

Christian Fehringer

# Eine essayistische Beschreibung von Supervisionsprozessen

**Zusammenfassung:** *Supervision stellt ein Lernphänomen dar, das sich darauf bezieht, wie man etwas über einen bestimmten Lernkontext lernt. Bezogen auf die Supervision bedeutet es, dass der Gegenstand des Lernens die Art der Interpunktion von Erzählungen, von Ereignissen ist. Supervisanden sollten sich diese Art des Lernens ermöglichen, um mit einer Vielzahl von Perspektiven in ihren therapeutischen Beziehungen arbeiten zu können. Die Absicht in Supervisionsprozessen liegt nicht darin, Supervisanden zu verändern. Das Anliegen ist darin zu sehen, den Supervisanden behilflich zu sein, neue Beschreibungsmöglichkeiten für hochkomplexe und somit oft unentscheidbare therapeutische/beraterische Konstellationen zu (er)finden. Im Personzentrierten Ansatz wird dieses Arbeitsverständnis mit dem Begriff „to facilitate“ bezeichnet. Dieser Prozess soll in der vorliegenden Arbeit beschrieben und konkretisiert werden.*

**Schlüsselwörter:** *Narratives Paradigma, Konstruktivismus, Beobachter, Wirklichkeit, Wandlungsprozesse, to facilitate, Supervision als Lernphänomen, Übergangsritual*

**Résumé:** *Une description sous forme d'essai du processus de supervision. La supervision constitue un phénomène d'apprentissage qui se réfère à la manière dont on apprend quelque chose par un contexte d'apprentissage particulier. En relation avec la supervision, ceci signifie que l'objet de l'apprentissage est la manière de ponctuer des récits, des événements. Ceux qui effectuent des supervisions devraient se permettre ce type d'étude pour pouvoir travailler, dans leurs relations thérapeutiques, avec une multitude de perspectives. L'intention dans les processus de supervision n'est pas de changer ceux qui supervisent. Il faut y voir la demande d'aider le supervisant à trouver (découvrir) de nouvelles possibilités de description pour des constellations thérapeutiques/de conseil hautement complexes et donc souvent indiscernables. Dans l'approche centrée sur la personne, cette compréhension du travail est définie par le terme « to facilitate ». Le présent travail a pour objet de décrire et de concrétiser ce processus.*

**Mots-clés:** *Paradigme narratif, constructivisme, observateur, réalité, processus de transformation, to facilitate, la supervision comme phénomène d'apprentissage, rituel de transfert*

**Abstract:** *An essayistic description of supervision processes. Supervision represents a learning phenomenon which refers to how we learn something about a certain learning context. With regard to supervision this means that what we learn about is the punctuation of narratives, of events. Supervisees should make this kind of learning possible for themselves in order to be able to work in their therapeutic relationships with multiple perspectives. The intentions of supervision processes is not to change the supervisee, but to help the supervisee to find or invent new possible descriptions of extremely complex and therefore often insoluble constellations in therapy or counselling. In the Person-Centred Approach this working concept is called "facilitating". In this article this process is described and concretised.*

**Keywords:** *Narrative paradigm, constructivism, observer, reality, processes of change, facilitate, supervision as a learning phenomenon, transition ritual*

*„Das Unveränderte ist nicht wahrnehmbar, solange wir nicht bereit sind, uns im Verhältnis zu ihm zu bewegen.“ (G. Bateson)*

Ich wurde gebeten, über Veränderungsprozesse bei Ausbildungskandidaten<sup>1</sup> in der Ausbildungssupervision zu berichten. Ich beginne mit einem Beispiel aus meiner eigenen Supervisionserfahrung. Eine meiner förderlichsten Supervisionen erlebte ich bei einem sehr erfahrenen, sehr renommierten und sehr eiteln Kollegen einer nicht-personenzentrierten Therapierichtung. Eine massive Irritation meinerseits entstand aus der Tatsache, dass mein berühmter Supervisor, nachdem er meine Darstellung konzentriert verfolgt hatte, mit etwa drei Worten auf meine Beschreibung und mich Bezug nahm, um sich dann in einem phantastischen Entwurf zu verlieren, der offensichtlich nichts mehr mit mir und meinem Anliegen gemeinsam hatte. Aber die daraus entstehende Verwirrung war nur ein vorläufiger und nicht allzu lange anhaltender Zustand. Die Überraschung lag darin, dass in den phantasievollen und auch sehr einfühlsamen Lebens- und Beziehungsgeschichten sich genau das kreative und förderliche Potenzial, das mir in meiner Arbeit verlorengegangen war, befand. Es war in der Mehrzahl der Fälle der notwendige, vielleicht manchmal etwas brachiale Aspektwechsel, der bei mir einen wertvollen Lernprozess in Gang zu setzen vermochte. Diese supervisorische Erfahrung hat meine eigene Arbeit entscheidend geprägt.

Mein Anliegen ist darin zu sehen, das Vermögen meiner Supervisanden dahingehend anzuregen, Geschichten zu erzählen. Meine Gründe dafür liegen in der Annahme, dass Menschen in ihren Geschichten leben. Die Fähigkeit, Erzählungen zu kreieren, ist grundlegend für die menschliche Existenz, denn der Mensch ist im Verhältnis zu sich und zu seinen Mitmenschen ein Erzähler, und durch diese Erzählungen mit den anderen verwoben.

Jede Erfahrung ist in dieser Erzählung aufgehoben (Grossmann 2000). Die subjektive Wirklichkeit ist eine höchstpersönliche Erzählung, die immer an besondere Plausibilitätsstrukturen gebunden ist, an gesellschaftliche Grundlagen, an bestimmte Kontexte, die für ihren Bestand erforderlich sind. Die Soziologen Berger/Luckmann (1980) vertreten die Ansicht, das (Alltags-)Leben der Menschen funktioniere wie das Rattern einer gewaltigen Konversationsmaschine, die unentwegt subjektive Wirklichkeit garantiert, modifiziert und (re-)konstruiert. Kandidaten, die ihre Ausbildung abschließen werden, gliedern sich aus der Sicherheit der alten Strukturen aus, und eben dieser Statuswechsel bedeutet notwendigerweise die Neukonstruktion der eigenen Erzählungen. Es vollzieht sich ein Identitätswechsel, von der Ausbildung zur Profession, verbunden mit der Notwendigkeit eines geänderten Selbstverständnisses.

Mein Versuch, umfassend über Wandlungsprozesse zu schreiben – ich ziehe diesen Begriff dem der Veränderung oder der Entwicklung vor –, ist wesentlichen Einschränkungen unterworfen. Die für diesen Artikel erbetene Antwort darauf, „was denn eigentlich in einer Supervision echt, echt wirklich geschieht“, muss ich schuldig bleiben. Aus einer konstruktivistischen Perspektive, der ich mich verbunden fühle, wird davon ausgegangen, dass die ontische Wirklichkeit nicht direkt erkennbar ist. Da wir die Welt an sich nicht fassen können, können wir auch zu keiner Objektivität gelangen, zu keinem letztgültigen Sinn in unserem Bestreben, zu verstehen. Die Welt an sich wird aus dieser Perspektive nicht gefunden, sondern erfunden (von Foerster/von Glasersfeld 1999). Sie wird von einem Beobachter, der Beobachtungen beschreibt, operativ erzeugt. Alles was gesagt wird, wird daher immer von einem Beobachter gesagt. Bedeutungen liegen nicht einfach vor, sie werden in einem gemeinsamen Prozess, in einer bedeutsamen – hier supervisorischen – Beziehung erzeugt. Supervisor und Supervisand können demnach nicht über die objektive Realität eines „Falles“, sondern nur über ihre Erfahrungen sprechen. Ich will das nicht als nachteilig verstanden wissen. Es ist eine sinnvolle Anregung, es in Supervisionsprozessen nicht beim „ersten Blick“ bewenden zu lassen. Weitere Blicke und die möglicherweise damit verbundenen Zweifel an allzu einfachen Antworten, z. B. der Verzicht auf eine objektivierende Diagnostik, sind sinnvoll. Überzeugungen mit der Kraft von Glaubenswahrheiten machen dumm. Zu glauben, wenn etwas funktioniert, sei die Theorie dahinter richtig, ist ein Trugschluss. Soziale Realität wird ohne Wissen über das endgültige Ergebnis produziert. Verschiedenste „Nebenprodukte“ menschlichen Strebens und Wollens, nichtintendierte, nichtgewusste und ungeahnte Nebeneffekte sind Bestandteile unserer Aufgabenstellungen und durchkreuzen unsere Pläne, unsere Gewissheiten. Unter Umständen werden die schließlichen Effekte, um die es in einem Sozialsystem geht, durch die Kombination von Unwissenheit und Indirektheit weit effektiver erreicht, als wenn man sie wissentlich und direkt erreichen wollte.

Ein Beispiel: Als Therapeut eines sechsjährigen Mädchens, das stationär aufgenommen war, weil es ständig das Haus, in dem es mit seiner Familie und dem Großvater lebte, verwüstete, war ich in unterschiedlichsten supervisorischen Kontexten mit genau so vielen und noch viel mehr Theorien „über“ das Mädchen konfrontiert. Jede Theorierichtung hatte ihre Diagnose, ihre Wahrheit (in der Regel Defizitmodelle) über das Kind. In meinem Bemühen um therapeutische Effektivität schließlich vollkommen zermürbt, gab ich mich geschlagen und begann, mit dem Mädchen in den Therapiestunden „einfach“ Märchen zu erfinden. Wir hatten ungezwungene Stunden, die aber nichts an der Zerstörungswut des Kindes änderten, wenn es zu Hause war. Eines Tages entstand zufällig (?) eine gemeinsame Erzählung, in der ein Großvater ein Haus baut, die Großmutter plötzlich stirbt und der Großvater nur den Satz sagt: „Wenn ich das Haus jetzt fertig gebaut hab, kann ich auch sterben“. Ab dem Moment war es dann nicht mehr schwierig, dem Kind zu helfen. Die Angst

1 In der Folge wird der Lesbarkeit halber auf die durchgehende Anführung beider Geschlechter verzichtet.

des Mädchens, der Großvater werde sterben, sobald er mit dem Haus fertig sei, war verstehbar geworden, und in dem Moment, wo das Kind verstanden wurde, konnte es auch sein Verhalten ändern. Der erlösende Effekt wurde durch die zufällige kreative Kombination von Unwissenheit und Ungerichtetheit in der therapeutischen Arbeit auf Grundlage einer bedeutsamen Beziehung erreicht.

Gelingende Supervision stellt für mich ein Lernphänomen dar, das sich auch darauf bezieht, wie man etwas über einen bestimmten Lernkontext lernt. Bezogen auf die Supervision bedeutet es, dass der Gegenstand des Lernens die Art der Interpunktion von Erzählungen, von Ereignissen ist. Wenn ein Beobachter eine Unterscheidung trifft, dann nimmt er als Begleiterscheinung eine Indikation vor. Beispielsweise kennzeichnet er eine der beiden unterschiedlichen Seiten als wesentlich. Das gilt es zu bedenken, und damit kann in der Supervision gut gearbeitet werden.

Meine Absicht in Supervisionsprozessen liegt nicht darin Supervisanden zu verändern. Ich will in Supervisionen nicht überlegenes Wissen gegen ein unterlegenes Wissen ins Feld führen. Ich erzähle über meine Erfahrungen. Ich will Besserwisserei kritisieren, die (Gut-)Gläubigen und Überzeugten verunsichern. Ich will den Notwendigkeits- und Unbedingtheitscharakter menschlicher Sicht- und Handlungsweisen in Frage stellen, um der Kontingenz der eigenen Überzeugungen und Bedürfnisse gerecht zu werden. Mein Anliegen ist darin zu sehen, behilflich zu sein, neue Beschreibungsmöglichkeiten für hochkomplexe und somit oft unentscheidbare therapeutische/beraterische Konstellationen zu (er)finden, ein Gefühl für alternative Verstehensmöglichkeiten anzuregen, um daraus unterschiedliche Bedeutungsgebungen und damit veränderte Bewertungen zuzulassen. Im Personenzentrierten Ansatz wird dieses Arbeitsverständnis mit dem Begriff „to facilitate“ beschrieben (Schmid 1996, 228ff). Es geht darum, die Dynamik des Wahrgenommenen im Wahrnehmungsprozess durch den Wahrnehmenden zu erhalten, um nicht erstarrten Bildern ausgeliefert zu sein.

Die Fragen, wie ich meine Arbeit erlebe und wie ich die Wandlungen der Kandidaten wahrnehme, hängen zusammen. Die Struktur von Ausbildungssupervisionen legt es nahe, Supervision auch als pädagogischen Prozess zu verstehen. Die Fähigkeit zu lernen hat einerseits eine historische Dimension und ist zugleich auf die Zukunft bezogen. Lernen ist mit der Fähigkeit verbunden, sich der eigenen Geschichten zu erinnern, um in dieser Auseinandersetzung eine zukünftige Freiheit zu erlangen. Unter therapeutischer Professionalität, dem Heimisch-Sein, hier dem Heimisch-Werden in diesem Berufsfeld, verstehe ich das Sich-Aneignen einer personalen Professionalität. Diese ist von der Selbsteinschätzung, vom Selbstverständnis, das sich aus Eigen- und Fremdwahrnehmung bildet, abhängig. Sie ist abhängig vom empfundenen „Können“ in der praktisch-therapeutischen Herausforderung und somit untrennbar mit der Persönlichkeit und der Entwicklung derselben verbunden. Es gilt, eine Übereinstimmung zwischen dem herzustellen,

wer die Kandidaten in einer aktuellen Selbsteinschätzung sind, welche Empfindungen das auslöst, und dem, was sie werden wollen – (selbst)verantwortlich arbeitende Therapeuten/Berater, die sich in hochkomplexen Situationen zu bewähren haben. Identität ist nicht als etwas zu verstehen, was man hat oder nicht hat, sondern Identität steht immer bevor. Je nach Alter, Geschlecht, ökonomischer, sozialer und beruflicher Situation, je nach Anforderung von Kompetenzkatalogen, denen sich Kandidaten verpflichtet fühlen, stellen sich diese Identitätsfragen in Supervisionsprozessen auch regelmäßig anders.

Für mich sind diese Ausbildungssupervisionen Übergangsrituale. Es betrifft den Zeitraum eines Kontextwechsels, in dem eine zugestandene Vorläufigkeit in der Arbeitsweise sich in eine professionelle Arbeitsidentität wandeln soll. Rituale werden als kulturelle Handlungen definiert, die vollzogen werden können, wenn soziale Konflikte festgefahren sind oder Entwicklungen und Wandlungsprozesse anstehen und gefördert werden können und müssen. Sie haben das Ziel, aus einer definierten Situation in eine andere definierte Situation überzuführen, und setzen sich strukturell betrachtet aus drei Phasen zusammen: Aus einer Trennungsphase, einer Schwellen- und Übergangsphase und einer Wiedereingliederungsphase (van Genneep 1908). Die definierte Ausgangsstruktur wird durch ein Trennungs- und Ablösungsritual verlassen. Diese Übergangsphase setzt in der Regel eine gewohnte Erzähl- und Sprechweise vorübergehend außer Kraft und erzeugt einen Prozess, in dem die alte Struktur sich transformiert – zerlegt –, um sich schließlich wieder neu zusammensetzen zu können. Für diesen Prozess hoher Instabilität braucht es für Supervisanden einen sicheren Ort, wo Fragen und Ungewissheiten und auch die bestehenden und einengenden – theoretischen – Zugehörigkeiten gelöst werden können. Dieser Ort hat nur formal eine eindeutige Position; vielmehr handelt es sich dabei um einen Ort der Dis-Position, an dem es möglich sein soll, dem Supervisor offen entgegenzutreten.

Wandlungsprozesse brauchen Begegnung. Das Bestreben, Identität zu erwerben, ist das Bestreben, sich zu differenzieren und abzugrenzen. Sich dem Supervisor anzuvertrauen und trotzdem nicht abhängig zu sein. Ich versuche als Supervisor wahrzunehmen und zu verstehen, was Supervisanden berichten, was sie fragen, was ihnen Schwierigkeiten bereitet und was sie verwirrt. Erfahrungen werden wechselseitig überprüft, Übereinstimmungen und Diskrepanzen formuliert und bewertet. Es wird gemeinsam versucht, sich in bestimmte therapeutische Situationen einzufühlen, um empathisch wahrzunehmen, wann sich bei wem welche Gefühle wie entwickeln. Wird dann ein Gefühl als bekannt empfunden, ist es einordenbar und kann dazu beitragen einzuschätzen, was für eine bestimmte Arbeitssituation passend und förderlich sein könnte. Wenn Supervisanden in mir Gefühle erwecken, deren Herkunft ich nicht erkennen kann, beginne ich, selbst affektiv zu agieren und mein Gegenüber zu verwirren. Über das, was wir fühlen, womit wir uns gegenseitig herausfordern, können wir – hoffentlich ausreichend

offen – sprechen. Das ist wiederum auch davon abhängig, wie ich die Bereitschaft und die Möglichkeit der Supervisanden einschätze, mit meinen Beiträgen umzugehen.

Naturgemäß nehme ich nicht alles wahr, was Supervisanden mir anbieten. Aus dem mir Angebotenen wähle ich einen bestimmten Teil aus. Den, der mich interessiert, der mir wichtig erscheint, und das, was ich zu verstehen glaube. Das, was ich nicht verstehe, fällt in der Regel aus der Kommunikation heraus. Für Supervisoren ist es von entscheidender Bedeutung, nicht nach dem Motiv zu handeln, dass immer noch sie der interessanteste Fall in der Supervision sind. Es sind aus personenzentrierter Sicht nicht in erster Linie theoretische Konzepte oder Methoden, die Supervisionsprozesse beeinflussen. Es ist vielmehr das, was ich über mich weiß, oder vor allem nicht weiß, was mich begeistert, interessiert, ärgerlich, ängstlich macht, was mich blockiert oder kreativ macht, beglückt oder bedrängt – also all das, was meine Person ausmacht; was klar und übereinstimmend ist, undeutlich und krisenhaft, was fremd bleibt und entfremdend wirkt. Das beeinflusst die Supervision. Das sollten Supervisoren sich eingestehen, das sollten Supervisanden lernen und bedenken. In der Regel lernen Ausbildungskandidaten vor allem in den Bereichen, die auch für mich nicht zu bedrohlich oder zu verwirrend erscheinen. Sie lernen an meiner beruflichen Identität. Im Fußball gibt es die triviale Erfahrung, dass die eigene Mannschaft nicht besser spielen kann als der Gegner gut ist. Dort, wo der Kandidat noch nicht in der Lage ist, einen bestimmten Aspekt wahrzunehmen, eigene Gefühle zuzulassen oder wechselnde Identifikationen auszuprobieren, werden auch die Möglichkeiten des Supervisors sich in jenen Grenzen bewegen, die ihm vom Supervisanden gesteckt werden. Es gibt – interaktionell – gute und schlechte Supervisanden, wie es auf dieser Ebene gute und schlechte Supervisoren gibt. Es ist eine Frage der Passung. Der Erfolg der gemeinsamen Arbeit liegt demzufolge im Erreichen einer ausreichend sicheren Beziehung und liegt im Bestreben, eine größtmögliche Transparenz der je eigenen Möglichkeiten und Absichten zu gewährleisten.

Die Übergangsphase, die der Ablösungsphase folgt, ist ein Balanceakt in einem freien Raum von Unterscheidungs- und Entscheidungsversuchen, in dem Gewissheiten und Eindeutigkeiten eben nicht die vorherrschenden Erzählformen sind. Ausbildungskandidaten lernen, die Eindeutigkeit einer Situation in Frage zu stellen, und zum Vorteil der Klienten sind nicht mehr „Richtigkeit“ oder „die Wahrheit“ entscheidende Kriterien, sondern Konstrukte werden auf ihre „Brauchbarkeit“ hin überprüft (von Glasersfeld 1981). Sie lernen, mit Paradoxien zu leben und zu arbeiten, Sinn und Gegensinn zu erfassen. Sie lernen, mit seltsamen tautologischen Aussagen wie „Alles was gesagt wird, ist von jemandem gesagt“, oder „Was beobachtet wird, wird von einem Beobachter beobachtet“, umzugehen. Diese Aussagen symbolisieren die „Leere“ der Übergangsphase und öffnen die Räume, in denen sich neue Wirklichkeitskonstruktionen bilden. Vorherrschend sind narrative Sprachfiguren des Ungewissen, Uneigentlichen, Ambivalenten, und diese

Ausdrucksformen werden in dieser Phase von den Supervisanden als ausnehmend unangenehm und oft auch als unprofessionell erlebt, da sie in anderen therapeutischen Kontexten – medizinischen Kliniken, psychosozialen Institutionen, u. ä. – mit einem paradigmatischen Denken konfrontiert sind, das sich um Kategorien und Begriffe aus dem naturwissenschaftlichen Diskurs dreht, die einen höchstmöglichen Grad an logischer Konsistenz zu erreichen haben und auf Wiederholbarkeit abzielen. Ich erachte es aber als sinnvoll für therapeutisches Arbeiten, einen Sprachstil zu erwerben, der sich eher mit der Unbeständigkeit menschlicher Intentionen beschäftigt, in dem Bedeutungen offen gehalten werden, um nicht den (reproduzierbaren) Entwurf einer Wirklichkeit herzustellen, wenn nur definierte Parameter beachtet werden. Im narrativen Paradigma wird der Versuch bevorzugt, eine Geschichte zu erzählen, die sich mit der Zeit entfaltet. In den Geisteswissenschaften, aber auch in den Naturwissenschaften wird dieses Konzept zunehmend übernommen, vor allem deshalb, weil Wissenschaftler den narrativen Modus für das anfängliche Formulieren einer Idee als unverzichtbar ansehen.

In der Supervision erlebt mich mein Gegenüber und erlebt sich in meiner Gegenwärtigkeit. Sie oder er sucht nach einem nachahmenswerten Modell und nimmt dafür in der Regel den Supervisor. Wenn es mir gelingt, mich in meiner Selbstdarstellung zu begrenzen, dann schaffe ich für die Kollegen den nötigen Freiraum, sich ihrerseits darzustellen und zu entfalten. Das bedeutet für sie, über die eigenen Stärken und Schwächen frei reden zu können, ängstlich oder risikofreudig zu sein, nachdenklich, schweigend, wortreich, raumgreifend, kämpfend, vorsichtig suchend, trotzig verschlossen oder offen fragend zu sein. Dieses verwandelnde Lernen findet in der Regel in Krisen und Konflikten statt. Und es sind eben diese Lernprozesse, die wiederum Konflikte und Krisen heraufbeschwören. Nämlich gerade dann, wenn Supervisanden feststellen, dass Klienten, die mit großem Engagement „bearbeitet“ werden, ein Eigenleben führen, dass sie sie hintergehen, dass sie sie ausnützen, dass sie nicht mitarbeiten. Dass Kollegen, mit denen gut zusammengearbeitet wurde, in Konfliktsituationen nicht solidarisch, sondern Konkurrenten sind. Diese Art des Lernens kann eine bittere Einpassung in die desillusionierende Realität des beruflichen Alltags darstellen. Es schälen sich, oft sehr mühsam, individuelle Lernthemen heraus: Was betroffen macht, was weh tut, wie mit Verantwortlichkeit verantwortlich umgegangen werden kann, was erhofft wird, und – fast als zentrale Frage – was denn als Erfolg zu werten ist. All das trifft das eigene Selbstkonzept und modifiziert es, korrigiert es, reduziert und erweitert es. Stabilisierende Orientierungsmuster werden damit hinfällig. Entwicklung oder Wandlung findet in diesem Arbeitsprozess in einer äußeren und inneren Konfrontation statt. Dann, wenn die Realität des Faktischen mit dem Entwurf des Möglichen verglichen und abgestimmt werden muss. Im Verlauf dieses Prozesses geht es darum, das Eigene zu finden, eine professionelle Individuation zu erlangen, in der Sicherheit und Beweglichkeit sich optimal ergänzen.

Wie also wandeln sich Ausbildungskandidaten in dieser bedeutsamen supervisorischen Beziehung? Ein Aspekt war, den Kontext zu beschreiben, in dem diese Passungsprozesse stattzufinden haben, um ein Scheitern zu verhindern. Ein weiterer Aspekt liegt im sich wandelnden Verständnis und Umgang mit der „Eigenzeit“. Kandidaten lernen, dass Psychotherapie nicht allein in der Zeit, sondern auch und vor allem mit der Zeit handelt. Sie lernen, sich der Zeit, der Zeit-Geschichte zu bemächtigen, machen sie selbst zum Verhandlungsgegenstand. Sie erschaffen sich eine neue Perspektive auf die Zeit und die durch die Zeit organisierten Tatsachen. Sie regen damit die Gestaltbarkeit von Raum und Zeit an, die Dimensionen, in denen sich Menschen erleben, wahrnehmen und ihre je eigenen Erfahrungen machen. Sie lernen in diesem Prozess Verantwortung für ihre therapeutische Haltung, für ihre Fragen, ihren theoretischen Hintergrund, ihre Bedeutungswelten und für die Konsequenzen, die sich in der gemeinsamen Beziehung daraus ergeben, zu übernehmen. Sie lernen, als Therapeuten keine Verantwortung für Veränderung zu haben, sondern die Maxime der therapeutischen Verantwortung in der Erhaltung der eigenen Arbeitsfähigkeit zu sehen. Sie lernen, Arbeitskontexte zu unterscheiden.

Eine weitere Antwort sei in eine Geschichte verpackt: „In einem armen Dorf in China lebte ein Bauer. Er wurde von den Leuten im Dorf für reich gehalten, denn er besaß ein Pferd. Eines Tages lief dieses Pferd weg und alle Nachbarn kamen und klagten, wie groß der Verlust sei. Der Bauer sagte nur: „Vielleicht“. Einige Tage später kam das Pferd zurück und in seinem Gefolge trabten zwei Wildpferde. Alle Nachbarn freuten sich und priesen den Bauern glücklich, aber sagte nur: „Vielleicht“. Der Sohn des Bauern versuchte, ein Wildpferd zuzureiten, wurde abgeworfen und brach sich ein Bein. Die Nachbarn betrauerteten und beklagten das Unglück, aber der Bauer antwortete wieder nur: „Vielleicht“. Eine Woche später kamen Soldaten des Kaisers, um junge Männer für einen bevorstehenden Krieg einzuziehen. Sie nahmen den Sohn des Bauern nicht mit, da dessen Bein gebrochen war. Die Nachbarn sagten dem Bauern, welches Glück er gehabt habe, doch er erwiderte nur: „Vielleicht“. Usw., usw. ... (Bardmann 1992, 97).

Was zeigt sich durch diese Geschichte? So wie der Bauer mit seinem beständigen „vielleicht“ eindeutige Situationen relativiert, sie offen hält, so sind Kandidaten ihrerseits gefordert, ihre Einschätzungen ständig zu relativieren, sich mit Kontingenz auseinanderzusetzen, sich in einem narrativen supervisorischen Diskurs konsequent die Fragen zu stellen, was denn alles gesagt und gedacht werden kann. Und es wird gelernt und anerkannt, dass diese sogenannten differenten Positionen nicht beliebig zu wählen sind, sondern dass diese Pluralität theoretisch zu artikulieren, zu präzisieren und herauszuarbeiten ist. Und diese Arbeit ist mit der personenzentrierten Anforderung verbunden, jegliche Theorie im Moment der Begegnung wieder außer Acht lassen zu können. Die Kollegen lernen bei jeder Wahrnehmung um ihren Setzungscharakter und ihre Ausschlüsse zu wissen. Eine darauf aufgebaute

therapeutische Handlungswelt ist im Einzelnen spezifischer und im Ganzen durchlässiger. Das ist die Wandlung, die für mich im Vordergrund steht. Vom Grundsatz abzurücken, dass nichts so praktisch ist wie eine gute Theorie. Dass es vielmehr gilt, die Fähigkeit zu entwickeln, die Versionen des Wahren einer gegenwärtigen Situation zu erfassen um damit zu arbeiten. Auch der Personzentrierte Ansatz hat „naturalisierte“ Wahrheiten, wie wir wissen. Die Kollegen erlernen, ein „Vielleicht“ nicht nur zu akzeptieren, sondern daraus sogar Kraft für ihre Tätigkeit zu ziehen.

## Literatur

- Bardmann, Th. M./Kersting, H. J./Vogel, H. C. (1992), Das gepfefferte Ferkel. Lesebuch für SozialarbeiterInnen und andere KonstruktivistInnen, Aachen (Kersting IBS-Verlag)
- Berger, P. L. Luckmann, T. (1980), Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/Main (Fischer)
- Grossmann, K. (2000), Der Fluß des Erzählens. Narrative Formen der Therapie, Heidelberg (Carl-Auer-Systeme)
- Schmid, P. F. (1996), Personzentrierte Gruppenpsychotherapie in der Praxis. Ein Handbuch. Bd. 2: Die Kunst der Begegnung, Paderborn (Junfermann)
- van Gennepe, A. (1908), Übergangsriten, Frankfurt/Main (Campus)
- von Foerster, H./von Glasersfeld, E. (1999), Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus, Heidelberg (Carl-Auer-Systeme)
- von Glasersfeld, E. (1981), Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Watzlawick, P. (Hg.), Die erfundene Wirklichkeit, München (Piper), 16–38

## Autor

*Christian Fehringer, 1953, Mag. phil., Psychotherapeut, Supervisor, Coach (ÖV und ÖBVP) in freier Praxis. Ausbilder und Lehrtherapeut des Instituts für Personzentrierte Studien der APG. Interessen- und Forschungsschwerpunkt ist die Erschaffung von Bedeutung in der therapeutischen Beziehung und der Wandel von Sprache und Selbsterzählungen in diesen Prozessen sowie vergleichenden Psychotherapieforschung der systemisch-konstruktivistischen und der personenzentrierten Theorie und Praxis.*

## Korrespondenzadresse

*Mag. Christian Fehringer  
Roten Löwengasse 13/15  
A-1090 Wien  
Tel.: (0043) (0)1 310 19 42  
E-Mail: christian.fehringer@acw.at*