

**SUPERVISION IM DIALOG**

Wolfgang Mertens

Andreas Hamburger (Hrsg.)

# Supervision – Konzepte und Anwendungen

**Band 2: Supervision  
in der Ausbildung**

**Kohlhammer**

*150 Jahre*  
**Kohlhammer**

# **Supervision im Dialog**

Herausgegeben von Andreas Hamburger und Wolfgang Mertens

Wolfgang Mertens & Andreas Hamburger  
(Hrsg.)

# **Supervision – Konzepte und Anwendungen**

Band 2: Supervision in der Ausbildung

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-029342-7

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-029343-4

epub: ISBN 978-3-17-029344-1

mobi: ISBN 978-3-17-029345-8

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

# Inhaltsverzeichnis

1	<b>Einleitung zum zweiten Band</b> .....	11
	Wolfgang Mertens & Andreas Hamburger	
1.1	Literatur .....	14
<b>Teil I Supervision in der Ausbildung</b>		
2	<b>Die Rolle der Supervision in der Ausbildung von analytischen Psychotherapeuten</b> .....	17
	Wolfgang Mertens	
2.1	Historischer Abriss und wichtige Konzepte .....	17
2.2	Zentrale Themen für die Praxis .....	21
2.3	Beispiel .....	24
2.4	Themen für die weitere Forschung .....	27
2.5	Empfohlene Literatur .....	27
2.6	Zitierte Literatur .....	28
3	<b>Supervision in der Ausbildung zum Kognitiven Verhaltenstherapeuten</b> .....	30
	Serge Sulz	
3.1	Charakterisierung der wichtigsten Konzepte .....	30
3.2	Gegenwärtige zentrale Themen .....	34
3.3	Beispiel .....	37
3.4	Welche Themen bedürfen einer weiteren Erforschung? .....	40
3.5	Empfohlene Literatur .....	42
3.6	Verzeichnis der zitierten Literatur .....	42

4	<b>Supervision in der Ausbildung zum Analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten</b> .....	44
	Thomas Stadler	
4.1	Historischer Abriss und wesentliche Konzepte ...	44
4.2	Zentrale Themen für die Praxis .....	50
4.3	Beispiel .....	52
4.4	Weitere Themen für die Forschung .....	55
4.5	Empfohlene Literatur .....	56
4.6	Zitierte Literatur .....	56
5	<b>Balintgruppen für Medizinstudenten</b> .....	58
	Vivian Pramataroff-Hamburger & Andreas Hamburger	
5.1	Historischer Abriss und wichtigste Konzepte ....	58
5.2	Zentrale Themen für die Praxis .....	59
5.3	Beispiel .....	60
5.4	Themen für die weitere Forschung .....	63
5.5	Empfohlene Literatur .....	65
5.6	Zitierte Literatur .....	66

**Teil II Forschung zur Supervision**

6	<b>Forschung zur Ausbildungssupervision</b> .....	71
	Lucia Steinmetzer, Waltraud Nagell & Ute Fissabre	
6.1	Historischer Abriss und wichtige Konzepte .....	71
6.2	Zentrale Themen .....	75
6.3	Beispiel .....	76
6.4	Themen für die weitere Forschung .....	79
6.5	Empfohlene Literatur .....	80
6.6	Zitierte Literatur: .....	80
7	<b>Wie Therapeuten sich bei der Arbeit beobachten – ein prozessforschungsbasiertes Modell der Supervision</b> .....	83
	Michael B. Buchholz	
7.1	Kurzer problemorientierter Abriss .....	83
7.2	Zentrale Themen: »Aufgaben« und »Entwicklung« .....	85
7.3	Illustrierende Fallvignette .....	94

7.4	Welche Themen bedürfen einer weiteren Erforschung? .....	95
7.5	Empfohlene Literatur .....	96
7.6	Zitierte Literatur .....	97
<b>8</b>	<b>Supervision im Blick der Sozialforschung .....</b>	<b>100</b>
	Jan Lohl	
8.1	Wichtige Konzepte und historischer Abriss des Forschungsstandes .....	100
8.2	Zentrale Themen des Verhältnisses von Supervision und Gesellschaft .....	102
8.3	Themen für die weitere Forschung .....	110
8.4	Empfohlene Literatur .....	110
8.5	Weitere verwendete Literatur .....	111
<b>9</b>	<b>Zur Inanspruchnahme von Supervision – ein rekonstruktiver Forschungszugang .....</b>	<b>113</b>
	Gertrud Siller	
9.1	Supervisionspraktischer Kontext und empirische Supervisionsforschung.....	113
9.2	Rekonstruktive Verfahren und ihr Beitrag zur Supervisionsforschung .....	116
9.3	Illustrierende Fallrekonstruktion: Das Bewältigungsmuster flexibler Anpassung an Reorganisationsprozesse und seine Inanspruch- nahme von Supervision .....	118
9.4	Offene Forschungsfragen .....	121
9.5	Empfohlene Literatur .....	122
9.6	Literatur .....	123
<b>10</b>	<b>Wirksamkeit von Supervision – ein Forschungsbericht ..</b>	<b>124</b>
	Andreas Hamburger & Wolfgang Mertens	
10.1	Historische Einleitung .....	124
10.2	Zentrale Themen .....	126
10.3	Eine beispielhafte Studie .....	132
10.4	Ausblick und Forschungsdesiderate .....	134
10.5	Empfohlene Literatur .....	135
10.6	Zitierte Literatur .....	135



<b>11</b>	<b>Das PQS-D-Sup – ein Instrument zur Charakterisierung des Supervisionsstils</b> .....	<b>139</b>
	Ingrid Erhardt, Jörg Bergmann, Carola Kalisch, Paulina Senf & Andreas Hamburger	
11.1	Historischer Abriss und wichtige Konzepte .....	139
11.2	Zentrale Themen für die Praxis .....	142
11.3	Illustrierende Fallvignette .....	148
11.4	Themen für die weitere Forschung .....	150
11.5	Empfohlene Literatur .....	152
11.6	Zitierte Literatur .....	152

**Teil III Ausbildung zum Ausbildungssupervisor –  
Pflicht oder Kür?**

<b>12</b>	<b>Supervision – ein komplexes Mittel der psychoanalytischen Ausbildung</b> .....	<b>157</b>
	Imre Szecsödy	
12.1	Die Ambiguität von Supervisionen .....	158
12.2	Wie ist Lernen in einer Supervision möglich? ....	160
12.3	Die Ausbildung zum Supervisor .....	165
12.4	Zusammenfassung .....	168
12.5	Literatur .....	168
<b>13</b>	<b>Sollte die Supervision in der psychotherapeutischen Ausbildung zertifiziert werden?</b> .....	<b>170</b>
	Harald J. Freyberger	
13.1	Historischer Abriss und wichtige Konzepte .....	170
13.2	Zentrale Themen für die Praxis .....	178
13.3	Themen für die weitere Forschung .....	180
13.4	Empfohlene Literatur .....	181
13.5	Zitierte Literatur .....	181
<b>14</b>	<b>Die peer-to-peer Fortbildung zum psychoanalytischen Ausbildungssupervisor an der Akademie für Psychoanalyse und Psychotherapie München</b> .....	<b>183</b>
	Andreas Hamburger, Christiane Bakhit, Anne Rauch-Strasburger & Agnes Schneider-Heine	
14.1	Historischer Abriss und wichtige Konzepte .....	183

14.2	Zentrale Themen für die Praxis .....	185
14.3	Beispiele für die bisherige Arbeit .....	194
14.4	Themen für die weitere Forschung .....	195
14.5	Empfohlene Literatur .....	195
14.6	Zitierte Literatur .....	195
<b>Stichwortverzeichnis .....</b>		<b>197</b>
<b>Personenverzeichnis .....</b>		<b>202</b>



# 1 Einleitung zum zweiten Band

*Wolfgang Mertens & Andreas Hamburger*

Nachdem im ersten Band dieser zweibändigen Einführung in das Feld der Supervision die praktischen Anwendungsbereiche von Supervision im Vordergrund standen, behandelt der vorliegende zweite Band die Bereiche der Ausbildungssupervision und der Supervisionsforschung.

Supervision hat sich aus zwei historischen Wurzeln entwickelt: der fachlichen Aufsicht im Bereich der Sozialfürsorge und der kontrollierten Reflexion eigener Anteile am psychoanalytischen Prozess. Zwischen diesen beiden Polen hat sich mittlerweile ein weites Spektrum von Supervisionsansätzen entwickelt, die vom ergebnisorientierten Coaching bis zur reflexionsorientierten psychoanalytischen Supervision reichen. Deutlich zeigt sich diese polare Unterscheidung (bei allen graduellen Zwischenstufen) vor allem dort, wo Supervision als Teil der psychotherapeutischen Ausbildung eingesetzt wird – ein Bereich, wo der Supervision eine besondere Verantwortung zufällt.

In der psychoanalytischen Ausbildung wurde immer großer Wert auf eine genügend gute Selbsterfahrung in Form einer Lehranalyse oder -therapie und auf eine ausreichende Anzahl von Supervisionsstunden gelegt. Andere Ausbildungen zum Therapeuten, Berater oder Coach verstehen Supervision oft eher im Sinne einer Praxisanleitung, die die Anwendung des theoretisch Gelernten in der Praxis überwachen, begleiten und perfektionieren soll. Sehr unterschiedlich fallen auch die Anzahl der Supervisionsstunden und der zu supervidierenden Lehrfälle aus, ebenso wie die Anforderungen an eine Supervisorntätigkeit.

Verschiedene Verbände haben deshalb seit einigen Jahren auf die gesteigerten Professionalisierungsanforderungen mit eigenen Supervisionsausbildungen reagiert. Denn es ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden, wie sehr die Anforderungen an die Qualität von Supervision gestiegen sind. So ist zum Beispiel auch in der Psychoana-

lyse die lange Zeit aufrechterhaltene Überzeugung, dass ein guter Lehranalytiker automatisch über die Qualifikation zum Supervisor verfüge, in Frage gestellt worden. Es handelt sich hierbei doch um recht unterschiedliche Kompetenzen, deren Einschätzung allerdings auch wieder innerhalb der verschiedenen psychoanalytischen Richtungen Meinungsverschiedenheiten unterliegt. In den zurückliegenden Jahrzehnten sind viele Erkenntnisse, die ursprünglich auf Freud und der ich-psychologischen Generation nach ihm zurückgingen, verändert, ja sogar in Frage gestellt worden. Dies ist in den anderen großen therapeutischen Richtungen des 20. Jahrhunderts, von denen in diesem Band exemplarisch die kognitiv-behaviorale und systemische Richtung dargestellt werden, selbstverständlich auch der Fall. Auch in ihnen haben mitunter revolutionäre Veränderungen und Paradigmenwechsel stattgefunden. Supervisoren müssen auf den sich immer schneller einstellenden Wandel des Wissens in den Humanwissenschaften und die sich daraus ergebenden praktischen Konsequenzen entsprechend reagieren.

Im ersten Teil des Bandes geht es um Ausbildungssupervision. Die Entwicklung innerhalb der Psychoanalyse schildert W. Mertens, wobei er insbesondere das Junktim von Lehranalytiker- und Supervisorenqualifikation hinterfragt und die Notwendigkeit konzeptueller, forschungsbasierter Klärung der Aufgaben des psychoanalytischen Ausbildungssupervisors hervorhebt. Die Supervision in der Ausbildung in kognitiv-behavioraler Psychotherapie inkl. 3rd wave-Therapien behandelt S. Sulz, wobei er den an evidence-based medicine angelegten störungsorientierten manualisierten Therapien die Forschungen zu gemeinsamen Wirkfaktoren entgegenhält – eine Sichtweise, aus der Supervision und Selbsterfahrung einen deutlich erhöhten Stellenwert gewinnen. T. Stadler beschreibt die Supervision in der Ausbildung zum Analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten mit Akzent auf der komplexen Entfaltung von Parallelprozessen in diesem Feld, versehen mit einem Ausblick auf »ein Modell des gemeinsamen Schaffens eines Raumes für Traum, Reflexion und Entwicklung«. Jenseits der Vermittlung der komplexen und spezialisierten Fertigkeiten des künftigen Psychotherapeuten spielt Supervision eine bedeutende Rolle für die Sensibilisierung künftiger Ärzte für psychodynamische Themen und für die eigene Beteiligung am Behandlungsprozess. V. Pramata-

roff-Hamburger und A. Hamburger schildern den Beitrag zur Rolle der Balintgruppe in der Ausbildung von Medizinstudenten.

Die eingangs dargestellte Polarität des Supervisionsfeldes zwischen Anleitung und Reflexion spiegelt sich auch in der Forschungslage, die im zweiten Teil des Bandes präsentiert wird. Ergebnisse zur Ausbildungssupervision werden von L. Steinmetzer, W. Nagell und U. Fissabre vorgestellt, zentriert um ihre sorgfältige Studie, in der Daten von Supervisand-Supervisor-Paaren ausgewertet wurden. M. B. Buchholz begründet die Notwendigkeit, Supervisionsprozesse aufbauend auf intensiver Prozessforschung zu gestalten und stellt ein eigenes Modell dazu vor. Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive untersucht J. Lohl Supervision als soziale Praxis und stellt sie in den großen Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung mit besonderer Beachtung der westdeutschen Situation. Wie weit gespannt der Supervisionsbegriff ist und wie unterschiedlich demnach die Forschungsansätze sind, die herangezogen werden, um die Wirksamkeit von Supervision zu überprüfen, zeigen A. Hamburger und W. Mertens in ihrem Beitrag. Es wird noch vieler konzeptueller Klärungen bedürfen, um die wenig kompatiblen Wirksamkeitsstudien miteinander vergleichbar zu machen. Den Abschluss dieses Teils bildet die Darstellung eines neu entwickelten Instruments zur qualitativ-quantitativen Erfassung supervisorischer Prozesse. Mit dem auf dem Psychotherapy Q-Sort (Ablon u. a., 2008) aufbauenden PQS-D-Supervision können audiodokumentierte Supervisionssitzungen sowohl hinsichtlich ihrer Adhärenz zu einem definierten Prototyp beurteilt als auch hinsichtlich spezifischer Sitzungseigenschaften verglichen werden.

Abgerundet wird der Band durch eine Reihe von Beiträgen im dritten Teil, die sich dem umstrittenen Thema der Ausbildung von Ausbildungssupervisoren auf unterschiedliche Weise annähern. Supervision ist einer der zentralen Bausteine der psychotherapeutischen Ausbildung, und wird auch in anderen Bereichen zunehmend für die Ausbildung, etwa von Sozialpädagogen und Mediziner, eingesetzt. Mit dieser wichtigen Multiplikatorenwirkung kommt auf die in der Ausbildung tätigen Supervisoren besondere Verantwortung zu. Gerade hier aber hat sich das Feld recht heterogen entfaltet. Fachverbände haben sehr unterschiedliche Kriterien für die Zulassung von Ausbildungssupervisoren entwickelt, wie von H. Freyberger und W. Witte für die Psychotherapie und die soziale Arbeit darstellen. Besonders in

der Psychoanalyse sind Bestrebungen, die Qualifikation zum Ausbildungssupervisor von derjenigen zum Lehranalytiker abzukoppeln, teilweise auf recht zähen Widerstand gestoßen. Dies ist einerseits verständlich aufgrund der selbsterfahrungsbasierten, reflexiven Supervisionstradition der Psychoanalyse, sollte aber andererseits eine Klärung der Funktion psychoanalytischer Supervision in der Ausbildung zum Psychoanalytiker nicht behindern. Wir präsentieren zwei Beiträge, die diese Frage innovativ und sehr unterschiedlich angehen: Das Stockholmer Modell der Ausbildung zum psychoanalytischen Ausbildungssupervisor wird dargestellt von I. Sczecödy; das Münchner Modell der Peer-to-Peer-Fortbildung in psychoanalytischer Ausbildungssupervision von A. Hamburger, C. Bakhit, A. Rauch-Strasburger und A. Schneider-Heine.

In allen Beiträgen wird jeweils ein kurzer historischer Problemaufriss gegeben, danach werden zentrale Konzepte und Themen behandelt und nach Möglichkeit an einem Fallbeispiel veranschaulicht. Um die Lesbarkeit der Beiträge zu verbessern und mit Rücksicht auf die Einheitlichkeit des Verlagsprogramms haben wir uns in Absprache mit dem Verlag entschieden, auf ein sprachliches Gender-Mainstreaming grundsätzlich zu verzichten und das generische Maskulin zu verwenden bzw. die von den Autoren unterschiedlich gehandhabten Sprachregelungen diesbezüglich zu vereinheitlichen.

### 1.1 Literatur

Albani, C., Ablon, J. S., Levy, R. A., Mertens, W. & Kächele, H. (2008). *Der »Psychotherapie Prozess Q-Set« von Enrico E. Jones. Deutsche Version (PQS-R-D) und Anwendungen*. Ulm: Ulmer Textbank.

## **Teil I Supervision in der Ausbildung**





## **2 Die Rolle der Supervision in der Ausbildung von analytischen Psychotherapeuten**

*Wolfgang Mertens*

### **2.1 Historischer Abriss und wichtige Konzepte**

Seit nunmehr fast 100 Jahren ruht die psychoanalytische Ausbildung auf drei Säulen: Auf der persönlichen Selbsterfahrung, auf dem theoretischen Unterricht und der unter Supervision durchgeführten eigenen Behandlungsfälle. Während die Lehranalyse vor allem hinsichtlich ihrer Dauer und institutionellen Eingebundenheit seit Jahrzehnten kritisiert wird und psychoanalytische Lehrinhalte wegen des angeblichen oder tatsächlichen Überholtseins zentraler Inhalte immer wieder auf den Prüfstand kamen, wird die Supervision als unverzichtbarer Baustein betrachtet.

Die Ausübung von psychoanalytisch orientierten Therapieverfahren ist längst institutionalisiert und an eine Vielzahl von Bedingungen geknüpft. Gegenwärtig gibt es aus diversen Gründen einen unübersehbaren Trend zu kürzeren Therapien und es wird diskutiert, inwieweit die Grundlagen der zeitgenössischen Psychoanalyse wieder im Rahmen einer universitären Direktausbildung gelehrt werden können. Hierbei besteht allerdings die Gefahr, dass einseitig nur solche Bestandteile in die Lehre einfließen, die mit derzeit anerkannten empirischen Verfahren überprüfbar sind, was eine Engführung mit sich bringen kann.

Der Beruf des analytischen und tiefenpsychologischen Psychotherapeuten scheint trotz einiger Schwankungen nach wie vor bei jungen Menschen sehr beliebt zu sein; eine lange Ausbildung, hohe Ausbildungskosten und ein durchaus anstrengender und belastender Berufsalltag werden dafür in Kauf genommen. Die Qualifikation der Bewerber ist – wie in allen Berufen – normalverteilt: Neben einigen

Hochbegabten, und d.h. in diesem Fall emotional ausgeglichenen, sehr einfühlsamen und kreativen Personen, gibt es in der Mehrzahl Kandidaten, die eine genügend gute Eignung mitbringen; aber es gibt auch einige Bewerber, die aus unterschiedlichen Gründen problematisch sind.

Die Frage der Ausbilder lautet demzufolge: Wie können aus all diesen Personen kompetente Psychotherapeuten werden? Während die einen ein Naturtalent mitbringen und keine Schwierigkeiten mit dem Erkennen ihrer Gefühle und dem einfühlsamen Eingehen auf andere Menschen zu haben scheinen, sind andere zwar intellektuell durchaus begabt, aber ihr Gefühlsleben weist eher Defizite auf. Zwar wird Kandidaten mit einer Persönlichkeitsstörung, zum Beispiel narzisstischer, schizoider, hysterischer Art zumeist von einer Ausbildung zum Psychotherapeuten abgeraten, aber in der Gegenwart besteht die Tendenz, nahezu jeden Bewerber anzunehmen. Dies muss jedoch nicht immer ein Manko sein, denn Personen mit einer bestimmten problematischen Persönlichkeit können sich auf Patienten mit affinen Problemen durchaus gut einstellen. Dennoch taucht während der Ausbildung die Frage auf, ob und wie sich Auszubildende zu verantwortungsbewussten und kompetenten Psychotherapeuten entwickeln können, die leidenden Menschen ausreichend helfen, das Ansehen des Berufs sichern und zum Fortbestand der Profession beitragen können. Und sicherlich gilt eine Fürsorgepflicht der Ausbilder auch der Frage, ob der gewählte Beruf für die betreffende Person auf Dauer nicht zu anstrengend sein wird. Denn ohne Frage wird der Beruf des Therapeuten auch idealisiert.

Die psychoanalytische Ausbildung ist seit Jahrzehnten von Psychoanalytikern immer wieder heftig kritisiert worden (z.B. Kernberg 1986, 1996; Kahl-Popp, 2005). Ein Hauptkritikpunkt ist dabei die Infantilisierung der Kandidaten, die durch allzu viele Vorschriften, Kontrollen, Überwachung, Dogmatisierung der einzig richtigen Form, Psychoanalyse zu praktizieren u. a. m. zustande käme. Der antiautoritäre Zeitgeist hat mit zu dieser kritischen Einschätzung beigetragen, die dazu geführt hat, dass mittlerweile eine sehr egalitäre Atmosphäre an vielen Ausbildungsinstituten herrscht. Dies hat Vor- und Nachteile: Zum einen wird den jungen Kolleginnen und Kollegen auf Augenhöhe begegnet; zum anderen scheuen sich die Ausbilder, ihre Qualitätsansprüche offen auszusprechen.

Dieses Spannungsfeld verweist auf das Problem, wie Supervision in der Ausbildung betrieben werden soll. Dass sie als Lernhilfe notwendig ist, wird von keiner Seite bestritten, aber wie sie im Einzelnen aussehen soll, ist Gegenstand von Kontroversen. Supervision beinhaltet einen lebenslangen Lernprozess: Gerade in einer Disziplin, die so viel Wert legt auf das intersubjektive Erspüren von Gefühlen und Wünschen in einem anderen Menschen, die diesem weder bewusstseinszugänglich noch verwörterbar sind, kommt es darauf an, die eigenen Emotionen von denen eines anderen Menschen unterscheiden zu lernen. Dazu ist ein Wechsel von einer Erste-Person-Perspektive zu einer Dritte-Person-Perspektive notwendig bzw. das Einnehmenkönnen einer triangulierenden Perspektive (z. B. Giampieri-Deutsch, 2002; Herrmann, 2013; Hohage, 1996).

Zwei Fragen standen beim Nachdenken über Supervision von Anfang an im Mittelpunkt der Diskussion: Wie kann man bei angehenden Therapeuten die Umsetzung von theoretischem Wissen in die Behandlung von kranken Menschen am besten fördern? Und wie geht man mit den neurotischen Einschränkungen der Therapeuten um, die diese zwar in ihrer Lehranalyse bearbeiten, die sich aber dennoch weiterhin im Umgang mit ihren Patienten unweigerlich äußern? Die Verantwortung für den kranken Patienten erfordert, dass beide Aufgaben auf bestmögliche Weise gelöst werden. Die Aufgaben des Lehrens und Heilens, »teach or treat«, führte in der Vergangenheit zu zahlreichen Kontroversen. Manche Psychoanalytiker lehnten jegliche Kontrolle des angehenden Therapeuten ab, weil diese sich immer nur negativ auf den Patienten auswirken könne; andere vertraten die Auffassung, dass sich die Rolle des Supervisors auf die Theorieanwendung zu beschränken habe und wiederum andere Psychoanalytiker plädierten dafür, den Supervisanden auf jeden Fall auch mit seinen neurotischen Einschränkungen zu konfrontieren und nicht nur darauf zu vertrauen, dass er diese von sich aus erkennt und in seiner Lehranalyse bearbeitet.

Bald zeigte sich aber, dass die Kontroverse zwischen »Lehren oder Behandeln« doch um Einiges zu einfach gestellt worden war. Denn jeder Lernprozess ist psychoanalytisch betrachtet immer auch ein Beziehungsgeschehen. In jede theoretische Erörterung fließt deshalb implizit ein Hinweis darauf ein, dass ein bestimmtes analytisches Vorgehen eine emotionale Bereitschaft des Lernenden beinhaltet und erfordert.

Lernen bedeutet ein Abschiednehmen von der Gewissheit, alles bereits zu können; Lernen bereitet Scham und Unterlegenheitsgefühle; in der Regel lernt man nur von demjenigen, den man schätzt und von dem man sich nicht auf kränkende Weise belehrt fühlt.

Selbstverständlich übertragen aber nicht nur Supervisanden unge löste Konflikte auf ihre Patienten und Supervisoren, sondern auch die »Lehrer« auf ihre »Schüler«, wobei die jeweilige Institution ebenfalls einen Einfluss ausüben kann. Zudem vermischen sich diese Beziehungsprozesse mit der vorgestellten Problematik des Patienten, so dass sich ein sehr komplexes Beziehungsfeld ergibt (► Kap.2 Psychoanalytische Konzepte der Supervision in Bd. 1).

Somit wurde deutlich, dass Supervidieren auch dem Supervisor Einiges abverlangt. Zum einen kommen Psychoanalytiker nicht unbedingt als geborene Pädagogen und Didaktiker auf die Welt. Zum anderen erfordert der Umgang mit den unvermeidlichen Kompetenzmängeln und blinden Flecken des Supervisanden auch viel Feingefühl und analytische Kompetenz und dies in einem Setting, in dem es keineswegs ausschließlich um die Beziehung zwischen dem Supervisor und seinem Supervisanden geht, sondern primär um die Fürsorge für den Patienten und sein therapeutisches Weiterkommen.

Quod licet jovi, non licet bovi: Oftmals lehren Supervisoren ihre Supervisanden zwar die Prinzipien zeitgenössischer Psychoanalyse als einer Begegnung auf Augenhöhe und einer kontinuierlichen Reflexion der Beziehung, aber sie selbst nehmen erstaunlicherweise eine klassisch objektivierende Haltung ein: Zwar überträgt der Patient auf den Supervisanden und dieser wiederum auf seinen Supervisor, aber der Supervisor steht wie ein Schiedsrichter am Rande des Spielfelds und beobachtet mit neutralem und geschärftem Blick die Bemühungen seines Supervisanden mit dessen Patienten. Bereits Searles (1955) und Gediman und Wolkenfeld (1980) hatten darauf aufmerksam gemacht, dass Parallelphänomene nicht nur »bottom up«, sondern auch »top down«, also vom Supervisor ausgehen können (s. auch Bromberg, 1980; Caligor, 1981; Castellano, 2013; Gediman, 2001; McKinney, 2000)