Ich habe in den verschiedensten Berufen gearbeitet. Ich habe zum Beispiel mein Studium selber verdient, und habe dabei zum Beispiel 1 ½ Jahre auf dem Bau gearbeitet, da habe ich so viele verschiedene Menschen und Situationen kennengelernt. Ich war auch Dolmetscher, Übersetzer, Reiseleiter, ich habe für die irischen Bauern Hummer gefangen, ich habe eine Erstausbildung als Rentierzüchter, ich habe 2 Jahre mit Lappen zusammengelebt, also in Lappland, das ist mehr meine Vorstellung von Supervisor zu sein. Und man braucht Ausdauer, ich habe das das letzte Mal noch getestet, ich bin mit 60 und mit 63 2 Mal auf den Kilimandscharo gestiegen, und denke das gehört zu meinen Kompetenzen, – ich war vorher nie höher als 2000 Meter – dass ich auch so eine Herausforderung annehme und die mir auch gelingt, obwohl ich allein vom Training her einer der Schwächsten war, bin ich aber gut hochgekommen.

Frage 9: Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen Sie sich als geeignet erlebt haben für diese Tätigkeit?

Ja, zum Beispiel hatte ich mal mit einem Fachhochschullehrerergremium, da war ein Mitglied gestorben und da war vorher Mobbing vorgekommen, und die hatten eine ganz schwierige Situation miteinander, und da war auch noch eine Genderproblematik drin, und das habe ich dann in... wir haben ein Retreat gehabt, und sie haben 2 Tage mit mir gearbeitet und das haben wir dann gelöst, und da hatte ich dann das Gefühl

gehabt, na wenn ich das mit so einer Truppe schaffe, dann bin ich wirklich geeignet dafür.

Frage 10: Wenn Sie einer/m FreundIn einen Hinweis geben sollten, wie sie/er eine/n gute/n SupervisorIn findet, was würden Sie ihr/ihm raten, worauf er/sie besonders achten sollte?

Also als erstes, dass die Chemie stimmt. Dass er gut ausgebildet ist. Dass er eine gewisse Klarheit hat auch mit diesen Rahmenbedingungen mit dem Kontrakt und so weiter umgeht. Dass er ausreichend Feldkompetenz hat. Ansonsten kann ich nur noch sagen, ich habe mal einen Artikel geschrieben, „Wie finde ich einen guten Supervisor?“, in dem Buch von dem Dietrich Eck „Supervision in der Psychiatrie“, Bonn 1998, steht der drin, das können Sie dort nachlesen.

Frage 11: Welche Bedeutung hatte in Ihrer Ausbildung die Vermittlung von Theorie, Methodik und professionelle Selbsterfahrung?

Sie brauchen es mir nicht vorzulesen, ich habe es ja gerade gelesen, ich habe es im Ohr. Die Theorie hat eine wichtige Bedeutung für mich. Also, dass man sich erst mal zum Beispiel überlegt, „Was ist denn das, Supervision?“. Sich zum Beispiel die 6 Definitionen in unserem Lehrbuch anschaut, aber auch guckt wie andere Leute das aufziehen, zum Beispiel Heidi Möller, in ihrem Lehrbuch „Was ist gute Supervision?“. Ich finde auch bei Ferdinand Buer, da stecken tolle Theorien drin, z.B. Rollentheorien, soziale Theorien, das ist alles ganz, ganz wichtig. Dann von der Methodik, da braucht man einfach eine Breite. Ich arbeite zum Beispiel öfters mit dem Inszenariokasten vom Gunther König aus Schwäbisch – Hall. Das sind so Männlein die man aufstellen kann, wo man ganze soziale Systeme abbilden kann, in verschiedenen Größen und Farben, weil Menschen innere Bilder von sozialen Systemen nicht so gut abbilden können und da muss man sich eben mit den verschiedensten Methodiken auskennen und das besondere ist ja die Vielfalt der Methodik innerhalb des integrativen Ansatzes. Dann professionelle Selbsterfahrung halte ich immer für gut. Wir sollten mit anderen Menschen nur das machen, was wir an uns erlebt haben. Zusätzlich vielleicht auch immer wieder mal auf Kongresse gehen, sich mit anderen Ideen konfrontieren und da Neues lernen. Ich habe vor ein paar Jahren z.B. selber auch nochmal mal ein ganzes Jahr lang einmal im Monat einen Termin Supervision gehabt. Nur mein Problem ist, ich finde heute keinen Supervisor mehr. Da will keiner mehr, die haben alle Angst. Ja das ist genau dasselbe Problem, was Petzold hat, der findet auch keinen mehr. Aber das entspricht dann wieder meinem Pionierverfahren. Dann die empathische Kompetenz wurde bei mir einmal entwickelt, A dass ich Menschen liebe, und dass ich immer neugierig war und einfach mit vielen Menschen zusammen war. Dann war ich schon in Kindergruppen, also wir hatten so soziale Gruppierungen aus einem Haus mit 32 Familien und da waren wir eine Kindergruppe von 15 und da habe ich zum Beispiel früh Leitungsfunktionen erlernt, beim Stauen eines Baches zum Beispiel. Da gab es richtig eine Logistik, das habe ich mir nur erst später klargemacht, und da geht es natürlich auch um Fähigkeiten zu motivieren und anzuregen. „Los jetzt holt alle eine Kohlschaufel und einen Eimer, und dann stauen wir den ...Bach“ Und solche Dinge spielen dann natürlich eine große Rolle. Ich bin Psychotherapeut. Ich habe mit den ärmsten der Armen, also den Junkies gearbeitet, ich habe viel Elend gesehen und so weiter. Da hat also alles eine Rolle gespielt. Und dann aber auch die Leiden der Leute in der Arbeit, wie viel Inkompetenz es da gibt und auch wie wenig Kreativität oft.

Frage 13:

Und machen wir gleich weiter mit der Bedeutung für das atmosphärische Erfassen. Na klar, das ist eine der Hauptfähigkeiten, die wir haben. Dass wir einfühlen können, was

ist denn hier los, hier stinkt es. Oder wenn man viele Jahre gearbeitet hat, dann geht man rein und riecht ungefähr was los sein könnte. Oder, dass man relativ schnell die verdeckten Konfliktlagen unter den Mitarbeitern mitbekommt. Das Nächste ist das szenische Verstehen. Ich bin ein großer Filmfan, und da geht es ja auch um Szenen. Und es geht in dem ganzen Bereich um Szenen. Und ich mache auch manchmal Seminare darüber, die man szenische Evokation macht wenn mich irgendwelche Gruppierungen einladen. Und die strukturelle Analyse, das ist so: Atmosphäre wäre das Gefühl, das Szenische ist zwischengeschaltet zwischen Gefühl und Verstand, und das Strukturelle ist dann sozusagen der reine Verstand, die Metaebene. Und das ist besonders wichtig für die Supervisio, in der Supervisio steckt ja der Überblick, oder zumindest der Seitenblick drin, und deshalb ist das wichtig.

7.3 Interview C (männlich)

Profil: Jahrgang 1952, alle sozialpädagogischen Ausbildungseinrichtungen durchlaufen, ursprünglich fotografischer Zeichner, Fachgymnasium bei Astrid Schreyögg, die hat damals schon gestaltpädagogischen Unterricht gemacht, dort Erzieherausbildung, Fachhochschule Nürnberg und Bremen, Uni in Bremen und Berlin für Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften, nebenher berufstätig in der Gestalttherapie am Symbolon-Institut, dann am FPI, Gestalttherapieausbildung, Soziotherapie, Psychotherapie, eigentlich alles, was im gestalt-integrativen Bereich machbar war; später 1997 Beginn Ausbildung Diplom Supervision in Amsterdam, freiberuflich tätig seit 1997 und seither Supervision, non – profit-Bereich und Sozialbereich in der Schweiz und in Süddeutschland, sehr viel in psychiatrischen Universitätskliniken (Bern, Basel, Zürich, Liestal), ursprünglich aus der stationären Langzeit- Suchttherapie, Mitarbeit in der ersten Therapiekette für Drogenabhängige in Nürnberg, die Hilarion Petzold mitaufgebaut hat, später Therapiekette Niedersachsen / Norddeutschland, Hannover, Therapie in Berlin und hatte dort selbst natürlich Supervision.

Frage 1: Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken, welche Schwerpunkte sind Ihnen präsent?

Ohne Zweifel gestalttherapeutische bzw. integrative Therapie als Hintergrund, das ist ein wesentlicher Bereich, der eigentlich die Grundlage bildet, auf der ich arbeite. Und im Anschluss daran kam natürlich die Supervisionsausbildung hinzu, die ja im gleichen Verfahren angeboten worden ist. Und ich arbeite sehr integrativ bzw. mit Gestaltübungen. Zum Teil und bin sehr gestalterisch und integrativ orientiert. Das ist auch ein wenig systemisch, in der Tat oder gesprächstherapeutisch. Es ist ein transversaler Ansatz, wenn man so will, und den kann man gut verwenden, und vor allem im Suchtbereich und in psychiatrischen Kliniken ist er sehr gut anwendbar.

Das phänomenologische Herangehen an Gruppen, also zu gucken, von den Phänomenen, zu den Strukturen zu den Entwürfen. Wenn Sie von den Phänomenen ausgehen, dann können Sie eigentlich mit jeder Gruppe arbeiten. Das geht, wenn man das gelernt hat, und wenn man das gut umsetzen kann, also wenn man in den Kontakt mit den Menschen geht, die in solchen Gruppen sitzen und versucht zu sehen, wo stehen die? was haben die für einen Hintergrund? was sind die Themen darin? welche Atmosphären spiegeln sich da wieder und wie kann man mit diesen Atmosphären arbeiten und mit denen umgehen?

Frage 2: Wie würden Sie diese Schwerpunkte in Bezug auf Ihre heutige Praxis gewichten?

Die haben immer noch das gleiche Gewicht wie schon eh und je. Was dazu kam, ist natürlich die Erfahrung im Laufe der Jahre. Dass ich ein bisschen leichter geworden bin, im Sinne von dem, wie ich dieses Verfahren umsetzen kann, also wie ich phänomenologisch da rein gehe. Also was kommt mir entgegen in einer Einrichtung, wenn ich irgendwo anfangen, wenn mich jemand anfragt für Supervision. Dann gucke ich mehr darauf, was mir beim ersten Mal begegnet, welche Leute mir begegnen, welche Atmosphären mir entgegenkommen, wer mit mir spricht, wer der Auftraggeber ist und so weiter. Das ist eigentlich eine sehr phänomenologische Angelegenheit. Also ich beziehe mich da sehr auf Merleau-Ponty und auf die Phänomenologie.

Frage 3: Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?

An den Ausbildern habe ich geschätzt die breite Feldkompetenz, das Wissen um die verschiedenen Felder im Sozialbereich, in den Feldern, in denen ich später auch tätig geworden bin, wenn man so will auch ein bisschen die Weisheit von manchen, die breite Feldkompetenz und auch die Sozialkompetenz und das gestalttherapeutische Wissen. Dann schätze ich sehr, das habe ich bei Buchholz, zum Teil bei den Ausbildern, bei Petzold selbst auch und auch bei den anderen, die ich in der Ausbildung bei Hildegund Heintz auch zum Beispiel die Leibtherapie ist eine sehr wichtige Angelegenheit gewesen, leibtherapeutisch Erfahrungen zu sammeln. Das haben heute kaum mehr welche, glaube ich, so in der Art wie das damals gelehrt worden ist. Und das ist immer noch ein gutes Hintergrundwissen, das mich bereichert.

Frage 4: Welche Voraussetzungen sollten KandidatInnen in die Ausbildung einbringen?

Also die müssten schon eine bestimmte persönliche Reife mitbringen, also eine bestimmte persönliche Entwicklung. Ich denke, es ist gut, wenn jemand schon vorher eine abgeschlossene Ausbildung hat und wenn jemand auch schon eigene Therapieerfahrung hat. Ich glaube, dass Therapieerfahrung schon wichtig sein kann, wenn jemand in die Supervisionsausbildung geht, speziell in eine integrativ orientierte Supervisionsausbildung. Ich glaube, dass die eigene Persönlichkeitsentwicklung, also, dass man sich kennt, von den blinden Flecken und so weiter, und die eigene Lebensgeschichte verstehen kann, dass das sehr wichtig ist, wenn man in die Supervisionsarbeit geht. Auch, dass man mal schaut, welche Motivation hat jemand, wenn er denn Supervisor werden will. Es ist ja so, Supervisoren sind ja oft, so wie das auch die Frau Möller beschrieben hat, Menschen die oft Gruppen leiten aber selber zum Teil oft weniger den Gruppen angehörig sind. Und von den Biografien her muss man mal gucken, was sind das für Leute, die in die Supervision rein gehen, also die Supervisionsausbildung machen wollen. Die Frau Möller hat eine ganz interessante Untersuchung dazu gemacht. Ich glaube, dass es wichtig ist, dass jemand eine solide Ausbildung hat, auf die er aufbauen kann. Und ich finde es nicht dringend notwendig, aber es ist empfehlenswert, wenn jemand eine therapeutische Vorerfahrung hat. Das finde ich wichtig,

Frage 5: Was hat Sie bewogen, die Ausbildung zu beginnen?

Das war quasi die Ergänzung dessen, was ich vorher gemacht hatte. Das war quasi so wie das i-Tüpfelchen oben drauf, im Sinne von um eigentlich diese ganze Gestalttherapieausbildung, die integrative Therapieausbildung, und dann noch die integrative Supervision, das hat mich gereizt, das zu machen, um quasi noch eine erweiterte Sicht zu kriegen. Um das zu erweitern und zu vertiefen, was ich bisher gemacht hatte, und um auch natürlich supervisorisches Handwerkszeug zu kriegen, um das in der Praxis umsetzen zu können. Es ist jetzt so, dass ich jetzt noch meine Dissertation mache, und das ist dann quasi der endgültige Abschluss, das endgültige Pünktchen soll das dann werden.

Frage 6: Was waren Ihre Gesichtspunkte bei der Auswahl eines Instituts beziehungsweise Curriculums?

Ich bin 1974 mit der Gestalttherapie integrativer Prägung quasi vertraut geworden, ich war mit Jürgen Lemke früher, der hat mich quasi rekrutiert für das FPI und ich bin heute mit dem Institut über all die Jahre verbunden gewesen, mehr oder weniger eng. Die letzten Jahre enger, und ich fühle mich eigentlich diesem Ansatz sehr verpflichtet und ich praktiziere den auch und ich stehe hinter dem, weil ich ihn universell finde und wie gesagt integrativ. Und der ist für die Sicht der Welt eigentlich sehr geeignet, um mit dem zu arbeiten in therapeutischen oder in sozialarbeiterischen Settings.

Frage 7: Was hat Ihnen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt, bzw. was hätte stärker vorkommen sollen?

Ich bin in einem Ergänzungscurriculum gewesen, und mir hat manchmal ein bisschen der konkretere Bezug gefehlt. Es war eine sehr theoretische Geschichte zum Teil. Ich hätte manchmal gerne mehr praxisbezogene Anteile darin gehabt. Aber das lag auch ein bisschen an der Zusammensetzung. Und ich hatte das ja schon ein bisschen von der Vorerfahrung von der Therapieausbildung her, insofern war es nicht so dramatisch. Aber ich glaube, dass die Leute, die die Graduierung machen, da ist die Ausbildung sehr praxisnah konzipiert, und in dem Diplomstudiengang oder Masterstudiengang ist es wahrscheinlich eher ein bisschen theoretischer, was ja auch gut ist.

Frage 8: Was sind die wesentlichen Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die Sie nach Abschluss der Ausbildung weiter vertieft haben (in Ihrer praktischen Tätigkeit, in beruflichen Weiterbildungen, in begleitender Supervision)?

Wertschätzung, also die Ethik der Supervision ist ein wichtiger Punkt finde ich. Man braucht schon eine gute Ethik, um mit Gruppen verschiedenster Couleur umzugehen, mit den verschiedenen Menschen in den verschiedenen Einrichtungen und den verschiedenen Bedürfnislagen, also um auf die entsprechend einzugehen, braucht man auch eine hohe innere Flexibilität und eine gewisse Persönlichkeitsentwicklung, die man selbst auch gemacht haben sollte. Haltungen, die Wertschätzung, die zum Ausdruck kommen sollte, auch eine gewisse Heiterkeit. Ich glaube auch, dass es wichtig ist, dass man die Menschen persönlich berührt, und zwar auf eine Weise, die angemessen ist. Ich glaube, emotionale Berührung ist auch etwas sehr Wichtiges in der Supervision.

Frage 9: Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen Sie sich als geeignet erlebt haben für diese Tätigkeit?

Da könnte ich etliche nennen. Zum Beispiel heute. Heute habe ich eine Gruppe abgeschlossen nach 6 Jahren. Und das war eine sehr schöne Abschlussgruppe. Die war sehr emotional mit einer Tiefung drin, das war sehr schön und das gibt mir die Bestätigung, die Art wie das gelaufen ist, dass das gut gelaufen ist, und die Rückmeldungen von denen, die die mir gegeben haben, die waren auch sehr gut. Oder zum Beispiel ich habe neulich mal eine Gruppe gehabt, das war sehr gruppenspezifisch orientiert. Es geht um die Rückmeldungen oder das Spüren oder die atmosphärische Qualität, was da rüber kommt, wenn Sie „eingebettet“ sind, wenn das gut gelaufen ist. Also wenn die Leute rausgehen und sagen: „Das war gut.“ oder „Ich bin da ein bisschen bereichert worden.“, dann ist das eine Bestätigung für Sie als Supervisor.

Frage 10: Wenn Sie einer/m FreundIn einen Hinweis geben sollten, wie sie/er eine/n gute/n SupervisorIn findet, was würden Sie ihr/ihm raten, worauf er/sie besonders achten sollte?

Er sollte darauf achten, wie er sich mit ihm fühlt, also wie es ihm mit ihm geht, ob er sich verstanden und angenommen, gehört und gesehen fühlt. Und ob der in der Lage ist, die Problematik, um die es geht, zu erfassen, damit umzugehen, und eventuell Lösungswege zu zeigen.

Frage 11: Welche Bedeutung hatten in der Ausbildung für Ihre Qualifikation die Vermittlung von Theorie, Methodik und professionelle Selbsterfahrung?

Die Verschränkung von diesen 3 Bereichen war für mich eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ich überhaupt supervisorisch tätig sein konnte. Allerdings muss ich sagen, dass die Integrative Therapie- Vorausbildung da natürlich schon etwas zu beigetragen

hat. Die Theorie ist natürlich auch eine Erweiterung der Theorie dessen, was wir auch schon hatten. Ebenfalls von Methodik und Selbsterfahrung her. Es ist im Grunde genommen ein Entwicklungsprozess der all dieser 3 Bereiche umschließt, und der eigentlich auch im Grunde nie zu Ende ist, der immer weitergeht. Ich verstehe das als einen Lebensprozess, solange man in diesem Bereich arbeiten will, dass man sich immer wieder um Theorie, Methodik und persönliche Entwicklung kümmert, und versucht, das auch umzusetzen.

Frage 12: Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?

Da muss ich wiederum sagen, dass es sehr stark mit der vorherigen therapeutischen Ausbildung zu tun hat, wo diese Empathie eigentlich schon mitentwickelt worden ist. Das ist immer eine Weiterentwicklung, das ist im Grunde das Gleiche, was ich vorhin schon gesagt habe, das ist ein Prozess, also eine prozesshafte Entwicklung, und ich halte das für die Ausbildung, zum Beispiel für Menschen, die jetzt keine therapeutische Vorerfahrung haben für sehr wichtig, dass sie eben diese Empathie schulen an sich, und dass der Selbsterfahrungsanteil sehr wichtig ist. Der Selbsterfahrungsanteil besteht für mich im Wesentlichen erst darin, dass emotionale Berührtheit geschieht und die wiederum, das mündet dann in die nächste Frage von Ihnen, hat etwas mit den atmosphärischen Qualitäten zu tun und mit dem szenischen Verstehen.

Frage 13: Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erfassen, szenisches Verstehen und strukturelle Analyse?

Das sind für mich die 3 wesentlichen Bereiche, mit denen ich eigentlich versuche zu arbeiten. Szenisches Verstehen und atmosphärische Qualität zu erfassen ist etwas sehr, sehr Wesentliches in der Art, wie wir arbeiten. Das ist eigentlich phänomenologische Arbeit, so wie ich sie verstehe. Die Strukturen ergeben sich. Ich habe vorhin schon gesagt, von den Phänomenen zu den Strukturen zu den Entwürfen. Dann haben Sie das alles drin, was wichtig ist, wo Sie sich quasi an den „Viationen“ des Supervisanden entlanghangeln können und gucken können, was da los ist. Also das ist eigentlich das wesentliche Arbeitsinstrument. Das setzt aber voraus, dass sie eine gute eigene Resonanz, ein eigenleidliches Spüren haben, also das heißt, dass Sie auch sich selbst gut einbringen können und sich ihrer selbst gewahr sind. Aber ich halte das für die Quintessenz dessen, was ich unter supervisorischer Arbeit im integrativen Verständnis sehe. Nämlich diese drei.

7.4 Interview D (weiblich)

Ich habe keine direkte Supervisionsausbildung gemacht, das heißt ich kann mich jetzt beziehen auf die Dinge die ich in der psychotherapeutischen Ausbildung erworben habe an Kompetenzen. Ansonsten bin ich über das, dass ich aus dem pädagogischen Feld komme und 10 Jahre Lehrerin war, bin ich in die Gestaltpädagogik eingestiegen bin ich im Grunde über die Arbeit an einer evangelischen Fachhochschule in die Supervision gekommen, ja und habe Lehrersupervision, und habe dann im Grunde einfach über meine eigene Erfahrung i.V.m. meiner psychotherapeutischen Ausbildung die ja dann Jahre später die Anerkennung bei der DGSv beantragt und das war dann nochmal über Interviews und dergleichen habe ich diese Anerkennung dann bekommen.

K.M.: In welchem Praxisfeld arbeiten Sie?

Also Praxisfeld haben Sie gefragt? Ich arbeite im psychosozialpädagogischen Feld. Das heißt meine Supervisionsgruppen gehen von meinem Herkunftsberuf her (Lehrerin) in der IFH in den Weiterbildungsgruppen habe ich begleitend Supervisionen gemacht, das geht dann über Caritas, Diakonisches Werk, Behinderten-Hilfswerk, Leute die mit psychisch kranken Menschen arbeiten, sozialpädagogische Familienhilfe, Jugendämter. Im Management-Studiengang mache ich die Supervision für die Leitung und Führungskräfte Weiterbildung... Hospizarbeit. Also ich habe wirklich ein breit gestreutes Feld. Natürlich Pflegekinder, Häuser für Kinder, da habe ich gerade eine Supervision laufen für die Leute, die die Pflegeeltern ausbilden, und ihrerseits dann Pflegefamilien betreuen.

Frage 1: Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken, welche Scherpunkte sind Ihnen präsent?

Ich habe immer am meisten profitiert, wenn ich selbst Dinge nicht nur durchdenken konnte, sondern da auch mit meinen eigenen Themen in Aktion kommen konnte, sie also im Grunde wahrnehmen konnte auf der emotionalen Ebene, vielleicht sogar bis hin zu körperlichen Sensationen und konnte das dann im Durcharbeiten koppeln mit theoretischen Konzepten. Das ist eigentlich das, wo ich am meisten... das was ich auch am deutlichsten in Erinnerung habe. Im Grunde ein guter berufsbezogener Selbsterfahrungsprozess.

K.M.: Und was mir als Schlagwort dazu einfällt wäre Theorie-Praxis-Verschränkung!?

Ja, genau.

Frage 2: Wie würden Sie diese Schwerpunkte in Bezug auf ihre heutige Praxisrelevanz gewichten?

Das ist das, was ich immer anstrebe, weil ich das für am effektivsten und am nachhaltigsten halte. Also das hat dann natürlich im supervisorischen Setting immer auch einen Angebotscharakter und die Rückführung, auch wenn es so einen persönlichen Exkurs gibt, immer auch die Rückführung auch auf die ursprüngliche Fragestellung und auf die supervisorische Zielsetzung.

Frage 3: Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?

Im Grunde eigentlich das Gleiche. Die Fähigkeit, sich selbst auch einzubringen und authentisch zu sein, im intersubjektiven Geschehen. Sich einzulassen, tatsächlich auch auf einen dialogischen Prozess, und auch etwas von sich selbst zu zeigen, auch eigene Grenzen zu zeigen, auch bei Unsicherheiten und dergleichen. Gleichzeitig na-

türlich auch Erfahrung, Wissen, Authentizität, Humor, sich selbst auch mal in Frage stellen zu können. Das hat für mich eigentlich immer den Eindruck, „ja, da ist jemand kompetent“ eher verstärkt, als das zu mindern.

Frage 4: Welche Voraussetzungen sollten KandidatInnen in die Ausbildung einbringen?

Die Bereitschaft, wirklich auch an sich zu arbeiten und sich auf einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung einzulassen. Überhaupt zu arbeiten. Also nicht so dieses „Ach, jetzt mach ich irgendwie was Nettes oder Lockeres“, sondern auch tatsächlich zu sagen „Hier ist es eine Auseinandersetzung mit eigenen Grenzen“, was auch heißen kann „Da muss ich jetzt wirklich was schaffen!“. Da bin ich vielleicht etwas moralisch aber so geht es mir.

Frage 5: Was hat Sie dazu bewogen, die Ausbildung zu beginnen?

Das ist jetzt vielleicht ein bisschen schwierig, weil ich ja eine psychotherapeutische Ausbildung begonnen habe und die war aus meinem damaligen Feld als Lehrerin, dass ich festgestellt habe, dass das pädagogische Handwerkszeug nicht hinreicht, für Prozesse, die ich für die Kinder und Jugendlichen wichtig finde. Ich habe dann immer wieder auch geguckt durch Kontrollsupervision, durch eigene Weiterbildungen, das hat mich immer dazu bewogen meine eigene Feldkompetenz zu erweitern, meine eigenen Sichtweisen.

Frage 6: Was waren Ihre Gesichtspunkte bei der Auswahl eines Instituts beziehungsweise eines Curriculums?

Ich habe verschiedene Auswahlseminare gemacht. Natürlich hat man sich vorher informiert über Zeitschriften, sich das ein oder andere schicken lassen, aber das entscheidende Kriterium war, dass ich Auswahlseminare gemacht habe und danach geguckt habe, was spricht mich am meisten an und welchen persönlichen Eindruck gewinne ich da auch unmittelbar. Und natürlich durch Leute, die ich sehr schätze, da habe ich einfach Gespräche geführt und deren Rat und Hinweise das ist dann auch mit eingeflossen.

K.M.: Die Gesichtspunkte was sie jetzt konkret bewogen hat, das hatten Sie noch nicht genannt.

Das ist so meine Einschätzung von Kompetenz, von Strukturierung der Ausbildung, ja diese Teile die ich vorhin schon genannt habe, den Eindruck „hier geht es um die Erarbeitung theoretischer Konzepte“ als auch einen guten berufsbezogenen Selbsterfahrungsprozess.

Frage 7: Was hat Ihnen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt, beziehungsweise was hätte stärker vorkommen sollen?

Ich hätte mir damals einen anderen Umgang mit theoretischen Konzepten gewünscht. Es gab die Theorie, aber so als Gestaltpädagogin hätte ich mir gewünscht, dass die in einer anderen Art und Weise in die Ausbildung einfließt. Das war für mich doch immer sehr nebeneinander. Das habe ich mir natürlich selbst dann so übertragen, indem ich dann gemerkt habe „Aha, da und da passt es.“. Aber ich hätte mir da mehr Didaktik gewünscht.

Frage 8: Was sind die wesentlichen Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die Sie nach Abschluss der Ausbildung weiter vertieft haben (in Ihrer praktischen Tätigkeit, in beruflichen Weiterbildungen, in begleitender Supervision)?

Ich habe ganz viel gelernt in der praktischen Tätigkeit. Also auch gelernt von meinen Supervisorinnen und Supervisanden, in dem dialogischen Geschehen und dann auch mir einzugestehen „Ja, da muss ich vielleicht nochmal was nachgucken oder da müssen wir nochmal nachbessern.“ So ein lebendiges Lernen gemeinsam zu gestalten, das ist ganz wichtig gewesen. Dann Weiterbildungen und auch meine eigene Kontrollsupervision, Intervisionsgruppe, der kollegiale Austausch, das ist mir ganz wichtig, ich kann mir das gar nicht vorstellen, als Supervisorin zu arbeiten, ohne, dass ich gleichzeitig so einen begleitenden Prozess für mich habe.

Frage 9: Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen Sie sich als persönlich geeignet erlebt haben für diese Tätigkeit?

Ich tue mich schwer mit dem Begriff Schlüsselerlebnis. Ich habe immer wieder gemerkt, dass ich einfach Fähigkeiten habe, die wichtig sind. Szenisches Begreifen und Verstehen, atmosphärisches Erfassen, ja also empathiefähig zu sein, laut zu denken, also wenn ich mir unsicher bin zu sagen „Jetzt muss ich gerade mal laut denken.“. Auch dieses Zurücktreten, und mal zu sagen „Ich brauche hier mal ein bisschen Abstand und mal eine Pause.“. Ja die Gruppe jeweils mit einzubeziehen in die Kompetenz der Gruppe, ich glaube das ist eine Fähigkeit, die ich habe, immer wieder zu nutzen. Nicht zu denken ich muss das jetzt hier irgendwie als Supervisor alleine. ja das würde ich glaube ich sagen, ist eine meiner besonderen Fähigkeiten.

Frage 10: Wenn Sie einer/m FreundIn einen Hinweis geben sollten, wie sie/er eine/n gute/n SupervisorIn findet, was würden Sie ihr/ihm raten, worauf er/sie besonders achten sollte?

Da würde ich ihm eine Probesupervision vorschlagen. Natürlich muss ich zuerst gucken, was der Hintergrund ist. Im Wesentlichen würde ich sagen: „Schau es dir an, arbeite eine Sitzung und gucke, wie du mit der Person klar kommst.“

K.M.: Also ob die Chemie stimmt zum Beispiel?

Das ist schon ein wichtiger Aspekt. Und auch „Ist das das, was ich brauche?“ Also nicht nur „Kommen wir miteinander gut klar?“, sondern nach so einer Probesupervision ist es genau das, was mich unterstützt und mich auf meinem Weg weiterbringt?

Frage 11: Welche Bedeutung hat in der Ausbildung für Ihre Qualifikation die Vermittlung von Theorie, Methodik und professionelle Selbsterfahrung?

Das hat einen wichtigen Stellenwert. Ich denke, ohne theoretische Konzepte bleibt es zu unbestimmt. Ich finde auch den Leuten hilft es, wenn ich Supervisorin bin und kann Hinweise geben auf Theorie. Aber an letzter Stelle. Es nochmals zuzuordnen, die kognitive Ebene mit hineinzunehmen, es auch zu verstehen, weil es sonst zu sehr auf der persönlichen Ebene bleibt, und die Übertragbarkeit auf andere Geschehen, die sollen ja auch in Ihrer Arbeit das übertragen können aus einzelnen Konfliktsituationen auf andere und da ist einfach Theorie hilfreich.

K.M.: Methodik?

Ja das finde ich auch wichtig, ich gehe manchmal mit der Frage rein, die Leute auch zu fragen, mit welcher Methodik... also ich mache es offen, oder ich mache verschiedene Angebote, mit welcher Methode wir uns jetzt am günstigsten der Fragestellung die in der Supervision entstanden ist nähern. Und einen reichen methodischen Handwerksschatz zu haben halte ich für wichtig.

K.M.: Professionelle Selbsterfahrung?

Das ist mir ein ganz wesentlicher Punkt. Und das ist für mich auch nicht getrennt zu sehen, für mich gehören diese Punkte einfach zusammen, Theorie, Methodik, professionelle Selbsterfahrung. Das eine kann aus meiner Sicht ohne das andere nicht gut stehen.

Frage 12: Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?

Ich würde mal sagen, das habe ich ohnehin. Das wurde vielleicht verfeinert durch die Weiterbildungen und durch die Kontrollsitzen, da nochmal genau hinzuschauen auf diese Feinarbeit. Im Prinzip denke ich gehört das zu meinen persönlichen Kompetenzen.

Frage 13: Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erfassen, szenisches Verstehen und strukturelle Analyse?

Ja das hat eine große Bedeutung, das ist etwas, was eigentlich in jeder Supervisions-sitzung für mich vorkommt. Unterschiedlich gewichtet. Aber das ist keine Wertung wenn ich sage unterschiedlich gewichtet. Manchmal ist das eine mehr im Vordergrund und mehr das andere hängt auch von dem Prozessverlauf ab.

7.5 Interview E (männlich)

K.M.: In welchem Praxisfeld arbeiten Sie?

Ich bin Leiter einer beruflichen Rehabilitationseinrichtung für psychisch erkrankte Menschen und arbeite eigentlich nicht als Supervisor, sondern kann da meine Kenntnisse anwenden.

K.M.: Aber Sie haben eine Supervisionsausbildung?

Ja!

Frage 1: Wenn Sie an Ihre Ausbildung denken, welche Schwerpunkte sind Ihnen präsent?

Ich habe die Ausbildung auch bei Herrn Petzold gemacht, allerdings im Rahmen der Universität Amsterdam damals, das war 2004 fertig und das war ein relativ theorielastiges Curriculum, das war sehr stark bezogen auf sozialwissenschaftliche Theorien. Und das ist auch der Teil, den ich am meisten mitgenommen habe. Ich habe allerdings vorher eine Therapieausbildung gemacht. Auch am Fritz-Perls-Institut, die große Gestalttherapieausbildung. Und da gab es dann natürlich auch eine ganze Menge, und sehr viele Selbsterfahrungsanteile, die da mitreinspielen. Man muss das als sehr langen Ausbildungsprozess sehen. Mit der Therapieausbildung hat das begonnen, im Jahr 1991 und ich war dann fertig mit Therapie und Supervisionsausbildung im Jahr 2004.

Frage 2: Wie würden Sie diese Schwerpunkte in Bezug auf Ihre heutige Praxis gewichten?

Was die Theorie angeht, das spielt schon eine sehr wichtige Rolle. Vielleicht muss ich da nochmal ergänzen, zu meinem weiteren Werdegang in der Zwischenzeit. Ich habe dann nach der Supervisionsausbildung promoviert, da war dieser theoretische Zugang sehr wichtig. Weil ich da eigentlich wieder Spaß gefunden habe, an einer theoretischen Auseinandersetzung. Ich habe dann promoviert und später eine Professur gehabt im Rahmen der FH in Bochum und das war erst mal da ein wichtiger Aspekt. Ansonsten in meiner täglichen Arbeit oder in der Arbeit mit meinem Team hat vor allem der Ansatz der Mehrperspektivität und der Exzentrizität eine wichtige Rolle gespielt oder spielt tagtäglich eigentlich eine wichtige Rolle.

Frage 3: Welche Kompetenzen oder Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen geschätzt?

Die Ausbildung habe ich auch überwiegend bei Herrn Petzold gemacht. Es gab da noch ein anderes Seminar bei Frau Schiegl, die kennen Sie wahrscheinlich auch. Und beim Herrn Petzold schätze ich natürlich das umfassende theoretische Wissen aber auch eine relativ genaue Wahrnehmung von Vorgängen und Prozessen, das sind so sehr wichtige Aspekte gewesen in der Ausbildung.

Frage 4: Welche Voraussetzungen sollten KandidatInnen in die Ausbildung einbringen?

Sie sollten auf jeden Fall in einem oder mehreren Arbeitsfeldern etwas länger erfahren sein. Was mir im Laufe der Ausbildung sehr geholfen hat, war die eigene Therapieausbildung, die ich gemacht habe und Selbsterfahrung in dem Rahmen. Das finde ich letztendlich die beiden wichtigsten Teile. Und natürlich Interesse an theoretischer Auseinandersetzung.

Frage 5: Was hat Sie bewogen, die Ausbildung zu beginnen?

Das ist ziemlich banal. Ich habe lange damit geliebäugelt. Zeitlich war das immer nicht so ganz einfach. Ich wollte auf der anderen Seite nach meiner Therapieausbildung irgendetwas weitermachen. Das Banale war, dass freitags nachmittags einer meiner Geschäftsführer reinkam, und sozusagen mir dann diese Ausbildung geschenkt hat. Das sind so einmalige Momente und das war sehr schön.

Frage 6: Was waren Ihre Gesichtspunkte bei der Auswahl eines Instituts bzw. eines Curriculums?

Ganz klar, das FPI kannte ich schon Jahre vorher und für mich war klar, weil ich dort exzellente Erfahrungen gemacht habe, dass ich das da weiter machen wollte. Und da ist letztendlich so für mich wichtig ein theorieübergreifender Ansatz, der halt integrativ versucht vorzugehen, und kein enger schulen-bezogener Ansatz.

Frage 7: Was hat Ihnen aus heutiger Sicht in Ihrer Ausbildung gefehlt, bzw. was hätte stärker vorkommen sollen?

Es haben ein paar Sachen nicht geklappt. Das waren so Praxisfelderkundungen, die waren zwar geplant, das ist aber in die Hose gegangen und das war einfach auch nicht so gut vorbereitet. Das ist dann mehr oder weniger in die Hände der Auszubildenden gelegt worden. Das hat dann letztendlich gefehlt. Das war geplant, das in verschiedenen Bereichen zu machen, in der Industrie, in sozialen Einrichtungen, das hat eben dann sehr beschränkt nur funktioniert. Und das hat gefehlt.

Frage 8: Was sind die wesentlichen Kompetenzen, Eigenschaften oder Haltungen, die Sie nach Abschluss der Ausbildung weiter vertieft haben (in Ihrer praktischen Tätigkeit, in beruflichen Weiterbildungen, in begleitender Supervision)?

Was ich ganz wesentlich weitergebracht habe, ist, was ich auch vorher schon gesagt habe, ich habe mich weiter theoretisch und forschungsmäßig mit Supervision beschäftigt und darüber promoviert. In meiner Berufspraxis habe ich einen neuen Blick gewonnen für Perspektiven der Teamarbeit und habe denke ich mal da schon auch vertieft die Fähigkeit andere Positionen einzunehmen, etwas mehrperspektivisch zu sehen. Das sind so wichtige Punkte.

Frage 9: Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen Sie sich als persönlich geeignet erlebt haben für diese Tätigkeit?

Es gibt ein spätes Schlüsselerlebnis. Da war ich Co–Therapeut in einer Ausbildungsgruppe und da ging es um Rückmeldungen zum Schluss für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ausbildungsgruppe. Da habe ich gedacht, okay, das kann ich ganz gut, das ist mir gelungen, und das ist mir auch rückgemeldet worden, dass das sehr originelle und treffende Rückmeldungen waren, und sehr wohlwollend.

Frage 10: Wenn Sie einer/m FreundIn einen Hinweis geben sollten, wie sie/er eine/n gute/n SupervisorIn findet, was würden Sie ihr/ihm raten, worauf er/sie besonders achten sollte?

Der sollte darauf achten, dass er mit dem erstens gut zurechtkommt. Dass er einen guten Draht zu dem hat. Dann sollte er darauf achten, dass der Supervisor selber Supervision macht, also in irgendeiner Weise eine kollegiale oder andere Supervision hat. Dann sollte darauf achten, dass es kein eng schulen-gebundener Supervisor ist, und er sollte darauf achten, dass der Supervisor was von dem Arbeitsfeld, in dem er arbeitet, versteht. Feldkompetenz finde ich sehr wichtig.

Frage 11: Welche Bedeutung hatte in Ihrer Ausbildung die Vermittlung von Theorie, Methodik und professioneller Selbsterfahrung?

Ich nehme jetzt einfach mal die Therapie- und Supervisionsausbildung zusammen. Wenn ich jetzt nur die Supervisionsausbildung nehmen würde, dann müsste ich sagen, da hat die Selbsterfahrung keine Rolle gespielt, weil das ein Universitätsstudium war. Deswegen erlaube ich mir das jetzt mal, das zusammenzunehmen. Da hat der Selbsterfahrungsanteil eine sehr große Rolle gespielt, das war sehr wichtig. Der Theorieteil ist sehr gut abgedeckt worden im Rahmen der Supervisionsausbildung. In der Therapieausbildung jetzt nicht so sehr, auch, aber das war jetzt nicht so schulenübergreifend. Und die Methodik, die hat in beiden Bereichen etwa im gleichen Umfang eine Rolle gespielt. Aber in der Supervisionsausbildung selber, im Studium, hat die Theorievermittlung die wichtigste Rolle gespielt.

Frage 12: Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?

Ich denke, das ist in der Therapieausbildung im Selbsterfahrungsteil entwickelt worden. Im Selbsterfahrungsteil, da ist das im Wesentlichen passiert, weil durch Beschäftigung mit der eigenen Erfahrung ist dann halt das möglich, meiner Meinung nach, eine Empathiefähigkeit für andere zu gewinnen.

Frage 13: Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erfassen, szenisches Verstehen und strukturelle Analyse?

Für mich sind das drei Sachen, die aufeinander aufbauen, auf der einen Seite geht es zunächst einmal darum, Atmosphären, um atmosphärische Aspekte, zu erfassen, das Ganze zu erweitern, im Rahmen eines weiten szenischen Verstehens, und das dann eben zu analysieren. Das sind für mich drei aufeinander aufbauende Aspekte.

7.6 Interview F (weiblich)

Jahrgang 1956, Ausbildung: Diplomsoziologin, integrative psychotherapeutische Ausbildung, integrative Supervisionsausbildung, systemische Organisationsentwicklungsausbildung, Lehrsupervisorin am Fritz Perls Institut, seit 1992 selbstständige Supervisorin

Schwerpunkte der aktuellen Tätigkeit: Sozialpsychiatrie, Psychiatrische Versorgung von Klinik bis ambulantes betreutes Wohnen, Drogenhilfe, Projektszene

Frage 1: Fallen Ihnen Schlüsselerlebnisse ein, in denen sich schon vor Ihrer Ausbildung gezeigt hat, dass Sie eine gute Supervisorin werden könnten?

Schlüsselerlebnisse sind immer eine schwierige Frage, eine schöne Frage, aber die finden sich, finde ich, immer nicht so leicht. Also was ich sagen würde ist, ich habe in der beruflichen Weiterbildung gearbeitet, als Soziologin und habe dort mit Gruppen gearbeitet, tagtäglich, mit sich auch sehr häufig neu zusammensetzenden Gruppen, mit einem bestimmten Auftrag. Und was ich immer notwendig fand, ist sozusagen eine Metaperspektive einzuschlagen, um schwierige Prozesse, Konflikte, Lernhindernisse zu verstehen und dann auch dialogisch zu beseitigen. Und diese Perspektive einzunehmen, sozusagen eine Vogelperspektive einzunehmen, das ist etwas mir Naheliegenderes und insofern hat die Supervision im Unterschied zu meiner ersten Ausbildung, dem therapeutischen Tun, einen wesentlich größeren Radius, der auch zu meinem sozialwissenschaftlich – geisteswissenschaftlichen Studium sehr gut passt.

Frage 2: Welche Kompetenzen, die Sie schon in die Ausbildung mitgebracht haben, helfen Ihnen heute in der Praxis?

Die Schwierigkeit in der wir uns bewegen ist ja bekannt. Wie unterscheidet die Kompetenz sich von der Eigenschaft? Ich würde jetzt als eine zentrale Kompetenz, die mich durch mein Leben begleitet, eine gute Wahrnehmung bezeichnen. Alle Erkenntnis fängt bei der Wahrnehmung an, das ist in dem Ansatz, den ich gelernt habe ein „Essential“ und ich würde mir mal eine gute Wahrnehmung attestieren. Die alleine reicht natürlich in keiner Weise aus, sondern kann überhaupt nur zum Tragen kommen, wenn es ein Grundverständnis gibt, über die Weisen, wie sich Menschen um den Gegenstand Arbeit oder in /um dem Gegenstand Arbeit organisieren, wie sich Menschen in verschiedenen Organisationsformen ihren Aufgaben zuwenden und mein Studium hat mir natürlich ein Hintergrundwissen geliefert darüber, wie Organisationen funktionieren aber auch ausreichend Menschenwissen, wie sich Menschen um Arbeit organisieren (Organisationsarbeitspsychologie) und auch ein Wissen darum, was Menschen brauchen, um lernen und sich entwickeln zu können.

Nachfrage: Da würde ich gerne nochmal ganz kurz auf die Wahrnehmung zurückkommen, Sie sagten, das ist etwas, dass Sie Ihr ganzes Leben begleitet. Fallen Ihnen dazu Beispiele ein?

Was mich mein ganzes Leben begleitet ist ... ich musste die Fähigkeit ausbilden ..., das hatte etwas mit dem Leben in einer sprachlosen Familie zu tun, die Ihre Geheimnisse und ihre Beschwerden nicht in Dialogen austauschte, sondern darüber schwieg. Ich musste Wege finden, wie ich auf meine Fragen ohne Sprache Antworten finden. Das heißt, ich habe unter anderem eine hohe Kompetenz im atmosphärischen Wahrnehmen. Ich würde sagen, dass es auch so etwas wie eine Grundhaltung gibt, bereit zu sein, sich genau selbst einzuschätzen und sich in seinen Werthaltungen und Motiven zu kennen, auch zu wissen, was einem zugeschrieben wird, und was man sich selbst zuschreibt. Wir sind in einer sehr besonderen Rolle als Supervisoren, dann

in den Feldern. Ich glaube eine Grundvoraussetzung ist es, neugierig zu sein, akzeptierend in neue Situationen zu gehen, soll heißen unvoreingenommen zu schauen, was man dort findet und es erst mal nicht zu bewerten. Eine weitere Voraussetzung ist auch durchaus eine spielerische Neigung zu haben. Ich experimentiere gerne und das erleichtert verschiedene Techniken, die ich jeweils angemessen finde, auch verfahrensübergreifend einzusetzen. Eine weitere Voraussetzung ist, wenn man Supervision macht, gerne Menschen in Diskurse über ihre Arbeit zu verwickeln, also zu empfinden, dass es einen hohen Wert hat, wenn man sich über das, was man in der Arbeit erlebt, austauscht. Ein weiteres ist, dass ich, glaube ich, eine bestimmte Furchtlosigkeit als Eigenschaft mitbringe. Da ich aus streitbaren Verhältnissen komme, fürchte ich keine Konflikte und kann mich erst mal relativ furchtlos den Dingen aussetzen, die in Gruppen unterwegs sind. Und ich habe die Vorstellung, dass man auch für schwierige Situationen meistens eine Lösung findet.

Frage 3: Welche in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen, Eigenschaften und Performanzen nutzen Sie in der Praxis?

Auch da ist ja wieder die Dreifaltigkeit, die im gesprochenen Wort nicht so leicht zu unterscheiden ist. Was ich finde, was ein großer Schatz meiner Ausbildung war, darin ein gutes System sozial- und geisteswissenschaftlicher Referenztheorien zu finden, die sozusagen ausgewählt für diese Beratungsform auch eine Zupassung erfahren haben. D.h. es ist möglich zu wissen, warum ich bestimmte Dinge tue, vor welchem Hintergrund ich sie tue, und wie sie sich in die Ethik zurückverfolgen lassen und auf welchen Grundhaltungen und Werthaltungen sie fußen. Zweitens ein komplexes Methoden- und Technikverständnis. Also die auch in der Zupassung auf das, wie wir Beratung machen wollen, Instrumente in die Hand zu bekommen, z.B. Situationen zu explorieren oder Menschen in die Lage zu versetzen, ihre Sinne zu schärfen und überhaupt ein erlebnisorientiertes Tun zu finden, auch durchaus als supervisorische Prozesse. Die Frage nach den Eigenschaften. Was die supervisorische Ausbildung sicherlich schärft, ist die Möglichkeit aus großen Textteppichen zu extrahieren, worum es thematisch geht und damit etwas zu tun, das heißt, die Eigenschaft einer Klarheit, Prägnanz, Sinnerfassungskapazität habe ich sicherlich in der Ausbildung weiter herausarbeiten können.

Frage 4: Erinnern Sie aus Ihrer Ausbildung Schlüsselerlebnisse, an denen sich gezeigt hat, dass Sie einmal eine gute Supervisorin werden könnten?

An das erste Schlüsselerlebnis kann ich mich sehr genau erinnern. Es gab ein vom Gruppenleiter vorgestelltes Praxisbeispiel. Und darin ging es um eine relativ komplexe Situation in einem Team in einem Kontext der Organisation und mein Fokus war spontan und unabrückbar innerlich, dass ich das Ganze zu einem intrapsychischen Konflikt des Leiters machte. Das heißt ich war quasi aus den therapeutischen Prozessen kommend auf bestimmte Foki gerichtet und das Schlüsselerlebnis war zu merken: „Darin geht es überhaupt nicht auf!“, und wenn ich nicht sozusagen die anderen Folien auflege, und das viel weiter fasse, und viel mehr den Kontext einbeziehe, werde ich nie zu einem Verstehen der Szene kommen, die mir da vorgelegt war. Insofern ist die Mehrperspektivität schon so etwas wie mein inneres Kredo auf jede Szene die mir in irgendeiner supervisorischen Situation begegnet. Mehrperspektivität ist nicht nur ein Begriff, sondern ist eben auch eine Haltung und ist in dem Sinne auch eine Anweisung zum Tun.

Frage 5: Welche Kompetenzen und Eigenschaften haben Sie an Ihren AusbilderInnen und welche an Ihren KommilitonInnen geschätzt?

Ich habe einen Gruppenleiter in besonderer Erinnerung, der in der Lage war, den extrem schwierigen Gruppenprozess, in dem wir, also die Kommilitonen miteinander waren, durch durchaus ungewöhnliche Interventionen und auch Techniken zu begleiten und Dinge zu einer Lösung zu bringen. Damit will ich sagen, der hat sich also nicht gescheut, Menschen aus dem Raum zu führen und sie Dinge in der Natur machen zu lassen, zu ihrem Konflikt. Der hat geographische Rekurse vorgenommen und hat es von so vielen Richtungen probiert, der Gruppe eine Wahrnehmung darüber zu geben, in welchen Konflikten und Verwerfungen sie sich gerade befanden. Aber die Lösung des Ganzen war aber dann möglich, es sozusagen aus der Gruppe heraus zu tun, was dazu führte, dass man nicht den Leiter dazu idealisieren musste, und das gab insofern nochmal zu verstehen, Supervisoren geben ihr Handwerkszeug, und das ist ihre Intervention in die Gruppe und unterstützen die Lösung, die aber aus der Gruppe heraus kommen muss. Und dafür war der ein hervorragendes Beispiel, alle möglichen verschiedenen Dinge zu gucken, auch wieder zu verwerfen, wenn sie nicht passten oder nicht angenommen wurden, so lange, bis die Gruppe zu einer Lösung kam. Bezogen auf die Kommilitonen, war sicherlich eine herausragende Eigenschaft die Differenz, die verschiedenen Herkunftskulturen, auch Arbeitskulturen aus der die Menschen kamen und die Bereitschaft sich in diesem Raum auf intensive Selbsterfahrungsprozesse miteinander einzulassen.

Frage 6: Welche Lernziele würden Sie in das Curriculum für eine Supervisionsausbildung aufnehmen?

Unbedingt eine fachliche, methodische hohe Kompetenz zu erlangen, d. h. in der Lage zu sein, sehr viele verschiedene Explorationstechniken sicher anzuwenden. Ausgewählte sozial- und geisteswissenschaftliche Theorie so in Anwendung zu bringen, dass es auch in Arbeitsfeldern auch in kleinen Dosen zum Verständnis der Prozesse beitragen kann. Dann sollte es unbedingt eine Schärfung der personalen Kompetenz geben im Sinne von sicherer Selbsteinschätzung und ausreichendem Schöpferischsein. Durchaus auch eine Risikobereitschaft. Und es sollte sozusagen ins Curriculum rein, ein gutes Verstehen von Dynamiken und Prozessen in Gruppen und in Organisationen.

Frage 7: Wenn Sie KandidatInnen für eine Supervisionsausbildung aussuchen müssten, welche Eigenschaften / Fähigkeiten / Fertigkeiten wären Ihnen wichtig?

Es sollte eine Person sein, die nicht zu jung ist, das heißt, die auch schon im Arbeitsleben Erfahrungen gemacht hat. Durchaus auch in verschiedenen Organisationen oder Institutionen tätig war und in verschiedenen Rollen und Funktionen tätig war. Darüber hinaus sollte sie auch über ein gerüttelt Maß an Lebenserfahrung verfügen. Durchaus auch, vielleicht im kleineren Umfang, mal eine Leitungserfahrung gemacht haben. Sie sollte ausreichend Neugier mitbringen, auf alles das was ihr in Gruppen begegnet.

Frage 8: Welche Kompetenzen / Performanzen / Eigenschaften sollen in der Ausbildung erworben und vertieft werden?

Das ist so ein bisschen ähnlich jetzt wie die Lernziele. Also eine Person sollte in der Ausbildung lernen, wie man eine gute Exploration macht. Wie man aus einer guten Exploration Hypothesen generiert für die Arbeit. Sollte in der Lage sein, dann entsprechende Interventionstechniken zur Verfügung zu haben, um zu dem Thema kreativ zu arbeiten und Menschen in Arbeitsprozessen zu unterstützen, zu angemessenen Lösungen zu kommen, die den Entwicklungsraum, der in Arbeitssituationen häufig doch noch besteht, den auch noch zu betreten.

Frage 9: Welche Bedeutung hatte in Ihrer Ausbildung die Vermittlung von Theorie, Methodik und professioneller Selbsterfahrung?

Alles drei rangiert finde ich gleich hoch. In der integrativen Supervision gibt es das Verständnis, dass Supervision angewandte Geistes- und Sozialwissenschaft ist. Insofern wird ein sehr großer Wert darauf gelegt, auch dieses theoretische Rüstzeug zu vermitteln, eine Begriffsgenauigkeit dabei zur Anwendung zu bringen und entsprechend aus den theoretischen Referenzen dann auch zu entsprechendem Technikeinsatz zu kommen. Insofern ist es alles gleich hoch zu bewerten und auch die Selbsterfahrung / das selbstreflexive Lernen, die Theorie – Praxis – Verschränkung steht finde ich zentral.

Frage 10: Wodurch wurde Ihre empathische Kompetenz für den supervisorischen Kontext entwickelt?

Wie gesagt es ist relativ wichtig, dass man selbst in der Arbeit in verschiedenen Rollen und Funktionen und auch Organisationsformen gewesen ist. Und das heißt auch, dass man sich selbst in verschiedenen Rollen und Funktionen kennt und nebenbei vielleicht durchaus auch noch Dinge getan hat wie ehrenamtliche Arbeit, NGO Arbeit, Projekte aufzubauen. Damit will ich sagen, dass es ein breites Spektrum gibt, Dinge zu empathieren. Menschen in Erschöpfungszuständen, Menschen die viele Ideen haben aber sozusagen nicht die Ressourcen finden, um Dinge zu entwickeln. Vor allen Dingen gruppale Verwerfungen, sich in diese hineinversetzen zu können und wie häufig es ganz schwierig ist, in so eine Lösungsenergie zu kommen, für verhärtete Konfliktlagen. Das heißt, ich habe sozusagen ein abwechslungsreiches Arbeits- und politisches Leben gehabt, wo mir viele Szenen, wie ich sie immer noch vorfinde heute, in supervisorischen Prozessen hilfreich sind, mich in diese situativ hineinzubegeben, also die durchaus zu empathieren ohne konfluent zu werden.

Frage 11: Welche Bedeutung hat für Sie atmosphärisches Erfassen?

Also dazu habe ich ja vorhin schon einen biographischen Rekurs vorgenommen. Ich glaube in der Tat, in dieser wunderbaren verkürzten Definition „Atmosphären sind randlos in den Raum gegebene Gefühlskräfte“, dass es möglich ist, auch erst mal ohne Worte zu erfassen, wo sich Menschen in Gruppen gerade befinden. Ich gehe jetzt vor allen Dingen davon aus, dass Supervision ja ein Gruppenverfahren ist in der Arbeit, ich bin an keiner Stelle darauf eingegangen, dass es natürlich auch ein Einzelverfahren ist, weil für mich als Supervisorin das zentrale Geschäft ist, Menschen in Gruppen oder Teams supervisorisch zu begleiten. Und eine Arbeit mit den Atmosphären oder auch die Möglichkeit, Menschen zu vermitteln, welche Atmosphären wahrgenommen werden, oder welche sie sozusagen gerade herstellen, und die zu händeln, finde ich, gehört auch mit zu den Kernkompetenzen von Supervisoren.

Frage 12: Welche Bedeutung hat für Sie szenisches Verstehen?

Auch das hat einen hohen Wert. Es ist unter anderem meine Weise, dass ich szenisch memoriere, ich kann mir, (ich schreibe natürlich sehr detaillierte Dinge zu Sitzungen nicht unbedingt auf) und ich merke mir auch aus Praxisbeispielen nicht Namen und Zahlen und Fakten, sondern ich merke es mir szenisch. Also sozusagen die Dinge haben eine ... es sind Personen, die in eine Handlung gesetzt in einem bestimmten Kontext durchaus, sage ich mal, Farbqualitäten, Geruchsqualitäten, alle möglichen Beigaben noch haben, und so speichere ich die gewissermaßen. Und das Eintreten in einen Raum bedeutet für mich immer auch das Eintreten in eine Szene.

Frage 13: Welche Bedeutung hat für Sie strukturelle Analyse?

Strukturelle Analyse ist insofern auch etwas Hochstehendes, weil Menschen, die in einem unmittelbaren Tun sind, häufig die Wahrnehmung haben, dass sie in ihrem Alltag relativ distanzlos und selbstverständlich versinken. Und die Weise, wie man aus Phänomenen zu Strukturaspekten kommt, ist durchaus eine Fähigkeit, die man SupervisorInnen vermitteln kann, also wie man aus einer vielfachen phänomenalen Welt Strukturen herausarbeitet und erkennt, die wiederum dann eine Art von Rüstzeug oder Geländer bilden, um Praxis zu verändern.

Frage 14: Beschreiben Sie bitte Ihre Entwicklung von der Anfängerin zu der heute erfahrenen Supervisorin.

Also ich habe vor ca. 20 Jahren bei einer Kollegin, die schon ein bisschen länger supervisorisch tätig war als quasi Co – Supervisorin gearbeitet. Damals war es noch nicht so kompliziert zu sagen: „Übrigens, ich werde eine Co- Supervisorin mitbringen.“ Und selbstverständlich wurde das gewissermaßen auch akzeptiert. Und insofern hatte ich bei Prozessen die wunderbare Rolle des Wahrnehmens, Erfassens und Verstehens und durchaus auch Ideen zur Intervention sammeln aber ohne die Verantwortung für die Sitzung zu haben mit entsprechender Möglichkeit der Reflexion hinterher und des Austauschens und auch kleinen Auftritten aus der Co.- Rolle heraus. Das habe ich dann ungefähr zwei Jahre gemacht und dann bekam ich meine ersten eigenen Aufträge. Die Aufträge waren anfänglich ausschließlich im psychiatrischen Feld, was ich auch als mein Hauptinteressenfeld und feldkompetentestes Feld beschreiben würde. Und in der Projekteszene, was auch passte, weil ich ja auch selber Projekte aufgebaut hatte, und mich in diesen Feldern auch ganz gut mit der sozialen Bewegung auskannte. Und über die Zeit kamen dann auch Anfragen (es empfiehlt sich ja sozusagen nur per Mundpropaganda weiter die Supervision) aus Feldern, wo ich keine originale primäre Feldkompetenz habe, was ich dann aber versucht habe und inzwischen in sehr verschiedenen Feldern tätig bin.

Frage 15: Nennen Sie Schlüsselerlebnisse, in denen sich widerspiegelt, dass Sie heute eine bessere Supervisorin sind, als direkt nach der Ausbildung.

Also nochmal ganz kurz - 18 Jahre ist ja nun auch nicht von Pappe als selbstständiges Tätig sein. Irgendwas muss ja gewesen sein, also der Markt reguliert ja auch ein Stück mit. Ohne einen bestimmte Nachfrage und Nachfragefrequenz kann man nicht als selbstständige Supervisorin existieren und ich habe in den letzten Jahren immer so um die 30 - 35 Supervisionsprozesse parallel. Das ist relativ viel. Das hat dann etwas mit einem bestimmten Ruf zu tun, und den kann man ja nicht haben am Anfang nach der Ausbildung und inzwischen gelte ich sicherlich als eine Person für schwierige Team- und Gruppenlagen, in der schon beschriebene Furchtlosigkeit mich auch Konflikten zuzuwenden und die Dinge die mir da gegeben scheinen anzubieten, um wieder in einen Lösungsraum zu kommen.

Frage 16: Wenn Sie einem guten Freund einen Hinweis geben sollten, wie er eine/n guten SupervisorIn finden kann, nach welchen Kompetenzen sollte er Ausschau halten?

Hohe personale Kompetenzen, hohe fachlich –methodische Kompetenzen, gute sozialkommunikative Kompetenzen und mit einer ausreichenden Portion Lebenserfahrung und Humor versehen sollte er sein.

Frage 17: Über welche wertschätzende Äußerung einer/eines Klientin/Klienten haben Sie sich am meisten gefreut?

Mir fällt spontan ein Stationsleiter ein, der in seinen wohlverdienten Unruhestand gegangen ist, nachdem er – ich glaube nahezu 35 Jahre – im stationären Drogenfeld ge-

arbeitet hat. Und dieser alte Stationsleiter hat sich verabschiedet und gesagt: „Und das möchte ich Ihnen noch sagen: Ich habe so viele Supervisoren kommen und gehen gesehen, aber wie Sie geschafft haben, dass wir mit den Ärzten und den Psychologen nochmal ganz anders ins Gespräch gekommen sind, und wie mir das ein gutes letztes Jahr ermöglicht hat, das werde ich mir zu Ihnen merken.“ Und das hat mich sehr gefreut.