



Fördern und kontrollieren: Überlegungen zur Lehr-Supervision in der Ausbildung von PsychotherapeutInnen und SupervisorInnen

Brigitte Geissler-Piltz · Brigitte Schigl · René Reichel

Eingegangen: 21. April 2016 / Angenommen: 1. August 2016 / Online publiziert: 12. September 2016
© Der/die Autor(en) 2016. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der Beitrag beschreibt Aufgaben und Rollen von Lehrsupervision in Ausbildungen der Psychotherapie und der Supervision. Er analysiert dabei die Perspektiven und das Zusammenspiel der in einem Weiterbildungskontrakt gebundenen Interessen: Die der Ausbildungsorganisation als Vertreter der Berufsverbände, der Teilnehmenden und der LehrsupervisorInnen. Sie alle sind in einem Dreiecksvertrag verbunden. Die LehrsupervisorInnen nehmen darin einen zentralen Ort der Qualitätssicherung ein, zumal sie nicht nur fördern und ermutigen, sondern als TorwächterInnen der Profession auch kontrollierende Funktionen übernehmen.

Schlüsselwörter Lehrsupervision · Psychotherapieausbildung · Supervisionsausbildung · Dreiecksvertrag

Promoting and controlling: some reflections on training supervision as part of the qualification process of psychotherapists and supervisors

Summary The article describes the different tasks and roles of training supervision (Clinical Supervision) in the qualification process to become a psychotherapist or a supervisor. It analyzes the prospects and the interaction of the interests bound in the training contract: Those of the training organization as representative of the members of professional organizations, the candidates and the training supervisors. They are all connected in a triangular contract. The training supervisors therein hold a central position of a quality assurance, since they not only support, promote and encourage, but as gatekeepers of their profession also take over important controlling functions.

Keywords Training supervision · Psychotherapy Training · Supervision Training · Supervision Contract

Diese Arbeit ist Teil des Leitthemas „Coaching, Supervision und Psychotherapie“

B. Geissler-Piltz
Alice Salomon Hochschule Berlin, Deutsche Gesellschaft für Supervision, freie Praxis in Berlin, Berlin, Deutschland
geissler-piltz@ash-berlin.eu

B. Schigl (✉)
Department für Psychotherapie und biopsychosoziale Gesundheit, Donau Universität Krems, Rembrandtstraße 4/11, 1020 Wien, Österreich
brigitte.schigl@aon.at

R. Reichel
Department für Psychotherapie und biopsychosoziale Gesundheit, Donau-Universität Krems, freie Praxis in St. Pölten, 3100 St. Pölten, Österreich

Lehrsupervision gilt als Herzstück der Ausbildung zur PsychotherapeutIn oder SupervisorIn (Frank 1998, S. 655) und bezeichnet eine vielschichtige und qualifizierende Tätigkeit sowie die hoch geschätzte Position, die erfahrene PsychotherapeutInnen und SupervisorInnen einnehmen können. In vielen psychosozialen Berufen ist diese Position eine der wenigen Aufstiegschancen, die dieser Beruf mit sich bringen kann (Jaeggi 2014). Es gibt wenig empirische Daten zu diesem Bereich; wir wollen hier Gedanken zu Lehrsupervision als Teil von Ausbildungsgängen zur PsychotherapeutIn bzw. SupervisorIn darlegen und gemeinsame Strukturen sowie hidden agendas aufzeigen. Man könnte einwenden, dass diese zwei Formen von Ausbildungssupervision getrennt voneinander betrachtet werden müssten. Zweifellos gibt es

hier Unterschiede; für diesen Beitrag sollen jedoch die Parallelen und Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden.

Entwicklung von Lehrsupervision

Ausbildungssupervision, eine der historischen Wurzeln der heutigen Supervision, entwickelte sich zu Beginn des letzten Jahrhunderts im Feld der Wohlfahrtsverbände in den USA, wurde später professionalisiert und in den 1950er-Jahren im Rahmen der Methodenentwicklung der Sozialen Arbeit nach Europa exportiert (Geißler-Piltz 2005; Weigand 2007). Zu dieser Zeit waren auf tiefenpsychologischen Annahmen beruhende Beratungskonzepte auch in der Supervision von großer Bedeutung. Erst nach und nach wurden auch humanistische und systemische Blickwinkel in die Supervision integriert. Allen Konzepten war und ist gemeinsam, dass BerufsanfängerInnen durch erfahrene KollegInnen im neuen Beruf angeleitet werden. Das geschieht durch Vermittlung von Erfahrungswissen, durch Reflexion und durch Kontrolle professionellen Handelns.

Eine zweite Wurzel von Lehrsupervision liegt in der Kontrollanalyse der Psychoanalyse. In der Kontrollanalyse wird die Arbeit der jungen PsychoanalytikerIn in einem Analyseprozess mit einer erfahrenen LehranalytikerIn besprochen, wobei es v. a. um die Analyse der Gegenübertragung und Vermittlung der psychoanalytischen Deutung geht (Bolen 2000).

Beide, Soziale Arbeit und die Kontrollanalyse, sehen viele Jahre keine Trennung der Funktionen von Lehren und Kontrolle vor. Ausbildungsleitung, Selbsterfahrungsleitung und Lehrsupervision durften von ein und derselben Person vorgenommen werden. Ethische Überlegungen, eine Trennung von Ausbildungsfunktionen und Lehrsupervision einzuführen, um die Auszubildenden vor Abhängigkeiten und Parteilichkeit zu schützen, setzten sich in der Supervisionsausbildung in den 1990er-Jahren durch (Berker 1994). Viele supervisorische Ausbildungsinstitute gingen dazu über externe, langjährig tätige, erfahrene SupervisorInnen auszuwählen und als LehrsupervisorInnen zu „berufen“. Diesen wurde dann die Kontrolle der Qualität übertragen, d. h. zu beurteilen, ob ihre SupervisorInnen genügend Kompetenzen erworben haben, um die Ausbildung erfolgreich abschließen zu können. In den psychotherapeutischen Ausbildungsgängen sind die LehrsupervisorInnen zumeist mehr in die Ausbildung integriert und Doppelfunktionen kommen noch vor.

Regulierungen für Lehrsupervision in der Ausbildung von PsychotherapeutInnen und SupervisorInnen

Es gehört es zu den Aufgaben von LehrsupervisorInnen PsychotherapeutInnen und SupervisorInnen in Ausbildung zu befähigen, durch Reflexion eigener Wahrnehmungen und Erfahrungen auf Basis des theo-

retischen und Methoden-Wissens praktische Handlungskonzepte zu entwickeln und zu erproben. Das beinhaltet die Beschäftigung mit biographischen und berufsbiographischen¹ Handlungstendenzen, individuellen Interaktionsmustern und blinden Flecken. Lehrsupervision soll durch die Reflexion insbesondere in schwierigen Phasen der Psychotherapie oder Supervision neue Sichtweisen und Interventionen generieren. Im Prozess der lehrsupervisorischen Begleitung sollen vorhandene Kompetenzen in professionelles Handeln (Performanzen) umgesetzt und gefestigt werden.

Das geschieht unter staatlicher Kontrolle. Das Österreichische Psychotherapiegesetz wacht über den Prozess der Ausbildung zur PsychotherapeutIn und hat Qualitätsleitlinien (§ 6 und Supervisionsrichtlinie) festgelegt, die sich quantitativ in zu leistenden Stunden ausdrücken. Es wird verlangt, dass im Rahmen des Fachspezifikums u. a.:

1. *Praktikumssupervision* (30 h) wie auch
2. psychotherapeutische Tätigkeiten mit verhaltensgestörten oder leidenden Personen in der Dauer von zumindest 600 h *unter begleitender Supervision* in der Dauer von zumindest 120 h zu erfolgen hat.

Auch die Qualifikation der LehrsupervisorIn wird vom Österreichischen Bundesministerium für Gesundheit (BM für Gesundheit, Supervisionsrichtlinie 2009) in den Blick genommen. Sie kann nur von Personen geleistet werden, so heißt es dort, die auf der Basis von Aus- und Fortbildung und langjähriger Erfahrung die Theorie und Praxis des beruflichen Handlungszusammenhangs gut kennen.

Die Lehrsupervision in der Psychotherapieausbildung erfolgt rein methodenspezifisch. Diese Regel beruht auf der Erkenntnis, dass bei methodischer Übereinstimmung zwischen LehrsupervisorIn und SupervisorIn eine deutlich positivere Auswirkung auf die Arbeit mit PatientInnen festgestellt werden konnte (Matarazzo und Patterson 1986) – ein der englischen und US-amerikanischen externen Clinical Supervision (s. unten) zuzuschreibendes Ergebnis.

Die Qualität des Ausbildungsprozesses in der Supervision wird von der Österreichischen Vereinigung für Supervision (ÖVS) beschrieben (Reichel 1997). Zu leisten sind 50 h Lehrsupervision (davon mindestens 30 h im Einzelsetting), in denen die supervisorischen Prozesse der AusbildungskandidatIn analysiert und reflektiert werden. Die LehrsupervisorInnen qualifizieren sich über langjährige Erfahrungen, die in Mindeststandards aufgelistet sind. In Supervisions-

¹ In der Psychotherapieausbildung Österreichs mit seiner Vielfalt an möglichen psychotherapeutischen Zugangswegen und Quellberufen kann das als eine Herausforderung angesehen werden. Auch die Supervisionsausbildungen lassen eine Vielzahl an Quellberufen und Professionen zu.

ausbildungen wird eine methodeninterne Lehrsupervision eher durch jene Ausbildungsinstitute vertreten, die sich explizit einem therapeutischen Verfahren zuordnen.

Streiflicht zur wissenschaftlichen Diskussion um Lehrsupervision

Die Praxis der Lehrsupervision in den europäischen Aus- und Weiterbildungen ist wenig transparent bzw. wird von der Forschung wenig in den Blick genommen.

In den 1990er-Jahren war die Beschäftigung mit Lehrsupervision in der Supervision im deutschsprachigen Raum auf einem Höhepunkt und brachte auch Schwerpunktheft von Fachjournals zum Thema (z. B. Leuschner und Wittenberger 1997; DGSv-aktuell 1998). Eine neue Literaturrecherche (u. a. psycINFO, WISO, PSYINDEX) und im Archiv der Deutschen Gesellschaft für Supervision listet v. a. ältere, konzeptbeschreibende Beiträge (Boettcher und Leuschner 1990; Eckhardt et al. 1997; Buchinger 1997; Wittenberger 1997). Aus neuerer Zeit finden wir nur vereinzelte Publikationen zu Lehrsupervision in der Supervisionsausbildung (Knöpfler und Hassler 2005). Eine empirische Fundierung, die genauere Aussagen über die Veränderungen, fachliche Entwicklungen und die Qualität dieses Ausbildungsteils in der Supervision zulassen würden, ist so gut wie nicht vorhanden (Hausinger 2007), die Wirksamkeit von Lehrsupervision wird implizit vorausgesetzt.

Auch in der Psychotherapie mangelt es an Untersuchungen, die die Effekte der verschiedenen Ausbildungselemente (Selbsterfahrung, Theorievermittlung, Praxis – hierunter fällt auch die Lehrsupervision) aufzeigen und deren Einfluss in der Ausbildung auf die jeweilige Expertise fokussieren (Hill und Knox 2013). Evidenzbasierte Forschungsdesigns zu Lehrsupervision sind auch höchst diffizil, da Lehrsupervision als eine Ausbildungskomponente nie losgelöst von anderen potenziellen Einflussfaktoren wie z. B. Lehrtherapie oder Theorievermittlung untersucht werden kann. Ein solcher Versuch zur Untersuchung der Kompetenzentwicklung von PsychotherapeutInnen und des Beitrags der unterschiedlichen Ausbildungsschritte dazu, wird derzeit von Möller und Taubner in Deutschland unternommen (Taubner et al. 2015). Die meisten konzeptionellen Veröffentlichungen zu Lehrsupervision in der Psychotherapie stammen aus der tiefenpsychologisch-psychodynamischen Tradition (Kontrollanalyse) (z. B. Weigert 1957; Watkins 2013).

Zur Clinical Supervision als Ausbildungssupervision von klinischen PsychologInnen und PsychotherapeutInnen im englischsprachigen Raum wurden bis zur Jahrtausendwende v. a. Themen der Beziehung zwischen SupervisandIn und LehrsupervisorIn beforscht. Hier ging es zumeist um Passung oder die Spannung zwischen den Aufgaben von Förderung

und Beurteilung (Petzold et al. 2003). In den letzten Jahren überwiegen Versuche, evidenced based Forschung in der Clinical Supervision einzuführen (z. B. Milne 2014).

Was passiert in der Lehrsupervision?

Lehrsupervision ist ein Lehr-Lernverfahren und Instrument berufsrollenbezogener Reflexion. Ihre Aufgaben sind vielfältig: befähigen, ermutigen, unterstützen wie auch korrigieren und kontrollieren. Lernprozesse sind im Setting der Lehrsupervision interaktiv und der Erfolg der Lehrsupervision ist vor allem durch die Beziehungsgestaltung zwischen KandidatIn und LehrsupervisorIn geprägt. Der wichtigste Lernvorgang ist dabei das Erkennen der Dynamik therapeutischer/supervisorischer Beziehungen sowie die adäquate Reaktion auf diese – denn hier passieren die meisten therapeutischen oder supervisorischen Fehler (Gahleitner et al. 2014).

KandidatInnen erfahren am Rollenmodell der LehrsupervisorIn, an deren Methodenverständnis und Wahl der Interventionen, wie therapeutische oder supervisorische Prozesse durchgeführt werden können. Gleichzeitig sollte der Lehr-Lernprozess zwischen LehrsupervisorIn und SupervisandIn Thema der Lehrsupervision sein. Die LehrsupervisorIn soll ihr Handeln auf einer Metaebene gemeinsam mit der SupervisandIn reflektieren. Dadurch wird eine weitere Ebene der Betrachtung vor dem methodischen und theoretischen Hintergrund eröffnet. In der supervisorischen Lehrsupervision kann man dann von einer Triplexreflexion sprechen (Petzold 2007).

Getragen wird diese Mehrebenen-Reflexion und Instruktion in Psychotherapie- wie Supervisionsausbildung durch die Ermutigung und Befähigung zum eigenständigen Handeln, zum Erproben des eigenen Könnens und zur Erarbeitung eines eigenen professionellen Profils. Lehrsupervision bietet idealiter einen geschützten Raum, um Unsicherheiten und Ängste anzusprechen, die ersten professionellen Schritte gründlich zu analysieren, sich mit den Stärken und Schwächen im professionellen Handeln auseinanderzusetzen und blinde Flecken, Lernhemmnisse etc. zu bearbeiten.

Der Dreiecksvertrag: Lehrsupervision und die Rollen der AkteurlInnen

Die lehrsupervisorischen Lernprozesse sind durch einen sog. Dreiecksvertrag in die Ausbildungen eingebettet. Darunter versteht man das Gefüge zwischen (Ausbildungs)Organisation, (Lehr)SupervisorIn und SupervisandInnen (Buer 2000; Pühl 2005).

Der Vertrag basiert auf dem jeweiligen Ausbildungskonzept, das die Ziele der Ausbildung, ihr (didaktisches) Verständnis des Theorie-Praxis-Transfers, die Gestaltung von Lehr- und Lernsupervisionsprozessen, die Bewältigung von Krisen, Qualitätskon-

trolle, eventuellen Abbruch etc. formuliert. Dies ist nötig, um zu den jeweils anderen Parteien im Dreieck eine offene, loyale Beziehung aufbauen zu können, die stabil genug ist, um Konflikte auszuhalten bzw. gemeinsame Lösungen zu erarbeiten.

Dazu gehört, dass

- die drei beteiligten Parteien ihre besonderen Aufgaben anerkennen und sich von den anderen Parteien abgrenzen,
- dass alle drei über die Aufgaben der anderen konsensual informiert und bereit sind, sich wechselseitig über Störungen, Konflikte und Krisen zu informieren.

Im Kontrakt sollten die spezifischen Aufgaben und Pflichten geregelt und die jeweils unterschiedlichen Interessen der AkteurInnen benannt werden, die von der Ausbildungs-Leitung zu managen sind. Diese Kontrakte können mehr oder minder elaboriert, schriftlich oder mündlich sein. Sie sollten allen Beteiligten bekannt bzw. bewusst sein. Hier stellt sich die Frage, ob die supervisorischen und psychotherapeutischen Ausbildungsgänge solche Kontrakte für ihre LehrsupervisorInnen bereithalten bzw. die LehrsupervisorInnen den Ausbildungsleitungen bekannte Verträge mit ihren LehrsupervisandInnen vereinbaren. Dies wäre nötig, da davon auszugehen ist, dass die VertragspartnerInnen unterschiedliche Rollen und unterschiedliche Interessen haben. Es liegt eine potenzielle Spannung zwischen den einzelnen Polen, die in den Ausbildungssupervisionen wahrscheinlich nicht immer so klar angesprochen wird. Diese Spannung nährt sich aus dem Junktum von Fördern und Kontrollieren (s. unten).

Die Rolle der LehrsupervisorInnen im Dreieckskontrakt

LehrsupervisorInnen nehmen eine besondere Position im Dreieckskontrakt ein, sie sind einerseits Teil eines Fachkollegiums und stimmen mit dem Weiterbildungskonzept überein, ihr Lernort aber ist ausgelagert.

Die Position ist ambivalent – die von ihr übernommene Aufgabe bezeichnet Buchinger (1997) als Rollenwiderspruch: Da gibt es auf der einen Seite die vertraute Rolle der eigenverantwortlichen SupervisorIn, die einen geschützten Raum bereit stellt, in welchem Lernende sich öffnen, Ängste und Befürchtungen in Bezug auf das „Professionslernen“ überwinden. LehrsupervisorInnen gewährleisten die Vertraulichkeit der Selbstreflexion und Selbsterkundung und begleiten Lernen durch didaktische Überlegungen, unterstützende Methoden, Instruktionen etc.. Sie sind persönlich am Erhalt ihres Rufs als fördernde Lehrende interessiert, denn sie möchten von SupervisandInnen weiter angefragt werden.

Auf der anderen Seite ist sind LehrsupervisorInnen durch die Ausbildungsordnung „fremdbestimmt“: Sie übernehmen die Rolle von BeurteilerInnen, die Re-

chenschaft über die Lernerfolge der KandidatInnen abgeben müssen. Die Supervisionsrichtlinie des Bundesministeriums (2009, S. 9) postuliert ausdrücklich beide Funktionen: „Die psychotherapeutische Supervision als Ausbildungserfordernis hat daher einerseits die Funktion, die AusbildungskandidatInnen auf die spätere selbstständige Praxistätigkeit vorzubereiten (Ausbildungsfunktion) und andererseits die Qualität der Tätigkeit zu überwachen (Kontrollfunktion).“ Dazu gehört die Einschätzung der persönlichen und professionellen Entwicklung der LehrsupervisandIn und bedingt die Mitentscheidung, ob und wann diese das Abschluss-Zertifikat ausgehändigt bekommt. Für LehrsupervisorInnen wäre es hilfreich, wenn diese Kriterien von den Ausbildungseinrichtungen klar formuliert wären. Die Kontrollfunktion geht soweit, dass in der Psychotherapieausbildung in Österreich die LehrsupervisorIn bei berechtigten Zweifeln über eine KandidatIn dem Gesundheitsministerium als Listenführer Rede und Antwort über die Entwicklung ihrer LehrsupervisandIn geben müsste.

Die Doppelgesichtigkeit von Förderung und Kontrolle drückt sich auch durch die Contractingpraxis der LehrsupervisorInnen aus: In der Regel haben diese eine Lehrbefugnisvereinbarung mit der Ausbildungseinrichtung und davon getrennte Lehrsupervisionsvereinbarungen mit den KandidatInnen, die die Leistung direkt bezahlen.

Dieser Rollenkonflikt enthält Kränkungspotential, das durch das Ausbildungskonzept bzw. die Ausbildungskultur (siehe 6.2.) verstärkt oder verringert wird.

Die Rolle der KandidatInnen im Dreieckskontrakt

Der Ausbildungsvertrag verlangt von SupervisorInnen bzw. PsychotherapeutInnen in Ausbildung eigene Praxisprozesse durchzuführen, die von einer LehrsupervisorIn begleitet bzw. kontrolliert werden. Wie das Matching vorgenommen wird, ist von der Ausbildungsorganisation abhängig. Ausbildungsleitungen erstellen meistens Listen, aus denen sich die Teilnehmenden methodisch passende und zur Ausbildungseinrichtung loyale LehrsupervisorInnen wählen können. Eine „Empfehlungspraxis“ nennt Leuschner (1990) diesen Auswahlmodus, der jedoch begrenzt ist. KandidatInnen können das als gute Versorgung durch das Institut oder als Beschneidung der Selbstbestimmung erleben (Leuschner und Wittenberger 1997a, S. 101 ff).

KandidatInnen sind v.a. daran interessiert, eine kompetente und förderliche, ihren etwaigen Unzulänglichkeiten milde gegenüberstehende LehrsupervisorIn zu bekommen. Manche wollen wohl unter die Fittiche einer „MeisterIn“ genommen werden, andere lieber auf Augenhöhe diskutieren. Alle brauchen in der verunsichernden Übergangsphase in einen neuen Beruf Wertschätzung ihrer Persönlichkeit, Orientierung, Transparenz und die Anerkennung ihrer Leistungen.

KandidatInnen möchten auch nicht „ausgeliefert“ sein, sondern die Instanzen kennen, die sie im möglichen Konfliktfall anrufen können. Dazu gehört es auch zu erfahren, welche Anforderungen die Lehrsupervision an sie stellt, welche Fähigkeiten, Haltungen sie entwickeln müssen, um am Ende des Ausbildungsprozesses die neue berufliche Identität annehmen können. Dafür aber fehlen institutionsübergreifende klare Kompetenzstandards, in denen formuliert ist, was gute LehrsupervisorInnen in diesem Entwicklungsprozess zu leisten haben (Baur 2008, S. 54 ff). In vielen Ausbildungsgängen dürfte auch nicht transparent sein, auf welche Kriterien in der Lehrsupervision geachtet wird.

Die Rolle der Institute im Dreiecksvertrag

Die anerkannten Ausbildungsinstitutionen haben die Aufgabe, Ausbildungskonzeptionen zu entwickeln, die die fachlichen Standards abbilden. Die Institute müssen den gesetzlichen und berufsverbandlichen Qualitätskriterien entsprechen und gute Lehre garantieren. Denn sie organisieren einen schutzbedürftigen Lernprozess², für den sie gute LehrsupervisorInnen brauchen. Das sind solche, denen sie persönlich und beruflich verbunden sind, mit denen sie konstruktiv zusammenarbeiten können bzw. die die angewandte supervisorische bzw. therapeutische Methode/Schule als fachlichen Background angeben (Freitag-Becker und Niederschmid 1997). Die Institute sind an ihrem guten Ruf interessiert. Der stützt sich ja darauf, dass Lernende sich gut entwickeln d. h. von den LehrsupervisorInnen einen erfolgreichen Fortschritt bescheinigt bekommen. Dieses Renommée schlägt sich dann in neuen (zahlenden) TeilnehmerInnen nieder.

Wie und auf Grund welcher Kompetenzen und welcher Kriterien wird nun eine TherapeutIn/SupervisorIn in den Stand einer LehrsupervisorIn erhoben? Die vom Gesetzgeber und von den Verbänden geforderten Kriterien können viele SupervisorInnen vorweisen, die nicht alle die Berufung in diesen privilegierten Seniorenstatus erfahren haben. Gibt es dazu in den supervisorischen und psychotherapeutischen Ausbildungsinstitutionen eine klar kommunizierte Regelung? Interessant ist dabei z. B. der Gender-Aspekt: D. h. inwieweit achtet die Ausbildungseinrichtung darauf, in feminisierten Berufen wie der Psychotherapie und auch der Supervision eine gender-paritätische Besetzung von LehrsupervisorInnen zur Verfügung zu stellen? Denn das heißt dann für die Anwärtnerinnen auf diese Funktion angesichts des offenkundigen Frauenüberschusses eine Benachteiligung gegenüber männlichen Kollegen (Schigl 2016).

Es mehren sich Stimmen, die die Organisationen auffordern, ihre Auswahlkriterien transparent zu

machen. Argumente dafür sind auch, die sich verändernde Arbeitswelt verlange ein laufendes Weiter- und Umdenken: Das Denken und Fühlen von PatientInnen, SupervisorInnen und Lernenden sei heute anders gelagert als etwa in den 1980er bis 1990er-Jahren, in denen die heutige Generation der LehrsupervisorInnen beruflich sozialisiert wurde.

In Deutschland wie in Österreich sucht man vergeblich nach einer Regelung zur Fortbildung für LehrsupervisorInnen³, ebensowenig wird man eine Ausschreibung für LehrsupervisorInnen für ein Ausbildungsinstitut finden. Das Festhalten am Status Quo scheint dabei ganz im Sinne der Organisationen zu sein. Interesse an öffentlichen Zugangswegen haben wohl eher die Qualitätswächter (Berufsverbände und Gesetzgeber) und diejenigen, denen der Zugang zum Status bisher verwehrt wurde.

Zur Doppelfunktion von Förderung und Kontrolle

Die Aufgabe der Lehrsupervision beinhaltet also einerseits Unterstützung, hat aber auch die Aufgabe, den Lernprozess der KandidatIn kritisch einzuschätzen, zu kontrollieren und letztlich zu evaluieren. LehrsupervisorInnen melden mehr oder minder formalisiert an die Leitungen der Ausbildungsinstitute, ob ihre LehrsupervisorInnen die eigenen Supervisions- oder Therapieprozesse mit Erfolg absolviert haben bzw. sind verpflichtet, bei Zweifeln an der Eignung mit den Ausbildungsleitungen Kontakt aufzunehmen.

Dies öffnet ein Feld von Interpretation und Abwägensnotwendigkeit für die LehrsupervisorInnen: Soll schon bei einer deutlichen Mangelhaftigkeit der Herangehensweise der KandidatIn interveniert werden, oder wenn diese sich häufen oder erst, wenn für SupervisorInnen oder PatientInnen der KandidatIn „Gefahr im Verzug“ ist? Wie viel (langsame) Entwicklungsmöglichkeit gestehen die LehrsupervisorInnen ihren Lehr-SupervisorInnen zu? Wieweit spielen dabei auch persönliche Sympathien und Abneigungen eine Rolle? Wie schnell/wodurch bildet sich ein negativer Eindruck? Wie überprüft und evaluiert die LehrsupervisorIn diese ihre Wahrnehmung bzw. Entscheidung? Und welche KandidatInnen kommen hier eher in Zweifel: Jene, die zögerlich und unsicher sind, oder jene, die mit fester Überzeugung argumentieren und grenzwertig handeln? Wer beurteilt dies noch mit zweitem Blick? Wie – und vor allem wann – soll dies der KandidatIn transparent gemacht werden? Gleich zu Beginn, wenn Zweifel auftauchen? Oder erst nach vielen beobachteten Missgriffen und Fehlinterventionen? Und was bedeutet das dann für die Weiterführung der Lehrsupervision? Ist hier ein gedeihliches Arbeiten dann noch möglich? Und wenn die KandidatIn zu einem anderen LehrsupervisorIn verwiesen

² Da es ja auch um Dimensionen von Persönlichkeitsbildung und -veränderung geht.

³ Wobei Tagungen in Bregenz (2015, in Vorbereitung 2017) von bso, DGsv und ÖVS zur Rolle der Lehrsupervision in der Supervision die Ausnahme sind.

wird, inwieweit wird diese informiert? Wer in der Ausbildung weiß aktuell, welche KandidatIn bei welcher LehrsupervisorIn gelandet ist? Schleu und Thorwart (2016) berichten ganz aktuell auch von Lehrsupervisions-Prozessen, in denen KontrollanalytikerInnen offensichtliche Verfehlungen nicht wahrhaben wollten, die KandidatIn unrechtmäßig schonten und die Ausbildungsorganisation schützten.

Buchinger problematisierte diesen Rollenwiderspruch zwischen Supervidieren und Beurteilen schon 1997. Die Lehrsupervision brauche die „Intimität, als einen geschützten Reflexionsraum für die Ermöglichung der heiklen Aufgabe der Reflexion von sehr labilen, störanfälligen Arbeitssituationen. Sie brauche auch Vertrauen ... Das Vertrauen muss umso stärker entwickelt sein, als der *Supervisand mit der Preisgabe gerade der Dinge, in denen er einen Lern- und Ausbildungsbedarf aufweist, den Erfolge seiner Ausbildung riskiert*“ [kursiv durch die AutorInnen] (S. 22).

Bewertungskriterien für die Lehrsupervision wurden von Dürr-Feuerlein 1997 ausführlich dargestellt. Sie waren Gegenstand eines Diskussionsprozesses (DGsv aktuell 1998), fanden aber schließlich doch keine offizielle Übernahme vom Berufsverband. Das aktuelle Konzept betont die Eigenständigkeit der LehrsupervisorIn gehalten durch den Dreiecksvertrag, der beschreibt wie Meinungsverschiedenheiten ausgehandelt werden können (Fachgespräch 1997).

Wie Psychotherapie oder Supervision selbst, soll auch die Kontrolle derselben idealiter diskursiven Charakter haben. Sie bietet somit selbst ein Übungsfeld, psychotherapeutische oder supervisorische Zusammenhänge zu erfassen. Denn die Perspektive der Macht und des Wissens kann abgepuffert werden, wenn in der Lehrsupervision – möglichst – auf Augenhöhe und transparent miteinander gearbeitet wird. Dann kann Lehrsupervision ein von Einsicht geleiteter Lernort werden, ausgehend davon, dass im Lehr-Lernprozess das Von-Einander-Lernen vorherrscht. Voraussetzung ist die Anerkennung des Wahrnehmungs-, Wissens- und Erfahrungshintergrunds des/der SupervisandIn und die gemeinsame Reflexion, um (oftmals implizites) Handlungswissen teilbar zu machen. Um diesem Ziel näher zu kommen, ist in der Regel eine gewisse Kontinuität der Lehrsupervision erforderlich. Dementgegen kann man die Neigung mancher KandidatInnen zum „Supervisor-Hopping“ beobachten, also Lehrsupervision bei verschiedenen LehrsupervisorInnen möglichst so zu absolvieren, dass sich die Stunden-Anforderungen zeitlich optimal unterbringen lassen. Wie kann hier diese gedeihliche, vertrauensvolle Beziehung geschaffen werden?

Einzel- oder Gruppenlehrsupervision?

Divergenzen finden wir bei der Einschätzung von Einzellehrsupervision und Gruppenlehrsupervision. Während in einer Supervisionsausbildung zu beach-

ten ist, ob die Lernenden ausreichend Erfahrung mit der Arbeit in der Dyade machen bzw. aus ihrem Grundberuf mitbringen, ist in einer Psychotherapieausbildung diese Erfahrung durch die Lehrtherapie (Einzelselbsterfahrung) gesichert. Daher finden wir⁴ das Setting der Gruppenlehrsupervision besonders wertvoll, weil sie das Themenspektrum erweitert. Die einzelnen KandidatInnen erfahren auch, dass sie sich in dieser Konstellation nicht so leicht entziehen, konflikthafte Themen nicht vermeiden können, weil zumindest eine oder einer der anderen Beteiligten in Gegenübertragung reagieren wird.

Gruppen können auch ein motivierendes Gefühl der geteilten beruflichen Lernerfahrungen und Zugehörigkeit vermitteln. Nach Yalom (1996) ist diese Kohäsion nicht nur eine mächtige therapeutische Kraft, sondern eine notwendige Vorbedingung, damit positive Wirkfaktoren aktiv werden. Diese Kraft wird auch in guten Supervisionsgruppen wirksam. Sie gibt den KandidatInnen Sicherheit und Vertrauen einander selbst supervisorische Hinweise geben zu können. Neue Perspektiven bzw. blinde Flecken werden auch von Peers gesehen und benannt, die LehrsupervisorIn ist nicht die einzige feedback-gebende Instanz.

Wesentlich für die Aspekte von Kontrolle und Förderung ist, dass die Gruppensupervision so die Macht der LehrsupervisorInnen abpuffert. Diese sind eher Prozessverantwortliche und können in ihren Rückmeldungen das, was die jungen KollegInnen zusammengetragen haben, nochmals im Lichte der Theorie interpretieren bzw. falls nötig auch Korrekturen anbringen. Dies richtet sich dann an alle GruppenteilnehmerInnen, alle lernen davon. Auch LehrsupervisorInnen profitieren von den vielfältigen Aspekten, die die KandidatInnen zur Verfügung stellen. In diesem Sinne kann SupervisorInnenmacht in einem amelioristischen Sinne genutzt werden (vgl. Petzold 2009). Denn dass diese auch in Gruppen ein hohes Verletzungsrisiko bergen kann, zeigen die von Ehrhardt (2010) gesammelten Daten: Besonders entgleisende „Feedback“-Dynamiken in Gruppen, in denen alle Kritik sich auf eine KandidatIn richtet, sind Risikofaktor. Demütigungen, Bloßstellungen, Bevorzugungen von anderen und die Vermittlung inkompetent zu sein wurden als Verletzungen in Gruppen genannt.

Jenseits solcher Entgleisungen kann man jedoch von einem überwiegend positiven Beitrag der Gruppenlehrsupervision zur beruflichen Sozialisation sprechen.

Lehrsupervision als bedeutende Instanz für die Professionalisierung

Im Rahmen einer großen internationalen Studie wurden für Lehrsupervision wesentliche Ergebnisse ge-

⁴ Alle AutorInnen sind auch LehrsupervisorInnen in psychotherapeutischen bzw. supervisorischen Ausbildungsgängen.

wonnen (Rønnestad und Orlinsky 2005). Aus der Analyse vielfältiger Faktoren aus der internationalen Befragung von 5000 PsychotherapeutInnen wurden zwei Dimensionen des Erlebens der Lehrsupervision auf Seiten der TherapeutInnen in Ausbildung zusammengefasst: *Healing Involvement* bzw. *Stressful Involvement*. Zu *Healing Involvement* zählen u. a. gutes methodisches Know How, gelingendes Coping bei Schwierigkeiten, gutes Beziehungsgefühl zu den PatientInnen, den Eindruck, wirksam zu sein und ein prinzipiell gutes Gefühl bei der Arbeit. Zu *Stressful Involvement* zählen die gegenteiligen Eindrücke und Gefühle. Allerdings wurden diese Dimensionen unabhängig voneinander erfasst, d. h. wenn ein Wert hoch ist, ist nicht zugleich der andere niedrig und umgekehrt.

Die TherapeutInnen, die auch nach vielen Praxisjahren ein hohes *Healing Involvement* aufwiesen, waren in einem hochsignifikanten Maße diejenigen, die positive und ermutigende (Lehrsupervisions-)Erfahrungen bei ihren ersten Versuchen als PsychotherapeutIn gemacht haben. „The most important signification for training is to ensure, as far as possible, that novice and apprentice therapists experience Healing Involvement in their initial work with patients, and that Stressful Involvements be kept to a minimum. Beginners are especially vulnerable to the demoralizing impact of a Distressing Practice, and may sustain personal harm as well as fail to help their patients.“ (Rønnestad und Orlinsky 2005, S. 22). Allerdings könnte auch anders interpretiert werden, ob nicht eine dritte, weitere Variable diese Korrelation erklärt: Vielleicht waren es ja die besonders fähigen und vielversprechenden angehenden TherapeutInnen, die solche bestärkende Supervisionserfahrung machen durften; während weniger geeignete KollegInnen auch Kritik einstecken mussten. Auf jeden Fall geben diese Ergebnisse den (lehr)supervisorischen Prozessen im psychotherapeutischen (und supervisorischen?) Curriculum höchste Bedeutung.

Mit diesen Studien zur Ausbildungssupervision (z. B. auch Oeltze et al. 2002) kann Lehrsupervision als ein wichtiger Lernort in Weiterbildungen angesehen werden. Deutlich geht hervor, dass Lehrsupervision von KandidatInnen als Wegbegleiterin in eine neue berufliche Praxis besonders wertvoll erlebt wird.

Für die Wahrung des Gleichgewichts zwischen Fördern und Kontrollieren sollte der Dreiecksvertrag (vgl. 5) die Rahmenbedingungen gestalten. Sollten Störungen in der Lehrsupervision und im Weiterbildungsprozess offenbar werden, sind dies Lernfelder innerhalb der Lehrsupervision. Wenn im Dialog keine Lösung gefunden wird, müssen die Störungen zwischen den am Dreieck Beteiligten behandelt werden. Je offener LehrsupervisorInnen im Austausch mit KollegInnen und den TeilnehmerInnen mit den Herausforderungen umgehen, desto gelassener werden sie ihren Aufgaben nachkommen können.

In Hinblick darauf wäre es für die Ausbildungseinrichtungen empfehlenswert, die in der Lehrsupervision erwünschten und zu fördernden Elemente in einem schriftlichen Vertragswerk transparent zu machen und den Prozess des Konfliktmanagements im Beziehungsdreieck festzulegen.

Open access funding provided by Danube University Krems University for Continuing Education.

Interessenkonflikt B. Geissler-Piltz, B. Schigl und R. Reichel geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

- Baur, J. (2008). Arbeitswelten und Bildungslandschaften im Umbruch. Auswirkungen auf Kompetenzprofil in der Supervisionsausbildung. In L. Krapohl, M. Nemann, J. Baur & P. Berker (Hrsg.), *Supervision in Bewegung. Ansichten – Aussichten* (S. 47–62). Opladen: Farmington-Hill, Barbara Budrich.
- Berker, P. (1994). Externe Supervision – Interne Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision* (Bd. 2, S. 344–352). Berlin: Edition Marhold.
- Boettcher, W., & Leuschner, G. (Hrsg.). (1990). *Lehrsupervision. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung*. Aachen: Kersting Verlag.
- Bolen, I. (2000). Kontrollanalyse. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 368). Wien: Springer.
- Buchinger, K. (1997). Autonomie und Abhängigkeit in der Lehrsupervision. In Deutsche Gesellschaft für Supervision (Hrsg.), *Lehrsupervision* (S. 8–25). Köln: Eigenverlag.
- Buer, F. (2000). Profession oder Organisation? Wem dient die Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 70–103). Opladen: Leske & Budrich.
- Bundesministerium für Gesundheit (2009). Supervisionsrichtlinie. Kriterien für die Ausbildung psychotherapeutischer Supervision durch Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten. Richtlinie des Bundesministeriums für Gesundheit auf Grundlage eines Beschlusses des Psychotherapiebeirats vom 06.10.2009. Wien (Abteilung II/A/3). <http://www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/7/0/5/CH1002/CMS1415709133783/supervisionsrichtlinie.pdf>. Zugegriffen: 23. März 2016.
- DGSv-aktuell (1998). *Positionen Lehrsupervision*. Bd. 1–4. Köln: DGSv.
- Dürr-Feuerlein, E. (1997). Kriterien zur Bewertung von AusbildungskandidatInnen im Lehrsupervisionsprozeß. In G. Leuschner & G. Wittenberger (Hrsg.), *FoRuM Supervision 9/1997 Schwerpunkttheft Lehrsupervision* (S. 35–47). Tübingen: edition diskord.
- Eckhardt, U.-L., Richter, K. E., & Schulte, H. G. (Hrsg.). (1997). *System Lehrsupervision*. Aachen: Kersting Verlag.
- Ehrhardt, J. (2010). *Verletzungen in der Supervision und in der Lehrsupervision*. Diplomarbeit im Ergänzungsstu-

- diengang „Diplom-Supervisor/in“ der Faculty of Human Movement Sciences Vrije Universiteit Amsterdam & Donau Universität Krems
- Fachgespräch: Zum Verhältnis von Lehrsupervision und Ausbildung. Gibt es eine Eigenständigkeit von LehrsupervisorInnen in oder neben den Ausbildungsinstituten (1997). In: Leuschner G. & Wittenberger G. (Hrsg.). *FoRuM Supervision Nr. 9*, Schwerpunktheft Lehrsupervision. (S. 92–106) edition diskord.
- Frank, R. (1998). Qualitätssicherung durch Psychotherapie-Supervision. In A. R. Laireiter & H. Vogel (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung* (S. 647–628). Tübingen: dgvt.
- Freitag-Becker, E., & Niederschmid, T. (1997). Werdegang und Stellung von Lehrsupervisor/innen. *FoRuM Supervision*, 1997(9), 25–34.
- Gahleitner, S. B., Schigl, B., Gerlich, K., & Hinterwallner, H. (2014). Risiken und Nebenwirkungen in der Psychotherapie vermeiden: Was TherapeutInnen von PatientInnen lernen können. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 38(1), 7–30.
- Geißler-Piltz, B., Mühlum, A., & Pauls, H. (2005). *Klinische Sozialarbeit*. München Basel: Reinhardt UTB.
- Hausinger, B. (2007). *Zur Wirkungsforschung in der Supervision*. supervision, Bd. 1, S. 50–55). Weinheim: Beltz.
- Hill, C. E., & Knox, S. (2013). Training and supervision in psychotherapy. In M. J. Lambert (Hrsg.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (6. Aufl. S. 775–812). New York: Wiley.
- Knöpfli, D., & Hassler, A. (2005). Orientierung im Wildwuchs der Lehrsupervision. In: Profile 11/2006. <http://www.lehrsupervision.ch/PDF-Dateien/SVforumLSV.pdf>. Zugegriffen: 23. März 2016.
- Jaeggi, E. (2014). Weil Frauen ja so emotional sind ...“: die Feminisierung eines Berufes – Psychotherapeutin. In: *Psychotherapiewissenschaft* Jg. 4 Heft 2. <http://www.psychotherapie-wissenschaft.info/index.php/psy-wis/article/view/1064/1154>. Zugegriffen: 22. Nov 2015.
- Leuschner, G. (1990). Aspekte einer Konzeption von Lehrsupervision. In W. Boettcher & G. Leuschner (Hrsg.), *Lehrsupervision. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung* (S. 111–130). Aachen: Kersting.
- Leuschner, G., & Wittenberger, G. (Hrsg.). (1997). *FoRuM Supervision 9/1997 Schwerpunktheft Lehrsupervision*. Tübingen: edition diskord.
- Matarazzo, R. G., & Patterson, D. (1986). Research on the teaching and learning of therapeutic skills. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Hrsg.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (3. Aufl. S. 821–843). New York: Wiley & Sons.
- Milne, D. (2014). Toward an evidence-based approach to clinical supervision. In C. E. Watkins & D. Milne (Hrsg.), *The Wiley international handbook of clinical supervision* (S. 38–60). Hoboken NJ: Wiley Blackwell.
- Oelze, J., Ebert, W., & Petzold, H. G. (2002). Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis? Eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell. FPI-Publikationen. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/oelze-ebert-petzold-ausbildung-praxis-supervision-01-2002druck.pdf>. Zugegriffen: 26. März 2016.
- Petzold, H. G., Schigl, B., Fischer, M., & Höfner, C. (2003). *Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Petzold, H. G. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS.
- Petzold, H. G. (2009). „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“. FPI Publikationen Internet. http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/petzold_macht_supervision_04_2009druck.pdf. Zugegriffen: 26. März 2016.
- Pühl, H. (2005). Der Dreiecksvertrag als organisationelle Triangulierung. *DGSv Aktuell*, 2005(1), 25–27.
- Reichel, R. (1997). Supervision auf dem Markt – Regelungen durch die ÖVS. In I. Luif (Hrsg.), *Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich* (S. 113–122). Wien: Orac.
- Rønnestad, M. H., & Orlinsky, D. E. (2005). Therapeutic work and professional development: main findings and practical implications of a long-term international study. *impuls. tidsskrift for psykologi*, 2005(2), 20–24.
- Schigl, B. (2016). Feminisierung von Psychotherapie. *Zeitschrift Psychotherapiewissenschaft*, 6(1), 2016. <http://www.psychotherapie-wissenschaft.info/index.php/psy-wis/article/view/1202/1476>. Zugegriffen: 1.9.2016
- Schleu, A., & Thorwart, J. (2016). Grenzüberschreitungen und Grenzverletzungen unter den Augen von Supervisoren. Was soll sich ändern in der Supervision? *Psychotherapeut*, 2016(61), 153–160. doi:10.1007/s00278-016-0089-0.
- Taubner, S., Klasen, J., Hanke, W., & Möller, H. (2015). Ein empirischer Zugang zur Erfassung der Kompetenzentwicklung von PsychotherapeutInnen in Ausbildung. *Psychotherapieforum*, 20(1), 47–53.
- Watkins, C. E. (2013). The beginning of psychoanalytic supervision: the crucial role of Max Eitington. *American Journal of Psychoanalysis*, 73, 254–270.
- Weigand, W. (2007). Zurück zu den Anfängen. Zur Geschichte der Supervision in Deutschland. *Supervision*, 2007(2), 5–14.
- Weigert, E. (1957). Kontrollanalyse und die Gegenübertragung des Ausbildungskandidaten auf seine Patienten. *Psyche*, 11(6), 345–352.
- Wittenberger, G. (1997). Lehrsupervision. Historisches und Kritisches zur Rolle der Lehrsupervision im Ausbildungsprozess. *FoRuM Supervision*, 5(9), 5–24.
- Yalom, I. D. (1996). *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie*. München: Pfeiffer.