

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)

2.2 Zentrale Themen für die Praxis

Psychoanalytisches Wissen verändert sich wie jegliches andere Wissen auch und dies geschieht zunehmend in einem immer schnelleren Tempo. Bindungs- und Kleinkindforschung, Erkenntnisse aus der Cognitive- und Neuroscience, aber auch praxis- und theorieimmanente Entwicklungen haben zu erstaunlichen Erkenntnisfortschritten geführt. Innerhalb der Psychoanalyse existieren diverse Richtungen, die unterschiedliche Aspekte dieses Erkenntnisfortschritts aufgreifen und in ihr praktisches Handeln zu integrieren versuchen. Supervisanden während und nach ihrer Ausbildung kommen mit zum Teil unterschiedlichen Orientierungen zur Supervision und erwarten nicht selten, dass ihr Supervisor ihnen einen Überblick über die verschiedenen Richtungen, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede vermittelt.

Eine zu enge Schulenzugehörigkeit des Supervisors kann immer dann zu Konflikten in der Supervision führen, wenn sich ein Supervisand in seinem theoretischen und praktischen Können nicht angemessen verstanden fühlt. Dann kann der Eindruck entstehen, dass er in seinem Bestreben, etwas Neues zu lernen, nicht ausreichend unterstützt wird, sondern sich stattdessen der Lehrmeinung seines Analytikers unterwerfen soll. Manche Supervisanden machen dies bereitwillig, andere sind beunruhigt, weil sie keinen Erkenntniszuwachs spüren können.

Manche Supervisoren sind der Auffassung, dass ihr Bauchgefühl untrüglich und dass jeglicher Wissensfortschritt demgegenüber unerheblich sei. Sie bestehen auf einigen Grundsätzen psychoanalytischer Praxis, die als Passepartout für alle schwierigen Behandlungssituationen herhalten müssen. So verstehen sie sich zum Beispiel als Selbstpsychologen in der Nachfolge Kohuts und sind davon überzeugt, alle auftretenden Probleme mittels einer empathischen Zuwendung lösen zu können. Diese Gewissheit gewinnen sie oftmals aufgrund ihrer Tätigkeit als behandelnder Analytiker und Lehranalytiker, die sie durchaus erfolgreich wahrnehmen. Natürlich ist die Empathie eine wichtige Methode einer psychoanalytischen Behandlungsauffassung, aber sie sollte nicht als alleiniger Verstehenszugang eingesetzt werden, zumal es Psychoanalytiker mit einem breiten Spektrum an Krankheitsbildern zu tun haben. Erst in den letzten Jahren ist aber deutlich geworden, wie

sehr die Anforderungen an die Qualität der Supervision nicht zuletzt auch aufgrund des rapide sich vermehrenden Wissens gestiegen sind.

Seit geraumer Zeit existieren die Überzeugung und institutionelle Legitimierung, dass erfahrene und zumeist ältere Analytiker, wenn sie eines Tages zum Lehranalytiker ernannt werden, damit bereits die Qualifikation zum Supervisor aufweisen. Denn aufgrund vieler eigener Behandlungen, Intervisionen, Teilnahmen an Fallbesprechungen, ausgiebiger Beschäftigung mit Fachlektüre sind ihnen praktische Erfahrung im Umgang mit psychisch kranken Menschen und konzeptuelles Wissen über Krankheitsbilder, Pathogenese sowie Behandlungstechnik in der Regel gut vertraut. Wer sonst außer ihnen sollte für eine supervisorische Tätigkeit infrage kommen?

Nun sind aber in den letzten Jahren erhebliche Zweifel an dieser automatisch sich ergebenden Doppelkompetenz laut geworden. Stimmt es wirklich, dass ein guter Lehranalytiker unweigerlich auch ein guter Supervisor ist? Oder handelt es sich hierbei um unterschiedliche Qualifikationen, selbst wenn sie einen erheblichen Überschneidungsbereich haben? Vom Lehranalytiker erwartet man, dass er mit seinem Analysanden einen psychoanalytischen Prozess gestalten kann, in dem das Beachten von Beziehungsphänomenen und Übertragungsprozessen sowie die Bearbeitung von Widerständen einen zentralen Raum einnehmen; hierbei dienen ihm dessen Reaktionen als Orientierung. In der Supervision erfährt der Supervisor die Beziehung zwischen dem Analytiker und seinem Patienten aber lediglich aus der Sicht seines Supervisanden; gleichzeitig erlebt er eine Beziehung zu ihm, die vielfältige Übertragungsprozesse, Widerspiegelungen der Übertragungen, die sein Supervisand von seinem Patienten erfahren hat, aber auch eigene ungelöste Übertragungskonflikte aufweist. Dass ein Supervisor die therapeutische Beziehung nicht in ihrer Unmittelbarkeit erleben kann, weist Vor- und Nachteile auf. Zum einen ist er freier, seine eigenen Gefühlseindrücke erleben zu können, ohne zunächst in die abwehrbedingten Wahrnehmungen seines Supervisanden hineingezogen zu werden; zum anderen erlebt er den Patienten nur aus der Perspektive des Therapeuten bzw. die idiosynkratische Gestaltung der inter- und intrapsychischen Realität der beiden Beteiligten.

In diesem Prozess hat er eine teils kollegiale, teils lehrende und teils analysierende sowie therapeutische Beziehung zu seinem Supervisanden, die sich gelegentlich auf unübersichtliche Weise mit dessen Bezie-

hung zum Patienten vermengt. Es handelt sich also um eine ziemlich komplexe Konstellation, die nicht nur analytische und therapeutische Kompetenzen verlangt, sondern auch pädagogische und didaktische Fähigkeiten, Letzteres aber immer vor dem Hintergrund einer psychoanalytischen Reflexion, inwieweit die lehrende Tätigkeit, die ja auch schnell als Belehrung verstanden werden kann, der Abwehr dient, die Beziehung nicht wahrnehmen und reflektieren zu müssen (z. B. Kahl-Popp, 2004, Szecsödy, 1994).

Wer sonst außer einem Lehranalytiker sollte aber für eine supervisorische Tätigkeit infrage kommen? Vielleicht macht diese Koppelung ja doch Sinn, auch wenn sich durchaus begabte Nicht-Lehranalytiker als Supervisoren qualifizieren könnten. Aber immer stärker setzt sich die Erkenntnis durch, dass es gut täte – egal ob nun der Betreffende ein Lehranalytiker oder Nicht-Lehranalytiker ist – sich über die Qualitätsanforderungen zeitgenössischer Supervision mehr Gedanken als bisher zu machen.

Erst in den letzten Jahren – nicht zuletzt auch aufgrund heftiger und nicht nachlassender Kritik an der institutionellen Bürokratisierung der Psychoanalyse (z. B. Kernberg, 2006, 2007), ist deutlich geworden, wie sehr diese Anforderungen gestiegen sind. Neben der erwähnten Vielfalt von Auffassungen und Schulrichtungen in der gegenwärtigen Psychoanalyse und der fragwürdigen Überzeugung, die Tätigkeit als Lehranalytiker sei bereits eine hinreichende Basis für die Qualifikation zum Supervisor, ist auch der letztlich positivistische Glaube, es reiche aus, sich lediglich auf sein Gefühl bzw. auf die Gegenübertragung zu verlassen, deutlich kritisiert worden. Denn auch Gefühle entstehen in einem bestimmten Kontext, sei es innerhalb der familiären Sozialisation, der bevorzugten Arbeitsweise und Theorien des eigenen Lehranalytikers oder eines Ausbildungsinstituts.

Auch das scheinbar untrügliche Spüren der Gegenübertragung kann deshalb nicht als unhinterfragbarer Beweis für das überlegene Können des Lehranalytikers/Supervisors gelten, sondern die intuitiven Entscheidungsprozesse sollten für den Supervisanden argumentationszugänglich gemacht werden. Dies hat vor allem zur Folge, dass die richtungsspezifischen Konzepte und Argumentationslinien zu explizieren sind. Diese Bewusstmachung der impliziten Hintergründe gilt natürlich auch für die Annahmen, mit denen ein Supervisand sein eigenes Vorgehen begründet.

Kantrowitz (2002) erforschte das Zusammenpassen von Stilen des Supervisors mit den Persönlichkeitszügen und Konflikten des Ausbildungskandidaten in Bezug auf die Konflikte eines bestimmten Patienten. Ein geglückter »triadischer Match« kann die persönliche und professionelle Entwicklung eines Kandidaten erheblich fördern. Zumeist haben Kandidaten im psychoanalytischen Training mehrere Supervisoren, wobei jeder einen unterschiedlichen supervisorischen Stil haben kann. Manche Kandidaten sind von sich aus an einem Pluralismus interessiert und wählen Supervisoren, von denen sie annehmen, dass diese komplementär zu ihrer bisherigen Auffassung von psychoanalytischer Therapie seien, andere wiederum suchen Ähnlichkeit mit ihren eigenen Auffassungen und wünschen sich den jeweiligen Supervisor als konkordant mit ihren bisherigen Erfahrungen.

Nagell et al. (2014) ermittelten in einer aufwändigen und differenzierten empirischen Studie die Wünsche von Therapeuten in der Ausbildung an ihre Supervisoren sowie deren Auffassungen darüber mit der Methode des zentralen Beziehungskonflikts (ZBKT) (vgl. Steinmetzer, Fissabre & Nagell, 2016, ► Kap. 6).

Die Untersuchung und Problematisierung überhöhter Vorstellungen, was Supervision leisten kann, ist ein weiteres wichtiges Untersuchungsfeld (z. B. Lesser, 1983; Werbart, 2007). Die Wichtigkeit einer guten Real- und Arbeitsbeziehung betont vor allem Watkins (2012).

Damit sind einige der wichtigsten gegenwärtigen Probleme benannt, die in den zurückliegenden Jahren zu einer intensiven Erforschung supervisorischer Prozesse in der Ausbildung geführt haben (z. B. Kahl-Popp, 2010; Levin, 2006; Nagell et al. 2014; Szecsödy 2008, Hamburger & Mertens, 2016, ► Kap. 10).

2.3 Beispiel

Ein Supervisand berichtet in einer Sitzung den folgenden Traum seines Patienten: Dieser befand sich in einer öffentlichen Toilette, in die sein Therapeut eintrat, sich neben ihn stellte und dabei offensichtlich bemerkte, dass er einen kleinen Penis habe, was ihn genierte.

Der Therapeut fragte seinen Patienten daraufhin ziemlich bald, warum ihm denn dies im Traum peinlich gewesen sei. Worauf dieser etwas erstaunt erwiderte, dass dies doch auf der Hand liegen würde. Der Therapeut gab sich mit dieser Antwort zufrieden. Beide gingen nicht weiter auf den Traum ein.

War die Frage des Therapeuten, die die Scham des Patienten verringern helfen sollte, nun eher ein unreflektiertes Agieren? Oder war sie durchaus berechtigt, wie der Supervisand meinte? Hatte er mit seiner als einfühlsam empfundenen Frage das freie Mitteilen der Einfälle und damit auch die sich ergebende und zu untersuchende Szene unterbrochen? Der Supervisand gab zu erkennen, dass er mit dieser Frage eigentlich nur die Scham seines Patienten dialogisch und empathisch relativieren wollte: Muss man sich denn wirklich schämen, wenn man glaubt, einen kleinen Penis zu haben? Ist dies nicht eher eine kindliche Angst oder Scham, die man als Erwachsener nicht mehr zu haben braucht? Er hoffte damit, das Schamvolle des Traums abzumildern und auf diese Weise eine korrigierende Erfahrung bei seinem Patienten zu ermöglichen. Außerdem gehöre das Stellen von Fragen zu seiner bevorzugten behandlingstechnischen Auffassung, die er von einigen seiner Ausbilder gelernt habe. Sich nur zurückzuhalten und den Patienten frei assoziieren zu lassen, sei für ihn Ausdruck einer mittlerweile veralteten psychoanalytischen Auffassung.

Der Supervisor wies darauf hin, dass diese Frage aber das gesamte Beziehungsgeschehen zwischen den beiden zum Stillstand gebracht haben könnte. Denn der Therapeut könne doch nun überhaupt nicht mehr erfahren, welche Einfälle sein Patient zu seinem Traum hätte haben können, die zu einem weit verzweigten Netzwerk von Erlebnissen und Situationen hätten führen können und die als gemeinsamen Nenner ein Schamgefühl wegen eines »Zu-kurz-Gekommen-Seins« aufweisen würden. Des Weiteren, dass damit nicht zur Sprache komme, welches Beziehungserleben zwischen dem Patienten und seinem Analytiker sich im Traum ausdrücke. Welche Intervention in der vorangegangenen Stunde könnte zum Beispiel vom Patienten als überwältigend und beschämend wahrgenommen worden sein?

Als der Supervisor nun die leichte Verstimmung und das Gekränktheit seines Supervisanden bemerkte, fragte er sich, ob er jetzt selbst zu schnell und zu überwältigend für seinen Supervisanden reagiert habe. Spielte sich zwischen ihnen beiden nun eine ähnliche Szene ab

wie zwischen dem Therapeuten und seinem Patienten? Und waren vielleicht in früheren Stunden erfolgte supervisorische Hinweise vom Supervisanden bereits wie ein beschämendes Sich-kleingemacht-Fühlen wahrgenommen worden, was dazu geführt haben könnte, dass er nun seinen Patienten indirekt dadurch beschämte, dass er ihm keine Möglichkeit zur Erkundung der Beziehung zwischen ihnen beiden einräumte? Stattdessen wehrte er mit einer scheinbar emotional korrigierenden Erfahrung das für beide peinliche Beziehungsgeschehen ab und ließ dem Patienten damit aber keine Möglichkeit, sich mit seiner Schamangst und mit dem Gefühl, von seinem Therapeuten real beschämt worden zu sein, tatsächlich auseinanderzusetzen.

Aber sollte nun der Supervisor dies seinem Supervisanden, der des Öfteren dazu neigte, das Beziehungsgeschehen mit einer alles verstehenden Geste zuzudecken, einfach »durchgehen« lassen? Bei allem Respekt vor den zeitgenössischen Auffassungen, Supervision auf Augenhöhe zu betreiben und selbstverständlich auch auf Spiegel- und Parallelphänomene zu achten, ging ihm dies dann doch zu weit. Er verstand es als ein Muss seiner professionellen Kompetenz, seinen Supervisanden auf seine blinden Flecke hinsichtlich des Beziehungsgeschehens aufmerksam zu machen. Und er hoffte auch, seinem Supervisanden trotz aller unterschiedlicher Auffassungen, die es gegenwärtig in der Psychoanalyse dazu gibt, verständlich machen zu können, an welchen Stellen derartige Fragen oder Aufmunterungen tatsächlich angebracht sein können und an welchen nicht.

Mit dieser Darlegung wären die Grundlagen für ein gemeinsames Lernen darüber geschaffen, welche Erkenntnishaltungen und Interventionen in einer bestimmten Beziehungssituation für den analytischen Prozess am förderlichsten sind. Damit könnte auch vermieden werden, dass ein Supervisand den Eindruck bekommt, eine bestimmte Auffassung seines Supervisors einfach übernehmen zu müssen. Nein, auch er hat selbstverständlich die Möglichkeit, seine Entscheidung für eine bestimmte Intervention, wie zum Beispiel eine Frage zu stellen, zu begründen und entsprechend zu rechtfertigen. Und es kann dann durchaus vorkommen, dass der Supervisor seine ursprüngliche Auffassung korrigiert, wenn die Argumente überzeugend sind. Dieser Diskurs, in dem sowohl Unterschiede diskutiert als auch Gemeinsamkeiten festgehalten werden können, setzt eine emotionale Offenheit und selbstverständlich auch eine geschützte Atmosphäre voraus, die im