

Katja Frühwirth-Feist

Geht Supervision auch psychoanalytisch-pädagogisch?



Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik

31. Jahrgang, Nr. 1, 2025, Seite 191–209

DOI: [10.30820/0938-183X-2025-31-191](https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-191)

Psychosozial-Verlag





Die Beiträge dieses Jahrbuchs sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien,
Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2025 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG
Gesetzlich vertreten durch die persönlich haftende Gesellschaft Wirth GmbH,
Geschäftsführer: Johann Wirth
Walltorstr. 10, 35390 Gießen, Deutschland
0641 9699780
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Umschlagabbildung: Paul Klee, *Geöffnet*, 1933
Umschlaggestaltung & Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
Satz: metiTec-Software, me-ti GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Majuskel Medienproduktion GmbH
Elsa-Brandström-Str. 18, 35578 Wetzlar, Deutschland
Printed in Germany

ISBN 978-3-8379-3400-7 (Print)
ISBN 978-3-8379-6321-2 (E-Book-PDF)
ISSN 0938-183X

Geht Supervision auch psychoanalytisch-pädagogisch?

Überlegungen zu psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision in pädagogischen Handlungsfeldern

Katja Frühwirth-Feist

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik • Band 31 (2025), 191–209

<https://doi.org/10.30820/0938-183X-2025-31-191>

CC BY-NC-ND 4.0

<https://jahrbuch-psychoanalytische-paedagogik.de>

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird ein Blick auf supervisorische Praxis im pädagogischen Feld gerichtet, wenn diese vor dem Hintergrund eines psychoanalytisch-pädagogischen Anspruchs unternommen wird. Formuliert werden fünf Spezifika einer psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Supervision, die als Raum verstanden wird, um mit Gefühlen und Emotionen aller Beteiligten in Kontakt zu kommen, die im professionellen pädagogischen Beziehungsgeschehen ubiquitär sind und die Beziehungen wesentlich mitbeeinflussen. Im Zuge dessen wird am Ende ein Verständnis von Supervision entwickelt, das nicht lediglich dem Anspruch einer Professionalisierung pädagogischen Handelns dient, sondern darüber hinaus als spezifischen Bildungsprozess hervorhebt.

Schlüsselwörter: Supervision, Psychoanalytische Pädagogik, Arbeitsbündnis, professionelles Handeln, Bildungsprozess

Supervision im pädagogischen Handlungsfeld kann längst als fixer Bestandteil professionellen Handelns beschrieben werden. Sie dient als Raum, den Teams ebenso wie Einzelpersonen nutzen, um sowohl ausgewählte Schwierigkeiten und Szenen pädagogischer Praxis als auch praxisrelevante Themen im Zusammenhang mit Team- und Organisationsdynamiken zu reflektieren. Das Setting wird dabei von Pädagog*innen gleichsam als Denkraum genutzt, um sich in der Reflexion ihrer beruflichen Tätigkeit einem *Verstehen* pädagogischer, team- und organisationsdynamischer Herausforderungen anzunähern sowie neue, hilfreiche

Handlungsperspektiven zu entwickeln. Steinhardt beschreibt Supervision allgemein als eine Beratungsform, die »mit den vielgestaltigen Spannungsfeldern, denen sich Berufstätige ausgesetzt sehen, umgehen [kann]« und die »nicht bloß nach schnellen Lösungen sucht, sondern in der dazu angehalten wird, eine Problemlage – möglichst auch in ihren latenten Sinnzusammenhängen – zu verstehen und für die Beteiligten adäquate, gesellschaftlich verträgliche Lösungen zu suchen und zu finden« (Steinhardt, 2005, S. 192).

Diesen Anspruch, »latente Sinnzusammenhänge« beruflicher Praxis zu verstehen, erfüllt ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick insofern in ganz besonderer Art und Weise, als ein *tiefgreifendes und psychodynamisches* Verständnis pädagogischer Realität zum Ausgangspunkt jedweden *pädagogischen* Denkens und Handelns gemacht wird. Sowohl die Gestaltung pädagogischer Praxis als auch eine Reflexion pädagogischer Beziehungen ist dementsprechend ohne »Bewegtsein von Unbewusstem« und einem »Ich-Zustand der gleichschwebenden Aufmerksamkeit für dieses Unbewusste« (Bittner, 2015, S. 39) nicht denkbar.

Mein Erfahrungshintergrund mit supervisorischen Prozessen führt mich nun im Folgenden zu fünf Spezifika, die das Psychoanalytisch-Pädagogische an der Nahtstelle zum Setting der Supervision charakterisieren und dabei Aspekte supervisorischen Handelns hervorheben, die aus einer Art »dyadischen Identitätsformation« aus den Feldern Psychoanalytische Pädagogik und Supervision erwachsen.¹

Eine bedeutsame Rolle nimmt in diesem Kontext die Entwicklung eines *Arbeitsbündnisses* zwischen Supervisor*innen und Pädagog*innen ein und zwar insofern, als es die Basis für den gemeinsamen Reflexionsprozess (sowohl jeder einzelnen Sitzung als auch hinsichtlich des Gesamtprozesses) darstellt. Steht am Beginn der Arbeitsbeziehung die Klärung von Zielvorstellungen, Inhalten und zum Teil Aspekten des methodischen Vorgehens, kommt im Schließen eines Arbeitsbündnisses den Supervisor*innen die Aufgabe zu, Pädagog*innen dahingehend zu motivieren, im gemeinsamen Prozess der Reflexion ihre Gefühle zu spüren, anzusprechen und zu ordnen und in der Folge eigene Haltungen und Reaktionen mit einzubeziehen. Damit können sich Pädagog*innen neue

1 Die hier angesprochene »dyadische Identitätsformation« spiegelt sich sowohl in meiner Ausbildungsbiografie als auch in meiner beruflichen Praxis wider, die einerseits durch meine Ausbildung zur und Tätigkeit als psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin gekennzeichnet ist, wobei ich nach dem »Wiener Konzept« Psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung arbeite, wie es Helmuth Figdor (u. a. 1995, 1999, 2002) beschrieben hat; und andererseits in meiner Ausbildung und beruflichen Sozialisation als Supervisorin im psychosozialen und pädagogischen Feld.

Wissenszugänge im Fallverstehen erschließen, die wiederum in den Dienst der Klient*innen und ihrer Entwicklungsinteressen gestellt werden können.

Das Bündnis selbst entsteht dabei einerseits im Dialog über Erwartungen, Interessen, Hoffnungen und Sorgen der Pädagog*innen in Bezug auf das Setting der Supervision und andererseits in der Aufklärung darüber, welche Kompetenzen, berufsspezifische Expertise und erfüllbare Erwartungen die Supervisor*innen in den gemeinsamen Reflexionsprozess mitbringen. Auf dem Weg zu einem Arbeitsbündnis gilt es zudem, Pädagog*innen dafür zu gewinnen, der Annahme zu folgen, dass aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive jegliche Lösung von Problemen darin liegt, zunächst »die das Problem begründenden Zusammenhänge zu verstehen« (Figdor, 1999, S. 48). Dabei beinhaltet der Vorschlag der Supervisor*innen, dieser Annahme zu folgen, einerseits Erläuterungen zum Weg des gemeinsamen Verstehensprozesses pädagogischer Beziehungen und ihrer vielfältigen Verknüpfungen und andererseits zur gemeinsamen Erarbeitung von möglichen Interventionen und Handlungsperspektiven.

Nicht zuletzt ist festzuhalten, dass Arbeitsbündnisse die Eigenschaft des Prozesshaften haben und diese Bündnisse zwischen Pädagog*innen und ihren Supervisor*innen die Voraussetzung dafür darstellen, dass supervisorische Reflexion unter Einbeziehung einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive gelingen kann. Kennzeichnen lässt sich das Arbeitsbündnis durch drei Merkmale:

- (1) die Gegenstandsklärung, die Fragen der Fall-/Teamsupervision, Zielvorstellungen und Inhalte betreffen;
- (2) die Beziehungsklärung zwischen Pädagog*innen und Supervisor*innen, die sich mit Müller als »kunstvoll disziplinierte Verschränkung persönlicher Beziehungsangebote mit der Wahrnehmung einer formalen Rolle« (Müller, 2002, S. 266) verstehen lässt; und
- (3) die Herstellung eines gemeinsamen Realitätsverständnisses, womit das Einlassen auf psychoanalytische Grundannahmen gemeint ist.

Der zuletzt genannte Aspekt führt zum ersten Spezifikum psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision.

1 Das gemeinsame Durchschreiten der »Eintrittspforte« zu psychoanalytisch orientiertem Denken und Handeln

Ist eine Anfrage zur Supervision eines pädagogischen Teams erfolgt, geht es in einem ersten Schritt unter anderem darum, ein tragfähiges Arbeitsbündnis mit den

Teammitgliedern anzubahnen. Diesem ist nun ein erster grundlegender Gesichtspunkt psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision eingeschrieben.

*Soll im Setting der Supervision ein am Erkenntnisschatz der Psychoanalyse orientiertes Verstehen pädagogischer Praxis gelingen, gilt es zunächst, gemeinsam mit den Pädagog*innen die »Eintrittspforte« zu psychoanalytisch orientiertem Denken und Handeln über die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten zu durchschreiten.*

Die hier angesprochene »Eintrittspforte« beschreibt Zepf in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der »Beliebigkeit in der Psychoanalyse« (2017), in der er auf Sigmund Freud, die Psychoanalyse und die Bedingungen des Einlassens auf ihre Grundannahmen verweist. Diese Bedingungen sind: »Die Annahme unbewusster seelischer Vorgänge, die Anerkennung der Lehre vom Widerstand und der Verdrängung, die Einschätzung der Sexualität und des Ödipuskomplexes« (Freud, 1923a, S. 223, zit. n. Zepf, 2017, S. 8). Und: »die Tatsache der Übertragung und des Widerstandes« (Freud, 1914d, S. 54, zit. n. Zepf, 2017, S. 8).

Die zentrale Basis jedweden psychoanalytischen Denkens und Handels, die Annahme eines ubiquitären dynamischen Unbewussten, kann überdies mit W. Datler, Steinhardt und Gstach (2004) wie folgt beschrieben werden:

»In ihrem Kern besagt diese Annahme, dass sich Menschen beständig mit Erlebnisinhalten konfrontiert sehen, die sie unbewusst als sehr bedrohlich erleben und die sie deshalb aktiv vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten versuchen. Dabei kommen verschiedene Formen von unbewussten Abwehr- und Sicherungsaktivitäten zum Tragen, die letztlich Einfluss darauf nehmen, wie Menschen in manifester Weise wahrnehmen, denken, fühlen und sich verhalten. Das manifeste Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Verhalten von Menschen ist in diesem Sinn immer auch Ausdruck und Folge unbewusster Abwehr und Sicherung« (W. Datler et al., 2004, S. 613f.).

In den Mittelpunkt psychoanalytischen Nachdenkens gerät sodann, wie das Zitat verdeutlicht, der Zusammenhang zwischen unbewussten Prozessen und »allen Varianten des menschlichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Verhaltens« (W. Datler et al., 2004, S. 614; Hervorh. i. O.). Dies schließt pädagogische Beziehungen, in deren Zentrum Entwicklung, Erziehung und Bildung stehen, mit ein.

Für pädagogische Praxis und deren Reflexion im supervisorischen Setting, der ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick eingeschrieben sein soll, bedeutet das, gemeinsam anzuerkennen, dass »bewusste und unbewusste Faktoren unsere Entwicklung förderlich wie hemmend beeinflussen« (M. Datler, 2016, S. 437f.).

Darüber hinaus gilt es, den psychoanalytischen Erkenntnischatz zu nutzen, um »die Umgebung und die notwendigen Erziehungsmaßnahmen derart zu gestalten, dass die kindliche Psyche keinen Schaden nähme und die Heranwachsenden sich zu psychisch gesunden, arbeits-, liebes- und gemeinschaftsfähigen Erwachsenen entwickeln« (ebd.).

Damit das gemeinsame Durchschreiten der beschriebenen »Eintrittspforte« – die im Übrigen eine theoretische und methodische Positionierung von psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Supervisor*innen darstellt – am Beginn des supervisorischen Prozesses gelingt, braucht es (psychoanalytisch-pädagogische) Aufklärung seitens der Supervisor*innen. Diese kann als Intervention beschrieben werden, bei der es nicht um bloße Information und Wissensvermittlung geht, sondern mehr noch um die bereits erwähnte Einladung an Pädagog*innen, ihre Haltungen und Gefühle zu verbalisieren und ihre Introspektionsbereitschaft zu aktivieren. Gleichzeitig bedarf diese Intervention der Fähigkeit von Supervisor*innen, Pädagog*innen in ihren emotionalen Betroffenheiten abzuholen und dabei die eigenen aufkommenden Gefühle wahrzunehmen, zu reflektieren und in die Gestaltung des Supervisionsprozesses einzubeziehen.

Dieser Aspekt weist den Weg zu einem zweiten spezifischen Moment von Supervision mit psychoanalytisch-pädagogischer Orientierung, nämlich der Frage: Worauf wird im Prozess der Reflexion das zentrale Erkenntnisinteresse gerichtet??

2 Die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Bedeutung pädagogischer Beziehungen

Unabhängig davon, ob ich mich als Supervisorin in pädagogische Teams in (Betreuungs-)Einrichtungen für Kinder und Jugendliche oder Klient*innen mit Behinderung beuge, ist eine häufige Antwort auf die eingangs gestellte Frage

-
- 2 In der Praxis von Supervision finden sich unterschiedliche Supervisionsformate, die von Fallsupervision und Teamsupervision bis hin zur Organisationssupervision reichen. Der vorliegende Artikel fokussiert auf Fallsupervision in pädagogischen Teams, die ein Fallverstehen in den Vordergrund stellt. Dabei ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die Erzählung über Klient*innen zu einer Fallgeschichte wird, in der »die Erzählung in die Interaktion von Supervisand*in und Supervisor*in transformiert wird« (Althoff, 2020, S. 13). Und weiter heißt es in der Beschreibung von Monika Althoff: »Die Fallgeschichte ist an die Supervisand*innen gebunden und kann nur im Zusammenhang mit ihnen gehört und verstanden werden. Ein Ausschnitt aus dem beruflichen Handeln wird erzählt und zum Gegenstand der Supervision« (ebd.).

nach Erwartungen an die Supervision, die Klient*innen mögen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Diesem Anliegen ist im Format und der Einigung auf eine Fallsupervision mithin leicht nachzukommen, dennoch bedarf es in Verbindung mit meinem Anspruch eines psychoanalytisch-pädagogischen Blicks auf berufliche Praxis eine weitere Differenzierung. Aus dieser ergibt sich ein zweiter Aspekt einer Spezifizierung psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision.

*Soll im Setting der Supervision dem Anspruch eines psychoanalytisch-pädagogischen Blicks auf pädagogische Praxis Rechnung getragen werden, stehen nicht lediglich die Klient*innen pädagogischer Bemühungen im Zentrum des Interesses, sondern ebenso die Pädagog*innen selbst, womit der pädagogischen Beziehung und der sich darin gestaltenden Interaktionen ein Vorrang eingeräumt wird.*

Im Mittelpunkt des Interesses stehen also nicht einfach Klient*innen von Pädagog*innen, sondern *die Beziehungen* zwischen Klient*innen und Pädagog*innen. Folglich müssen sich Pädagog*innen als »Lernende, als ihre Praxis Erforschende (Trescher, 1993a, S. 171) begreifen, die die gemeinsame Beziehung mit ihren Klient*innen qualitativ verstehen wollen. Dabei ist der Anspruch einer psychoanalytisch-pädagogischen Supervision, in den gemeinsamen Sitzungen sowohl den bewussten wie unbewussten Interaktionsfiguren Raum zu geben und diesen mit der Methode des szenischen Verstehens (vgl. u. a. Lorenzer, 1972, 1985; W. Datler, 1995; Trescher, 1993b) sinnverstehend nachzugehen. Dies ist die Voraussetzung, um latente und unbewusste Inhalte des interaktionellen Zusammenspiels in pädagogischen Beziehungen zum Gegenstand ihrer Reflexion zu machen.³

Auf dieser Basis können nun im Zuge der gemeinsamen Reflexion pädagogischer Praxis (probeweise) Formen der Beziehungsgestaltung entwickelt werden, die sich im Hinblick auf die Befriedigung von Entwicklungsbedürfnissen als förderlich erweisen können. Diese Entwicklungsbedürfnisse können im Übrigen als Liebes- und Sicherheitsbedürfnisse, Anerkennung und Wertschätzung, Sicherheit-Wünschen-Dürfen oder auch Bedürfnisse-befriedigen-Wollen zusammengefasst werden (Figdor, 2007, S. 256ff.). Darüber hinaus ist in der Entwicklung förderlicher Formen der Beziehungsgestaltung zu bedenken, dass diese »keine Sache des Augenblicks« sind, sondern sich »über längere Zeiträume vollziehen« und »ein zentraler Bestandteil erlebter Beziehungen« (Figdor, 2007, S. 257) sind.

3 An dieser Stelle sei auf den 30. Band des Jahrbuchs für Psychoanalytische Pädagogik hingewiesen, der zum Anlass des 100. Geburtstags Alfred Lorenzers unter dem Titel *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen* (Kratz & Finger-Trescher, 2024) entstand.

Um diese Art und Weise gemeinsamer Suchbewegungen in der Supervision nach und nach zu verankern, braucht es aufseiten der Pädagog*innen Offenheit, sich auf Neues (einschließlich eigener Emotionen) einzulassen und aufseiten von Supervisor*innen die Fähigkeit, mögliche Widerstände wahrzunehmen und damit verbundene unangenehme Gefühle aufzugreifen und zu entlasten. Bei diesem Prozess sind Pädagog*innen und Supervisor*innen gleichermaßen gefordert, sich immer wieder neu eigenen emotionalen Herausforderungen, Bedürfnislagen und Lernprozessen zu stellen. In dieser Weise dient Supervision (1) der Förderung und dem Erhalt psychischer Gesundheit bei Klient*innen sowie (2) dem psychischen Gleichgewicht und der Handlungsfähigkeit von Pädagog*innen. Damit komme ich zum nächsten Aspekt, der im Besonderen das Verhältnis von psychoanalytisch-pädagogischem Verstehen einerseits und pädagogischem Handeln andererseits thematisiert.

3 Die gemeinsame Wahrnehmung des besonderen Verhältnisses von psychoanalytisch-pädagogischem Verstehen und Handeln

Eine häufig geäußerte Erwartung und Hoffnung, die Pädagog*innen an Prozesse der Supervision herantragen, ist die Eröffnung neuer und hilfreicher Handlungsperspektiven, sowie Lösungen für schwierige Problemlagen ihrer pädagogischen Praxis zu finden. Dies führt zu einer weiteren Präzisierung des Arbeitsbündnisses, wird darüber doch ein dritter Aspekt der Spezifik eines psychoanalytisch-pädagogischen Blicks im Setting der Supervision deutlich.

Soll im Setting der Supervision eine psychoanalytisch-pädagogische Orientierung gewinnbringend einbezogen werden, muss sich dies in der gemeinsamen Suche nach förderlichen (institutionellen) Strukturen und hilfreichen Handlungsperspektiven für die pädagogische Praxis zeigen, indem dabei dem spezifischen Verhältnis psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Handelns Rechnung getragen wird.

Selbstredend sehen sich Pädagog*innen im beruflichen Alltag mit einer Vielzahl an sozialen Problemen, schwierigen Konfliktlagen, Widersprüchlichkeiten in den Anforderungen sowie mit einer Vielfalt an größtenteils nicht standardisierbaren Aufgaben konfrontiert. Supervision als eine professionelle Form der Beratung erscheint bei näherer Betrachtung sodann als ein Reflexionsverfahren im Rahmen beruflicher Zusammenhänge, in dem schließlich eine aus der zunehmenden Komplexität der Welt erwachsende Reflexionsnotwendigkeit und Reflexionsbedürftigkeit aufeinandertreffen (Göhlich, 2011, S. 146f.). Als Kern

supervisorischen Tätigseins eröffnet die Reflexion beruflicher Praxis (1) sowohl ein Verstehen des beruflichen Alltags als auch (2) die Entwicklung von Handlungsperspektiven. Beide sind als althergebrachte Ziele jeder Form von Supervision anzusehen, zeigen sich jedoch im psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Setting als eine spezifische Gestaltung supervisorischer Prozesse und des darin geschlossenen Arbeitsbündnisses.

Entscheidend dabei ist, dass Pädagog*innen im Kontext der kontinuierlichen Reflexion ihrer Praxis die Erfahrung machen, welch besondere Bedeutung einem psychoanalytischen Verstehen, das die Dimension des Unbewussten und latente Sinn- und Konfliktebenen in pädagogischen Beziehungen hervorhebt, für die Entwicklung förderlicher Handlungsperspektiven zukommt. Gelingt dies, können Pädagog*innen das tiefgreifende und psychodynamische Verstehen pädagogischer Praxis sodann als unverzichtbare Basis erkennen, um sich überhaupt pädagogischem Handeln annähern zu können.

Gelingt also in Prozessen der Supervision ein psychoanalytisch geleitetes Verständnis der Problemlage, kann sich im gemeinsamen Nachdenken bei Pädagog*innen ein Bewusstsein über die Bedeutung folgender Aspekte eröffnen beziehungsweise vertiefen.

- (1) Pädagog*innen lernen (zunehmend) zwischen äußerlich beobachtbarem Verhalten und innerpsychischen Prozessen zu unterscheiden: Dies betrifft im Besonderen die Wahrnehmung von »Symptomen« und ihrer Veränderung als Ausdrucksform innerpsychischer Prozesse, wobei das Ziel der Veränderung auf Innerlichkeit gerichtet ist und nicht am Verschwinden von äußerlich wahrnehmbarem Verhalten ansetzt.
- (2) Pädagog*innen entwickeln (zunehmend) ein Verständnis von der Bedeutung der inneren Konfliktodynamik ihrer Klient*innen (Psychodynamik) und Formen der Belastung, die sich durch ungelöste innere Konflikte widersprüchlicher Bedürfnisse ergeben: Diese innerseelischen Vorgänge steuern das Erleben und Verhalten der Klient*innen und damit auch Manifestationen in der äußeren Realität wie »Symptome«, Verhaltensauffälligkeiten, Störungen des Beziehungsgefüges o. Ä.
- (3) Pädagog*innen erschließen sich (zunehmend) die Notwendigkeit der Fokussierung auf subjektive Bedeutungsaspekte des Erlebens und Handelns ihrer Klient*innen: Besonders zu berücksichtigen ist in diesem Kontext, dass Handlungen und »Symptome« von Klient*innen der Krisenbewältigung und der Wiedererlangung des psychischen Gleichgewichts dienen und deren subjektive Bedeutung in biografische Zusammenhänge eingebettet ist.

- (4) Pädagog*innen entwickeln (zunehmend) ein Verständnis von der Bedeutung von Selbst- und Objektrepräsentanzen als emotional besetzte innere Vorstellungen der Klient*innen von sich selbst und wichtigen Bezugspersonen: Diese sind nicht nur in der Ausbildung psychischer Strukturen zentral, sondern im pädagogischen Kontext auch für die Entwicklung von Ideen förderlicher beziehungsweise gegebenenfalls korrekativer Erfahrungen im Rahmen der Gestaltung pädagogischer Beziehungen.
- (5) Pädagog*innen erschließt sich (zunehmend) ein Verständnis von der Bedeutung von Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung: Diese sind als ubiquitär anzusehen und sind insofern von Bedeutung, als sie die Ausprägung pädagogischer Realität in Form bestehender Beziehungsgefüge wesentlich (mit)beeinflussen.

Erst die unter Berücksichtigung der genannten Aspekte hinreichend gut erschlossene Basis des Verstehens pädagogischer Beziehungen und ihre Verankerung in einem gemeinsamen Arbeitsbündnis ebnet in der Folge den Weg hin zur Entwicklung pädagogischer Handlungsperspektiven. Dies wiederum kann gelingen, indem Supervisor*innen mit Pädagog*innen gemeinsam die Aufmerksamkeit in der Reflexion der beruflichen Praxis auf Emotionen richten. Wird die Aufmerksamkeit im Erzählen und Zuhören, im Identifizieren mit den in der pädagogischen Szene handelnden Personen aktiv auf Gefühle und Gefühlszustände gerichtet – die ein Spüren und In-Worte-Fassen von Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung mit sich bringt – so kann für Pädagog*innen das *besondere Verhältnis von Verstehen und Handeln* erlebbar werden. In den Blick genommen wird dabei das, was Trescher beschreibt, wenn er betont, »dass der professionell Beteiligte sich – methodengeleitet! – einbeziehen lassen muss in die Irritationen und Konfliktlagen des Klienten. [...] Dieses Einbeziehen-Lassen ist der Ausgangspunkt und Weg für das Verstehen des anderen und die Gestaltung einer professionell-fördernden Beziehung« (Trescher, 1993a, S. 168).

Werden also Szenen in die Supervision eingebracht, in denen sich Pädagog*innen im Trescher'schen Sinne in Szenen verstricken und einbeziehen lassen und erwachsen daraus »Prozesse des gelungenen Verstehens« pädagogischer Beziehungen, vermag dies sodann »in die Präzisierung weiterer »Handlungsperspektiven«« (ebd., S. 173) zu münden und die pädagogische Praxis sowie die Gestaltung der Beziehung zu (be)fördern.

Eine besondere Rolle erhalten im Zuge dieser supervisorischen Prozesse Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung und damit in Zusammenhang stehende Emotionen. So muss der pädagogisch Handelnde seine »emotionale

Verstrickung reflektieren, die in ihm mobilisierten Gefühle und Phantasien zunächst einmal ertragen (>Containing Function<), eigene unbewusste Anteile von denen des Kindes unterscheiden suchen [...], um dann einen geeigneten, professionellen Umgang damit zu finden« (ebd., S. 188).

Dabei können Supervisor*innen Pädagog*innen durch ihre Begleitung unterstützen, die eigene Verstrickung in das Beziehungsgeschehen zu sehen, zu reflektieren und in die Entwicklung (neuer) Interventions- und Handlungsideen einzubeziehen.

Damit dies alles gelingt, müssen sich aber auch Supervisor*innen in das Beziehungsgeschehen in Prozessen der Supervision einbeziehen lassen und ebenso wie Pädagog*innen ihre eigenen emotionalen Verstrickungen reflektieren, was ferner zu einem vierten Spezifikum einer psychoanalytisch-pädagogischen Perspektive im Setting der Supervision führt.

4 Die gemeinsame Suche nach einem Zugang zu eigenen Emotionen in pädagogischen Beziehungen

Supervisor*innen haben den Anspruch und die Aufgabe, sowohl bei der Förderung der Reflexion der Selbst- und Fremdwahrnehmung als auch beim »Verdauen« der mit pädagogischer Praxis verbundenen Emotionen zu helfen. Da nun im psychoanalytisch-pädagogischen Denken Emotionen von besonderer Bedeutung sind – und hier, wie sich zeigen wird, vorrangig die unangenehmen Emotionen⁴ – ist über eine Reflexion derselben ein spezifisches Arbeitsbündnis zwischen Pädagog*innen und Supervisor*innen zu schließen. Dieses markiert schließlich einen vierten grundlegenden Aspekt, der psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision eingeschrieben ist.

Soll in Prozessen der Supervision eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive Eingang finden, gilt es, ein Arbeitsbündnis zu verankern, das im Besonderen die Reflexion von Emotionen als Repräsentanten von »Innerlichkeit« und ihren

4 Geschuldet ist dieser Aspekt jener Grundannahme psychoanalytischen Denkens, die in den Erläuterungen zum ersten Spezifikum psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision Eingang fanden. Darin wurde darauf verwiesen, dass »Menschen [...] beständig bestrebt sind, in bestmöglicher Weise angenehme Emotionen herbeizuführen, zu stabilisieren oder zu steigern sowie unangenehme Emotionen zu beseitigen oder, falls dies nicht gelingt, zumindest zu lindern oder deren Auftreten bereits prophylaktisch zu verhindern« (Datler & Wininger, 2018, S. 320).

»Dunkelstellen« (Bittner, 1996, S. 256) sowie das mit pädagogischen Beziehungen verbundene Erleben miteinschließt, auch wenn diese Emotionen als unangenehm und schmerzlich erlebt werden.

Vorab wurde bereits deutlich, welche Bedeutung der Aufmerksamkeit auf die Innenwelt der an der pädagogischen Beziehung beteiligten Personen sowie Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung in Prozessen der Reflexion pädagogischer Praxis zukommt. Gegenstand der Reflexion werden dabei Emotionen, Fantasien und Wünsche, wobei die Erkenntnisse daraus in den Dienst des Verstehens pädagogischer Beziehungen sowie der Entwicklung von Handlungsperspektiven gestellt werden. Gelingt es Pädagog*innen, den eigenen Emotionen⁵ und den damit in Verbindung stehenden Abwehraktivitäten nachzuspüren und »zum Gegenstand des inneren Verstehens, »Verdauens« und somit bewussten Nachdenkens« (W. Datler, 2003, S. 247f.) zu machen, so ist damit eine wichtige Voraussetzung für die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Professionalität geschaffen. Diese Fähigkeit, »zum eigenen Erleben in subtiler Weise verstehenden Zugang zu finden«, bildet außerdem nicht nur »einen unverzichtbaren Ausgangspunkt sowohl für das Verstehen unbewusster Beziehungsprozesse« sondern darüber hinaus auch »für das Verstehen der inneren Welt jener [...], mit denen es Pädagoginnen und Pädagogen beruflich zu tun haben« (ebd., S. 248). Ferner bildet das Vorhandensein dieser Fähigkeit, die im Setting der Supervision geübt und geschult werden kann, »eine Voraussetzung dafür, dass die Ausgestaltung von pädagogischen Beziehungen nicht unbedacht in den Dienst der Affektregulation der jeweils handelnden Pädagoginnen und Pädagogen gestellt wird« (ebd.).

Emotionale Prozesse, so kann zusammengefasst werden, haben also eine große Bedeutung in Hinblick auf das Wahrnehmen von (pädagogischen) Aufgaben. Und das insofern, als ein Nachdenken über »Bewusstes und Unbewusstes im Beziehungsgeschehen, mit all den Dynamiken der (unbewussten) Abwehr« (M. Datler, 2012, S. 195f.) es ermöglicht, entwicklungsfördernde und psychische Gesundheit eröffnende (das heißt pädagogische) Handlungsperspektiven zu entwickeln und in der Praxis umzusetzen.

Wesentlich ist, dass ein psychoanalytisch-pädagogisch orientiertes Arbeitsbündnis zwischen Pädagog*innen und Supervisor*innen sich dadurch auszeichnet, dass an der gemeinsamen Suchbewegung des Sinnverstehens vor allem auch dann festgehalten wird, wenn dabei »unangenehme Gefühle« empfunden werden, sich diese als »emotional belastend« erweisen, »Impulse verspürt werden,

5 Und hier sowohl den angenehmen als auch unangenehmen Emotionen.

die gegen die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe gerichtet sind« und das Verlangen entsteht, »das faktische Zustandekommen oder Fortsetzen von Beratung zu behindern oder auch zu verhindern« (W. Datler, o.J., III/4 & 10).

Damit in diesem Zusammenhang die Reflexion pädagogischer Praxis schließlich nicht zu sehr durch Ausdrucksformen psychischer Abwehr unangenehmer Emotionen behindert oder gar blockiert wird – womit ja auch der Prozess der Supervision Gefahr liefe zu scheitern – ist aufseiten von Supervisor*innen eine besondere Art der Aufmerksamkeit erforderlich, die es ermöglicht, zunächst einmal diese unangenehmen Gefühle bei sich selbst wahrzunehmen und zu empfinden. Darauf aufbauend kann dann die Kompetenz von Supervisor*innen Raum bekommen, diese unangenehmen Gefühle für Pädagog*innen bewusstseinsfähig und aushaltbar zu machen.

5 Zum Raum der Supervision als »sicherer Ort« und zur professionellen Gestaltung der Beziehung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden vier Spezifika formuliert, welche eine besondere Bedeutung für die Entwicklung eines Arbeitsbündnisses im Rahmen von Supervision mit psychoanalytisch-pädagogischer Orientierung einnehmen. Eine wichtige Grundlage, um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, schaffen Supervisor*innen durch eine spezifische Art und Weise, das Setting der Supervision und die Beziehung zu den Pädagog*innen zu gestalten. Wird der Blick auf das Handeln und die professionelle Beziehungsgestaltung von Supervisor*innen gerichtet, so ist Folgendes hervorzuheben.

*Soll es im Rahmen von Supervision gelingen, Aspekte pädagogischer Praxis in ihren sichtbaren und unsichtbaren Dimensionen zu reflektieren und mit ihren tiefergehenden und psychodynamischen Anteilen zu verstehen, bedarf es dafür aufseiten von Supervisor*innen Formen der Gestaltung der Beziehung, die dazu führen,*

- (1) *dass Pädagog*innen das Setting der Supervision als »sicheren Ort« erleben und*
- (2) *dass Pädagog*innen ihre Supervisor*innen als »gutes, starkes, hilfreiches und anderes Objekt« (Frühwirth-Feist, 2022, S. 122ff.) verinnerlichen können.*

In einem psychoanalytisch-pädagogischen Verständnis steht *Supervision als »sicherer Ort«* im Besonderen für einen Beziehungsraum, der getragen ist von einer positiven Übertragung der Pädagog*innen zu ihren Supervisor*innen. Die damit

verbundene vertrauensvolle Beziehung kann beschrieben werden als »emotional sicherer Hafen«. Dieser ermöglicht es Pädagog*innen im Supervisionsprozess, Herausforderungen ihrer beruflichen Praxis – mit allen damit zusammenhängenden Verunsicherungen, etwaigen Versagens- oder Schamgefühlen, Ängsten und anderen Emotionen – (mit) zu teilen und darüber in ein verstehendes Nachdenken hin zu der Entwicklung von Handlungsperspektiven zu kommen.

In der Genese dieser besonderen Art des Beziehungserlebens ist es wesentlich, dass Supervisor*innen Pädagog*innen zweierlei Erfahrungen eröffnen: (1) Emotionen werden nicht beurteilt oder bewertet, sondern sind eine wichtige bis unverzichtbare Grundlage des Verstehensprozesses und (2) Emotionen werden enttabuisiert und entlastet, beispielsweise über die Verdeutlichung, wie »nachvollziehbar« und »normal« die angesprochenen Gefühlslagen und Situationsverläufe sind. Die besondere Bedeutung, die dabei der Entlastung vor allem schmerzlicher Emotionen zukommt, wurde bereits angesprochen. Ist es doch die Abwehr vornehmlich unangenehmer Emotionen, die einem Nachdenken über den Fall, dem Identifizieren mit dem Kind und dem »Sich-Einlassen« beziehungsweise »Einbeziehen-Lassen« entgegensteht.

Daraus nun folgt mit dem Blick auf Supervisor*innen die Notwendigkeit, Phänomenen der Abwehr und des Widerstandes einen wesentlichen Teil ihrer Aufmerksamkeit zu schenken. Dazu wiederum benötigen Supervisor*innen die Fähigkeit zum Bewusstmachen eigenen Erlebens sowie zum In-Sprache-Fassen von Emotionen, die mit dem Geschehen verbundenen sind. Beides schließlich mündet in das Bemühen von Supervisor*innen, unangenehme Anteile im Erleben von Pädagog*innen zu erfassen, zu bearbeiten, in den gemeinsamen Reflexionsprozess zu integrieren und in etwas Förderliches für den Prozess umzuwandeln.

All das kann nur annähernd gelingen, indem sich Supervisor*innen als Container für die Gefühle und Emotionen von Pädagog*innen zur Verfügung stellen. Die Modelle Holding von Donald Winnicott (1969) und Containing von Wilfred R. Bion (1962/1992, 1963/2005) begründen dabei eine Form der Beziehung, in der die Ratsuchenden Halt und Verständnis erfahren und ihnen so ein Zugang zu ihren unangenehmen und abgewehrten Emotionen eröffnet wird. Darüber hinaus beschreibt das Modell des Container-Contained (Bion) die Kompetenz von Supervisor*innen, etwas »Unerträgliches« in etwas »Aushaltbares« umzuwandeln. Dies stellt psychoanalytisch-pädagogisch gedacht eine der wesentlichen Aufgaben von Supervision dar und das sowohl in Bezug auf fallbezogene Inhalte, Aspekte der Teamdynamik als auch hinsichtlich der Grenzen der Rollengestaltung von Pädagog*innen. Möller schreibt dazu mit Verweis auf den Psychoanalytiker Ross Lazar:

»Lazar [...] nennt das Bionsche Modell des Container-Contained die psychoanalytische Leitidee in der Praxis der Supervision. [...] Die Supervisanden kommen mit Unverstandenem, Ängsten, Rollenunsicherheiten, Erschöpfung und suchen einmal Entlastung beim Supervisor. [...] Die aufnehmende Psyche des Supervisors lässt sich durch das Nichtverstehbare, das Frustrierende, das Hineinprojizierte, das Zweifelnde, Schmerzhaftes, Bedürftige berühren. Er kaut es gleichsam durch, um es in verdaulichen Portionen dosiert an die Supervisanden zurückzufüttern« (Möller, 2012, S. 46).

Als ein Ansatz, um Phänomenen von Abwehr in Prozessen von Supervision zu begegnen, wird dies zu einer Voraussetzung, damit Pädagog*innen frei(er) auf tieferliegende Aspekte beruflichen Handelns und darin verborgene unangenehme, spannungsgeladene und konfliktreiche Dynamiken blicken können. Aus diesem Grund wurde als wesentlicher Teil eines Arbeitsbündnisses die Fokussierung auf die Reflexion unangenehmer und unaushaltbarer Aspekte vorgenommen und damit das Ziel formuliert, Unangenehmes und Schmerzliches mithilfe von Supervisor*innen aushaltbar zu machen.

Für die Beziehungsgestaltung ist aber nicht nur die Möglichkeit des Erlebens der Supervision als »sicherer Ort« in einem psychoanalytisch-pädagogischen Denken von Supervisor*innen handlungsleitend, darüber hinaus ist die *Verinnerlichung von Supervisor*innen* wesentlich, womit die emotional besetzten inneren Vorstellungen gemeint sind, die Pädagog*innen von ihren Supervisor*innen entwickeln können. Durch Beziehungsangebote von Supervisor*innen eröffnet sich so auch die Möglichkeit, positive Aspekte in der professionellen Beziehung aufseiten der Pädagog*innen in Form spezifischer Repräsentanzen zu verankern, die sich als vier Objekteigenschaften formuliert wie folgt beschreiben lassen:

- (1) Das »gute Objekt«: Damit verbunden ist ein Gefühl der Sicherheit, von »Er*Sie ist mir zugewandt, hört mir zu und ist an mir in meiner beruflichen Rolle und meinem pädagogischen Arbeitsalltag interessiert«; »Er*Sie bewertet mich nicht, respektiert mich und versteht mich«.
- (2) Das »starke Objekt«: Damit verbunden ist die Gewissheit, »Er*Sie kennt die Herausforderungen und hält damit verbundene unangenehme und schmerzliche Emotionen (mit mir) aus«; »Er*Sie hat keine Angst vor Spannungsfeldern und Konflikten im pädagogischen Kontext«; »Er*Sie eignet sich gut, um sich mit dem eigenen beruflichen Handeln auseinanderzusetzen und sich zu entwickeln«.
- (3) Das »hilfreiche Objekt«: Damit verbunden ist ein Erleben im Sinne von »Er*Sie erfasst den Kern der Herausforderungen und Probleme meiner

pädagogischen Praxis«; »Er*Sie eröffnet (mit mir) Handlungsperspektiven und unterstützt mich in der Erfüllung meiner pädagogischen Aufgaben«.

- (4) Das »andere Objekt«: Damit verbunden ist die Erfahrung, »Er*Sie macht Aspekte sichtbar, die vorher unsichtbar waren«; »Er*Sie eröffnet mir neue Perspektiven und hilft mir, die pädagogische Praxis mit anderen Augen zu sehen«.

Gelingt es Supervisor*innen, dass sie von Pädagog*innen als gutes, starkes, hilfreiches und anderes Objekt verinnerlicht werden, charakterisiert dies einen an der Psychoanalytischen Pädagogik orientierten Zugang zur Reflexion pädagogischer Praxis. Als beraterisches System ist Supervision sodann auch nicht nur reflexiv, sondern ebenso verstehend, aufklärend, normativ als auch bildend wirksam (Gröning, 2013, S. 12).

6 Anstatt einer Schlussbemerkung: Gedanken zum Verständnis von Supervision als Bildungsprozess

Den bisherigen Ausführungen folgend lässt sich psychoanalytisch-*pädagogisch* orientierte Supervision schließlich vor allem als spezifischer *Bildungsprozess* begreifen. Dieser übersteigt mit seinen Wesensmerkmalen die zumeist vertretene Auffassung von Supervision, die in Zusammenhang mit Ansprüchen der Professionalisierung pädagogischen Handelns die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit in den Mittelpunkt des Interesses stellt.

So zielt Supervision als Bildungsprozess auf eine Förderung pädagogischer Professionalität ab, die eine Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten von Pädagog*innen im Verstehen bewusster und unbewusster Dimensionen des Erlebens der an der Interaktion Beteiligten ins Zentrum rückt. Dies schließt immer auch ein differenziertes Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen von Pädagog*innen mit ein.

Die damit verbundene charakteristische Art und Weise, sich Selbst und Welt zu erschließen, vollzieht sich darüber hinaus in der Herstellung einer Verbindung von Emotion und Kognition und einem In-Sprache-Heben als Voraussetzung dafür, letztlich (neue) Antworten auf Handlungsprobleme zu finden und förderliche (beziehungsweise gegebenenfalls korrektive) Handlungsperspektiven zu entwickeln. »Die Tragfähigkeit pädagogischer Professionalität« entfaltet sich demnach »nicht bloß durch die akademische Kenntnis zentraler Theorieelemen-

te, sondern durch die Fähigkeit, die Beziehungsdimension in der pädagogischen Interaktion angemessen zu erfassen und entsprechend förderlich für Kinder und Jugendliche zu gestalten« (Trescher, 1993c, S. 9). Eine bedeutsame Rolle kommt dabei Supervisor*innen zu, die in der *pädagogischen* Gestaltung der Beziehungen innerhalb der Supervision dafür eine Grundlage schaffen.

Wird ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in das Setting der Supervision integriert, leistet dies aber auch einen Beitrag zum *Entwicklungs- und Bildungsprozess* von Pädagog*innen, wie es pädagogische Aus- und Weiterbildungsangebote trotz all ihrer Vielfalt in ihrer Ausrichtung auf die »Weitergabe von verbal wiedergebbaren Wissensbeständen« (W. Datler et al., 2012, S. 7) nicht bieten können.

Das pädagogische Junktum zwischen »Fördern und Forschen« (Trescher, 1993a) wird so zum Wesensmerkmal psychoanalytisch-pädagogisch orientierter Supervision. Dies beinhaltet sowohl Prozesse des Verstehens äußerer wie innerer Realität, die Selbstreflexion sowie die Gestaltung pädagogischer Beziehungen im Sinne eines »fördernden Dialogs« (Leber, 1988), den Leber mit einem Wechselspiel von »Halten und Zumuten« (ebd., S. 53) beschreibt. Darüber hinaus ist zu betonen, dass Bildungsprozesse in diesem Sinn auch »zur Eröffnung von Spielräumen des Erlebens, Entscheidens, Handelns und Sich-weiter-Entwickelns führen« (W. Datler, 2006, S. 160f.), womit zugleich zentrale Inhalte von Supervision benannt sind.

So ist Supervision aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive als Bildungsprozess zu verstehen, der im Sinne Anna Freuds unter anderem die Absicht verfolgt, »die wichtigsten psychoanalytischen Grundansichten über das kindliche Seelenleben« an Pädagog*innen heranzutragen und diese »in die Denkweise der Psychoanalyse einzuführen« (A. Freud, 1935/2011, S. 13). Abschließend zeigt sich, dass sich im Setting der Supervision mit psychoanalytisch-pädagogischer Orientierung also vielgestaltige Möglichkeiten eröffnen, den Erkenntnisschatz der Psychoanalyse für die Pädagogik fruchtbar zu machen.

Literatur

- Althoff, M. (2020). *Fallsupervision. Diskursgeschichte und Positionsbestimmung*. Psychosozial-Verlag.
- Bion, W. R. (1962/1992). *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp.
- Bion, W. R. (1963/2005). *Elemente der Psychoanalyse*. Suhrkamp.
- Bittner, G. (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Kohlhammer.

- Bittner, G. (2015). Was ist das Psychoanalytische an der Psychoanalytischen Pädagogik? In M. Fürstaller, M. Datler & M. Winger (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte* (S. 33–40). Barbara Budrich.
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytisch-pädagogische Studie*. Psychosozial-Verlag.
- Datler, M. (2016). Die psychoanalytische Arbeit mit Kindern. Schule, Erziehungsberatung und Kinderanalyse. In G. Poscheschnik & B. Traxl (Hrsg.), *Handbuch Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (S. 437–464). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. (1995). Szenisches Verstehen, fördernder Dialog und psychoanalytisch-pädagogisches Handeln: Zum wissenschaftlichen Werk Hans-Georg Treschers. In F. Barth (Hrsg.), *Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie* (S. 25–47). Bogen Verlag.
- Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Qualität. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 241–264). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W. (2006). Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse – Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik. In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 153–162). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Datler, W. (o.J.). Psychoanalytische Grundannahmen I bis IV. Unveröffentlichte Power Point Präsentation im Rahmen der Lehre am Postgraduate Center der Universität Wien und der Universität Wien.
- Datler, W., Finger-Trescher, U. & Gstach, J. (Hrsg.). (2012). *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 20* (S. 7–8). Psychosozial-Verlag.
- Datler, W., Steinhart, K. & Gstach, J. (2004). Psychoanalytisch orientierte Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Bd. 2: Ansätze, Methoden und Felder* (S. 613–627). DGVT.
- Datler, W. & Winger, M. (2018). Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 313–333). Springer VS.
- Figdor, H. (1995). Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer klassischen Idee. *Sigmund Freud-House-Bulletin*, 19/2/13, 21–87 (wiederaufgelegt in: APP-Schriftenreihe Band 2/1998).
- Figdor, H. (1999). Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzepts psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In W. Datler, H. Figdor & J. Gstach (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute* (S. 32–60). Psychosozial-Verlag.
- Figdor, H. (2002). Psychoanalytisch-Pädagogische Erziehungsberatung. Ein Wiener Modell. In U. Finger-Trescher, H. Krebs, B. Müller & J. Gstach (Hrsg.), *Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 13* (S. 70–90). Psychosozial-Verlag.

- Figdor, H. (2007). Wie erzieht man »psychoanalytisch-pädagogisch«? In ders., *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze* (S. 251–261). Psychosozial-Verlag.
- Freud, A. (1935/2011). *Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung*. Hans Huber.
- Frühwirth-Feist, K. (2022). Supervision im sozialpädagogischen Feld. Eine Einzelfallstudie mit besonderem Blick auf das Handeln der Supervisorin mit psychoanalytisch-pädagogischer Grundhaltung. Masterarbeit. Postgraduate Center Universität Wien.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Beiheft, 138–152.
- Gröning, K. (2013). *Supervision: Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution*. Psychosozial-Verlag.
- Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.). (2024). *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlage, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30*. Psychosozial-Verlag.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung eines fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Matthias-Grünewald-Verlag.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1985). Das Verhältnis der Psychoanalyse zu ihren Nachbardisziplinen. *Fragmente*, 14/15, 8–20.
- Möller, H. (2012). *Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden*. University Press.
- Müller, B. (2002). Sozialpädagogische Arbeitsbündnisse – Beziehungen zwischen den Generationen. Dilemma und Aufgabe von Jugendarbeit. In C. Schweppe (Hrsg.), *Generation und Sozialpädagogik. Theoriebildung, öffentliche und familiale Generationenverhältnisse, Arbeitsfelder* (S. 263–281). Juventa.
- Steinhardt, K. (2005). *Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision*. Psychosozial-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1993a). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 167–201). Matthias-Grünewald-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1993b). *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Trescher, H.-G. (1993c). Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung. *Pädagogik*, 45(1), Beiheft, 9–15.
- Winnicott, D. W. (1969). *Kind, Familie und Umwelt*. Ernst Reinhardt.
- Zepf, S. (2017). *Psychoanalyse. Zur Kritik der Beliebigkeit in der Psychoanalyse. Band IV*. Psychosozial-Verlag.

Supervision and Psychoanalytic pedagogy

How does that work together?

Summary: The paper focuses on supervisory practice in the educational field in the context of a psychoanalytic-pedagogical perspective. Five specifics of psy-

choanalytic-pedagogically oriented supervision are pointed out. Psychoanalytic-pedagogically oriented supervision is understood as a space to get in touch with the feelings and emotions of all those involved, feelings which are ubiquitous in professional pedagogical relationships and have a significant influence on relationships. Finally, an understanding of supervision is developed which not only emphasizes on professionalization of pedagogical action, but also conceptualizes it as a specific educational process.

Keywords: supervision, psychoanalytic education, working alliance, professional action, formative process

Biografische Notiz

Katja Frühwirth-Feist, Mag.^a, M. A., M.Sc., ist psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin (APP Wien), Kinderbeistand bei Gericht und Supervisorin im psychosozialen Feld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Psychoanalytische Pädagogik, Beratung im Bereich Scheidung und Trennung, Gestaltung von Fortbildungen zu verschiedenen Fragestellungen pädagogischer Praxis, psychodynamisch orientierte Supervision.

Kontakt

E-Mail: katja.fruehwirth-feist@app-wien.at