

Wolfgang Witte

Ausbildungssupervision – Supervision in Studiengängen der Sozialen Arbeit als non-formeller Lernort

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht, wie in Studiengängen der Sozialen Arbeit nach der Einführung der Bachelor-/Master-Studiengänge subjektorientierte Bildungsprozesse der Studierenden durch Supervision unterstützt werden können. Anknüpfend an den aktuellen Bildungsdiskurs wird Supervision als non-formeller Lernort, der durch die Reflektion des Handelns und der Haltungen der angehenden Fachkräfte die Herausbildung eines professionellen Habitus unterstützt, verstanden. Dafür werden die methodischen Besonderheiten der Ausbildungssupervision und die Bedeutung der relevanten Kontexte Studierende, Hochschule, Praxis/Praktikum erörtert. Abschließend werden Vorschläge für die intensivere Nutzung von Supervision im Studium gemacht.

Schlüsselwörter

Supervision – Ausbildungssupervision – Bachelor-/Master-Studiengänge - non-formelle Bildung - professioneller Habitus

Einleitung

Die Umstellung von Diplom-Studiengängen der Sozialen Arbeit auf Bachelor-/Master-Studiengänge ist weitgehend abgeschlossen. Neben der zeitlichen Verkürzung des Studiums, der Modularisierung der Studieninhalte und der Einführung des Credits-Systems betreffen die Veränderungen das Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen. Die Reduzierung der Studiendauer und der mindestens gleich bleibende Umfang der Studieninhalte führen leicht zu einer Verringerung der Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Zugleich erhalten die Studierenden weniger Gelegenheit ihre Praxiserfahrungen im Rahmen von Supervision zu reflektieren.

Während durch die Bildungsdebatte der letzten Jahre überdeutlich geworden ist, dass formelles, curricular gestaltetes Lernen nur im Zusammenspiel mit informellen und non-formellen Lernprozessen zu gelungener Bildung führt, und u.a. der Schulbereich im Zusammenhang mit der Ganztagschule zunehmend außerunterrichtliches Lernen integriert, ist die Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge mit dem Risiko einer Verringerung non-formeller Lernorte, wie es die Ausbildungssupervision ist, verbunden. Inwieweit es künftig zu einer Verschulung im Sinne der Erhöhung akademisch-unterrichtlicher Anteile im Studium kommt oder ob die Studiengänge vermehrt reflektierte Praxiserfahrungen einbeziehen werden, ist noch nicht entschieden. Dies bedeutet aber auch, dass es gerade jetzt sinnvoll ist, sich mit den Grundlagen der Herausbildung eines professionellen Habitus und mit Qualitäten von Supervision in der Ausbildung zu befassen und die langjährigen und vielfältigen Erfahrungen dieses Lernfeldes zu nutzen.

Supervision in Ausbildungskontexten

Supervision mit Auszubildenden ist ein besonderes supervisorisches Angebot, weil die Supervisanden/innen keine voll ausgebildeten Fachkräfte sind und die Supervision verpflichtender Teil der jeweiligen Ausbildung ist. Zugleich führt diese Form von Supervision an die Ursprünge supervisorischer Praxis, die auch in der Sozialen Arbeit anfangs in der Anleitung und wissensvermittelnden Praxisberatung für Laien und Freiwillige bestand.

Ausbildungssupervision findet sich besonders in Ausbildungen für Berufe, in denen Supervision ein qualitativer Standard der professionellen Wahrnehmung der Berufsrolle ist, insbesondere in der Sozialen Arbeit. Weitere Bereiche sind u.a. die Ausbildung von Seelsorgern, Vikaren und Sozialdiakonen oder die Ausbildung von Psychotherapeuten.¹ Darüber hinaus wird Supervision zunehmend auch für andere Professionen, die soziale Fähigkeiten im Umgang mit ihren Zielgruppen erfordern, eingesetzt. So nimmt u.a. der Bedarf von Lehrerinnen an Supervision zu.

Der Begriff *Ausbildungssupervision* bezeichnet in unterschiedlichen Ausbildungskontexten verschiedene Settings. *Effinger* (2002) zeigt anhand der Ergebnisse einer empirischen Studie über Ausbildungssupervision in Studiengängen der Sozialen Arbeit die weite Auslegung des Begriffs Supervision, wobei die unterschiedlichen Qualifizierungselemente Methodenunterricht, Praxisanleitung, Praxisberatung, Praxisreflexion/Ausbildungssupervision Überschneidungen aufweisen. Die Begriffe Supervision, Praxisreflexion und Praxisberatung werden an Ausbildungsstätten der Sozialen Arbeit häufig synonym verwendet.

Zur Definition kann an *Effinger* (2003, S. 24) angeknüpft werden:

„Ausbildungssupervision, auch als Lehrsupervision bezeichnet, ist Supervision im Rahmen berufsqualifizierender Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Begleitung und Reflexion integrierter, berufspraktischer Tätigkeiten. In vielen beratenden, therapierenden, trainierenden, erziehenden und helfenden Berufen und Professionen ist sie obligatorischer Bestandteil der jeweiligen Qualifizierungsordnung. Ihr Zweck besteht darin, die Systemsteuerungskompetenz des Supervisanden zu unterstützen, zu vertiefen oder wiederherzustellen.

Im Unterschied zur Supervision in der Arbeitswelt werden Rahmenbedingungen wie Dauer, Setting und Themenbereiche der Ausbildungssupervision im wesentlichen von der Ausbildungsinstitution festgelegt (...) und nicht zwischen den Supervisanden und dem Supervisor ausgehandelt. Der Supervisor ist in die (...) Ausbildungsinstitution (...) eingebunden. Aufgrund seiner damit verbundenen Beurteilungs- und Bewertungsfunktion können sich Rollenkonflikte ergeben.“

Als weiteres Ziel muss ergänzt werden, dass für die Klienten der in Ausbildung befindlichen Fachkräfte eine gute Leistung der sozialen Arbeit anzustreben ist. Mit Bezug auf Supervision in der Ausbildung von Mediatoren/innen erläutert *van Kaldenkerken* (2007, S. 30):

„Ausbildungssupervision nutzt ... die Elemente:

- der Fachberatung
- der Supervision
- und Weiterbildung / Training (...)

Ausbildungsbegleitende Supervision kann je nach Kenntnis und Verständnis sehr unterschiedlich gestaltet werden. Wenn die Fachberatung überwiegt, bleibt der Ausbilder /

¹ Die männliche und die weibliche Form verwende ich im Wechsel.

Supervisor eher in der Rolle des Lehrers und Weiterbildner. Die Erhöhung der Komplexität durch angeleitete Reflexion zur Erkundung der verschiedenen Dimensionen von Person, Funktion, Rolle, Kontext u.a. wird vernachlässigt zu Gunsten der Instruktion. Wenn der reflexive Anteil erhöht werden soll (...) können andere Aspekte der berufsgleitenden Supervision anregend und hilfreich sein.“

Die Besonderheit von Ausbildungssupervision besteht darin, dass sie zwei verschiedenen Systemlogiken verpflichtet ist. Supervision als spezifisches Beratungsformat ist weitgehend durch eine psycho-sozial geprägte Theorie- und Methodenentwicklung bestimmt und durch Standards von Dachverbänden wie der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) geprägt; Ausbildung als zielbestimmender Rahmen wird dagegen durch die unterschiedlichen fachbezogenen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Hochschulen bestimmt.

Ausbildungssupervision im supervisorischen Professionsverständnis

Die *Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv)* (2007, S. 7 f.) definiert Supervision wie folgt:

„Supervision ist arbeits- und berufsbezogene Beratung für Personen und Organisationen. Supervision ist reflexive Beratung und gekennzeichnet durch eine spezifische Wahrnehmung (z.B. Mehrperspektivität), durch eine spezifische Haltung (z.B. kritische Loyalität), durch spezifische Basiskompetenzen (z.B. bezogen auf Personen, Organisationen, Arbeitswelt, Diagnose, Intervention), durch spezifische Instrumente (z.B. Kontrakt) und durch einen spezifischen Gesellschaftsbezug (z.B. gebunden an die Werte Gesundheit, Chancengleichheit, Emanzipation, Nachhaltigkeit). Supervision dient dem Kompetenzerwerb und der personenbezogenen beruflichen Weiterbildung, der Entwicklung von Arbeitsbeziehungen und der Organisationsentwicklung.

Supervision ist zugleich ein Beratungsangebot, das methodenplural, interdisziplinär, und andere Beratungsangebote ergänzend oder integrierend ausgerichtet ist.

Ziele der Supervision sind der Erhalt und die Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit, die Erweiterung von Kompetenzen der Supervisand/innen, die Unterstützung von Organisationen bei der Gestaltung und Entwicklung von Führung, Kooperation und Kommunikation sowie das vertiefte Verstehen des Handelns jener Personen, die die Dienstleistungen der Supervisand/innen in Anspruch nehmen.“

Ergänzend kann mit *Belardi* (2005, S. 14 f.) festgestellt werden, dass Supervision auf drei *Reflexionsebenen* helfen kann:

„(1) *Klientenebene*, dazu gehören der Abnehmer (z.B. Kunden, Klienten oder Patienten) eigener Leistungen. Dabei geht es meistens um die Reflexion der Arbeitsbeziehung, des Kunden- bzw. Klientenkontakts oder, wie man in den psycho-sozialen Berufen sagt, der Fallarbeit.

(2) *Mitarbeiterenebene*, also den Kollegen, Teammitgliedern, Untergebenen oder Vorgesetzten gegenüber. Hierbei steht die Zusammenarbeit untereinander im Vordergrund; es geht dabei um *Selbstthematisierung* oder *Selbstreflexion*.

(3) *Organisationsebene*, also bei Fragen, die mit der optimalen Gestaltung von organisatorischen Abläufen (z.B. Teamarbeit, Binnenorganisation, interne Kommunikation, humane und flache Hierarchie) zu tun haben. In diesem Bereich bestehen fließende Übergänge zur Institutions- und Organisationsberatung.“

In der Geschichte der Supervision, die bis in die achtziger Jahre ausschließlich als Verfahren der Sicherung fachlicher Qualität von Sozialer Arbeit galt, war die Trennung zwischen Anleitung, Fachberatung, mitunter auch Kontrolle einerseits und

personenbezogener beruflicher Praxisreflexion andererseits lange nicht selbstverständlich. In ihren Anfängen Ende des 19. Jahrhundert hatte Supervision die Aufgabe, ehrenamtliche Mitarbeiterinnen von Wohlfahrtsverbänden in den großen Städten Nordamerikas fachlich anzuleiten und gleichzeitig deren Arbeit zu kontrollieren. Im Zuge der weiteren Professionalisierung wird in den Vereinigten Staaten und im angelsächsischen Raum Supervision bis heute hauptsächlich administrativ verstanden, als eine Management- und Leitungsfunktion der operativen Ebene, die darauf zielt, das Erreichen vorgegebener Ziele sicherzustellen und auch Verständnis für die Lebenswelt der Klienten oder der Kunden zu fördern (vgl. *Rappe-Giesecke* 2003, S. 2)

Belardi (2005, S. 19 f.) führt aus, dass die fachliche Beratung und Praxisreflexion sich in England und Deutschland ebenfalls im Zuge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit herausbildete. Schon in den zwanziger Jahren war die Ausbildung von Fürsorgerinnen, einem Vorläufer der Sozialarbeiterausbildung, mit Lehrveranstaltungen wie „Besprechung der sozialen Praxis“, Praktika und der Reflexion von Praxiserfahrungen verbunden. Eine weitere, die heutige Supervision prägende, Wurzel ist die sich seit den 20er Jahren entwickelnde Psychoanalyse, die einerseits zu einem vertieften Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungen beitrug und zusätzlich durch die Methode der Kontrollanalyse Anstöße für die Herausbildung von Ausbildungs- und Lehrsupervision bot. Mit den Balint-Gruppen trat das Instrument der Gruppe hinzu, die berufsbezogene Selbsterfahrung für eine Verbesserung der konkreten medizinischen und sozialarbeiterischen Praxis nutzte.

In (West-)Deutschland wurden der Begriff und die Praxis der Supervision in den 60-er Jahren in der Folge der Orientierung an nordamerikanischen Methoden der Sozialen Arbeit übernommen und weiterentwickelt. Dabei wurde Supervision weitgehend mit Ausbildungssupervision identifiziert. *Kadushin* (1990) erinnert daran, dass „in der ersten Ausgabe der Enzyklopädie der Sozialarbeit (1965) Supervision als Ausbildungssupervision definiert“ worden sei, als „traditionelle Methode der Übermittlung von sozialarbeiterischen Fertigkeiten an unausgebildete und unerfahrene Studenten und Worker durch ausgebildete und erfahrene Praktiker.“ Seit den siebziger Jahren ist „Ausbildungssupervision“ Bestandteil von Studienordnungen an Höheren Fachschulen, den Vorläufern der heutigen Fachhochschulen (vgl. *Kersting* 2005).

Die Bandbreite und die Differenziertheit von Beratungsfeldern, Klientengruppen und Methoden, die das Selbstverständnis von Supervision kennzeichnen, haben sich in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich ausgeweitet und ausdifferenziert. Allerdings gelten im wesentlichen Professionelle, also Fachleute mit gefestigter beruflicher Identität, als Klienten und Kunden von Supervision. *Rappe-Giesecke* (2003, S.3) hebt diesen Aspekt in ihrer Definition hervor:

„Supervision ist personenbezogene berufliche Beratung für Professionals. Ihre Aufgabe ist es, Einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns.“

Ausbildungssupervision kennzeichnet sie folgerichtig als „Supervisionsvariante“, die immer auch durch ein Meister-Schüler-Verhältnis geprägt sei, wobei sich die Meisterschaft eher auf die feldbezogene Fachlichkeit als auf supervisorische Qualität

bezieht. Ihrer skeptischen Einschätzung dieser Art von Supervision gibt sie deutlich Ausdruck (a.a.O., S. 6):

„Das führt in der Regel dazu, dass Professionelle, die nur in dieser Art und Weise Supervision kennen gelernt haben, der Ansicht sind, das wäre Supervision überhaupt. Vielmehr handelt es sich um eine Möglichkeit, Elemente von Supervision, insbesondere die Fallsupervision zu Ausbildungszwecken anzuwenden. Die Meisterinnen und Meister gehen auf den Markt und bieten berufsbegleitende Supervision, ohne dafür die erforderlichen Qualifikationen zu haben.“

Hier klingen schwierige Erfahrungen mit Supervisoren an, die sich allein durch eigene Berufspraxis ohne besondere supervisorische Qualifikation als Supervisoren anbieten. Hinzu kommt die Frage nach der Rollenklarheit. Während für berufsbegleitende Supervision angenommen wird, dass es sich bei den Supervisanden um Professionelle „in eigener Verantwortung handelt“, sind Ausbildungssupervisandinnen in einer Doppelrolle, sie sind sowohl Lernende als auch Supervisanden („als ob“ sie Professionelle wären). Entsprechend beinhaltet die Tätigkeit des Supervisors häufiger die Vermittlung von Expertenwissen und Hinweisen. Je nach dem Grad der Bindung an die ausbildende Institution wird diese auch durch die Supervisorin repräsentiert, insbesondere wenn es sich um interne Supervisoren der Ausbildungsstätten handelt.

Herausbildung von Habitus und professionellem Stil

Supervision in Lehr- und Ausbildungszusammenhängen dient der Begleitung von ersten Schritten professionellen Handelns. Sie unterscheidet sich von anderen Ausbildungsteilen, die Theorie und Praxis verbinden, dadurch, dass sie die Auszubildenden auf besondere Weise darin unterstützt, einen anknüpfend an *Bourdieu* (1989, S. 277 f.) beschreibbaren Habitus im Sinne eines Erzeugungsprinzips und eines Klassifikationssystems zur Herausbildung eines professionellen Stils Sozialer Arbeit zu entwickeln. *Müller/Becker-Lenz* (2008 S. 35) halten dafür folgende Komponenten als grundlegend fest:

- „- ein spezifisches Berufsethos,
- die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses,
- die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse.“

Professioneller Habitus wird erworben u.a. durch die Reflexion eigener Praxiserfahrungen und die Herausbildung von personalen Mustern der Kommunikation zwischen dem psychischen System der Sozialarbeiterin, den umgebenden professionellen Systemen und den Klientensystemen. Solche Habitusbildung entsteht nach *Kasteel u.a.* (2008, S. 215 f.) als Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt, wobei „Kompetenz auf Wissen, Kenntnissen, Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsantrieben beruht“, die situationsbezogen als angemessenes Handeln Performanz erlangt.

Müller/Becker-Lenz (2008, S. 39) betonen den Wert von Ausbildungssupervision für die Herausbildung eines professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit:

„In einer Ausbildungssupervision können Probleme in Bezug auf die Bildung des professionellen Habitus in dem geschützten Rahmen einer Kleingruppe besprochen werden. Die Supervision sollte dabei konkrete Fallprobleme zum Ausgangspunkt nehmen, dabei jedoch nicht die Lösung der Fälle, sondern die Haltungen, mit der die Studierenden an die Fälle herangehen, in den Mittelpunkt stellen.“

Supervision stützt subjektorientierte Bildung, weil sie hilft, fachliche Standards von Theorie und Praxis mit den Erfahrungen und Ressourcen, den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des lernenden Subjektes zu verbinden. *Effinger* (2005b, S. 9) kritisiert, dass schulische und hochschulische Curricula dagegen oft auf Lerntheorien beruhen, „bei denen die Lernenden als mehr oder weniger triviale Systeme angesehen werden, in deren weitgehend leere Köpfe man ein gewisses Quantum an Wissen hineingibt damit sie es später reproduzieren können.“ Ein solches Lernmodell übersieht die Realität der Besonderheit der psychischen und sozialen Systeme der Lernenden. Die Lehrenden können nicht sicher wissen, was wie warum von den Lernenden angeeignet, besser: (re-)konstruiert wird. „Kodierung (durch den Lehrenden) und Dekodierung (durch den Lernenden) ist nicht möglich“ (*Siebert* 1999, S. 35 ff. zit. nach *Effinger* a.a.O.) Insofern handelt es sich bei Lehr-/Lernsituationen um einen Sonderfall der Sender-Empfänger-Problematik. Lehren wäre demzufolge eine gezielte Verstörung autopoietischer Systeme, die umso eher gelingt, je mehr die Lehrenden Empathie und Verständnis für die Lernenden entwickeln und je mehr die Konstruktionen der Lernenden, insbesondere ihre Grundannahmen, ihre Werte und ihre Menschenbilder zum Gegenstand von Reflexion werden.

Die systemisch-konstruktivistischen Vorstellungen über gelingende Lernprozesse können durch pragmatistische Überlegungen ergänzt werden. *Dewey*, dessen „Learning by doing“ als Zentralformel ganzheitlicher und handlungsorientierter Bildung, insbesondere des Projektlernens gilt, hat die Frage nach der Wirkung besonders im Hinblick auf soziale und gesellschaftliche Folgen in den Mittelpunkt gestellt. Der zentrale Gedanke seines Pragmatismus beinhaltet, dass die Bedeutung oder Wahrheit einer Idee oder einer Handlungsabsicht, einer Konzeption in deren möglichen Konsequenzen zu finden sind (vgl. *Hickman/Neubert/Reich* 2004, S.9) Solche konstruktivistischen und pragmatistischen Vorstellungen sind es auch, die vielen pädagogischen Reformbemühungen des Bildungswesens zu Grunde liegen und die ein Gegengewicht zu der Ausweitung formaler Lernanforderungen darstellen. Im Sinne subjektorientierter Bildungsprozesse steht im Mittelpunkt, wie Personen Subjektivität und Handlungsfähigkeit in ihrer Lebenswelt erlangen.

Die Unterscheidung von informeller, non-formaler und informeller Bildung geht auf den Diskurs des Europarates und der Europäischen Kommission in den neunziger Jahren zurück. Eine zusammenfassende Unterscheidung findet sich u.a. bei *Pohl/Walter* (2003, S. 230):

„Informelles Lernen bezeichnet ... nicht-intentionales Lernen von Subjekten in sämtlichen Lebensbereichen. Formelle Bildung steht für intentionale und curriculare Bildungsprozesse in Schule, Berufsbildung und Hochschulbildung. Non-formelle Bildung ... sind intentionale Lernangebote, die darauf zielen durch das Bereitstellen besonderer Rahmenbedingungen, bestimmte Prozesse informellen Lernens und damit auch bestimmte Bildungsprozesse zu ermöglichen.“

Supervision kann im Sinne non-formeller Bildung wertvolle Beiträge zur Erfahrungs- und Handlungsorientierung in der Ausbildung u.a. an Hochschulen leisten. Bezogen auf die gegenwärtige Bildungsdebatte, auch auf die künftige Gestaltung von Hochschulcurricula, ist derzeit allerdings nicht eindeutig zu erkennen, in welchem Verhältnis künftig Erfahrungslernen und traditionelle, in dem Begriff der „Trichterpädagogik“ zugespitzten, Lernangebote stehen werden.

Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Anfang der siebziger Jahre wurde Supervision bei der Umwandlung der Fachschulen in Fachhochschulen der Sozialen Arbeit konzeptionell eingeführt. Empfehlungen hierzu wurden durch die „Konferenz für Sozialwesen“ (1989) erarbeitet (vgl. *Haye/Kleve* 2003, S. 23). Die durch die Kultusministerkonferenz 2001 verabschiedete Rahmenordnung Soziale Arbeit sieht Supervision als regulären Bestandteil der Ausbildung zum Sozialarbeiter oder zur Sozialarbeiterin vor (vgl. *Effinger* 2002, S. 9). Allerdings gibt es keine verbindlichen Regeln, auf welche Weise Supervision in das Studium der Sozialen Arbeit integriert werden soll. *Effinger* (2002) hat in einer empirischen Studie über Ausbildungssupervision in Diplom-Studiengängen der Sozialen Arbeit unterschiedliche Formen und Zuordnungen von Supervision gefunden. Fast einhellig machten die befragten Fachhochschulen einen Unterschied zwischen Praxisanleitung durch erfahrene und möglichst besonders qualifizierte Anleiterinnen (Berufsangehörige) bei den Praxisträgern einerseits und Supervision andererseits. Dagegen werden Supervision, Praxisreflexion und Praxisberatung weitgehend als zusammengehörend gesehen. Unterschiedlich ist allerdings das Setting, dem Supervision zugeordnet wird, so ist es Thema in wissens anbietenden Lehrveranstaltungen, Bestandteil von Theorie-Praxis-Seminaren, praxisbegleitenden Seminaren und eigenständigen Supervisionsangeboten, insbesondere als Gruppen-, seltener als Einzelsupervision.

Verschieden sind auch die Regelungen zur institutionellen Einbindung der Supervisorinnen. Etwa die Hälfte der Fachhochschulen setzt sowohl interne als auch externe Supervisorinnen ein, weitere beschäftigten ausschließlich externe, andere ausschließlich interne. Die Qualifikationsanforderungen unterscheiden sich ebenfalls. Nur bei ca. einem Drittel wurde ein Diplom in Sozialer Arbeit, einschlägige Berufserfahrung und die Zertifizierung für einen Dachverband (DGSv, BDP oder andere) vorausgesetzt. Andererseits wurde bei ca. bei einem weiteren Drittel keinerlei spezifische Supervisionsausbildung verlangt, dort genügte ein einschlägiges Fachstudium ggf. in Verbindung mit Berufserfahrung. Ca. zwei Drittel der befragten Fachhochschulen gaben an, dass Supervision durch Studien- bzw. Praxisordnungen geregelt sei, bei einem weiteren Drittel gab es landesweite Regelungen durch Prüfungsordnungen (vgl. *Effinger* 2002, S. 10 ff.).

Effingers Studie zeigt deutlich die Bandbreite des Verständnisses von Ausbildungssupervision an den Fachhochschulen der Sozialen Arbeit. Dies betrifft gerade auch das Verhältnis von Fachberatung und Supervision, das nicht nur vielerorts hinsichtlich der Rahmenbedingungen (u.a. Setting, Gruppengrößen, Qualifikationsanforderungen) klärungsbedürftig scheint, sondern auch in den einzelnen Supervisionsprozessen kontinuierlich austariert werden muss. Durch die Einschränkung supervisorischer Angebote und Prozesse in der Folge der Umstellung auf Bachelor-Studiengänge dürfte das Profil der Supervision aktuell kaum besser geklärt sein.

Zur näheren Bestimmung von Inhalten und Methoden der Ausbildungssupervision als Supervision im Rahmen der Ausbildung von Fachhochschulstudiengängen der Sozialen Arbeit muss mit *Haye/Kleve* (2003, S. 24) darauf hingewiesen werden, dass

„Ausbildungssupervision ein hochkomplexes Kommunikationssystem ist.“ Die beteiligten Kontexte sind:

- die Hochschule
- die Person des Studierenden, der zugleich Studierender, Praktikantin und Supervisand ist
- die Organisation der Praktikumsstelle
- die Person des Supervisors.

Ausbildungssupervision als Element einer handlungsorientierten, pragmatischen Bildungskonzeption bestimmt sich im Hinblick auf die künftige Berufsrolle der Supervisanden. *Haye/Kleve* (2003) präzisieren die Forderung nach Ganzheitlichkeit in der Ausbildung mit dem Hinweis auf die Herausforderungen einer „hochgradig funktional differenzierten Gesellschaft“, in der Sozialarbeiterinnen „Verbindungen stiften und Vermittlungsaufgaben übernehmen, wo die gesellschaftlichen Differenzierungen und Separierungen soziale Probleme schaffen, die von keinem anderen System bearbeitet werden können als von der Sozialen Arbeit.“ (a.a.O. S. 25) Die Vielfalt möglicher Problemlagen und Kontexte, die das Berufsfeld der Sozialen Arbeit prägen, lassen es aussichtslos erscheinen, eine umfassende Feldkompetenz zu erwerben. Bereits das Fachstudium beschränkt sich weitgehend auf exemplarisches Lernen u.a. in Projekt- und Theorie-Praxis-Seminaren. Zentral dagegen ist der Erwerb solcher Schlüsselkompetenzen, die es ermöglichen, sich als Sozialarbeiter bzw. als Sozialpädagogin auf unterschiedliche berufliche Aufgaben einzustellen. Dies wird ermöglicht durch eine „offene Identität“, durch „einen kommunikativen Habitus der Studierenden ihrer zukünftigen Profession gegenüber“ (a.a.O., S. 26). Supervision kann dafür einen hilfreichen Rahmen bieten, weil hier eine „ethnographische Haltung“ und die Konstruktion konkreter Berufsrollen und Interventionen in Systemen der Sozialen Arbeit erprobt werden kann. Für das Erlernen einer ethnografischen Haltung bietet Supervision einen Raum der Beobachtung von Beobachtern, wobei Interpretationen und Vorannahmen überprüft werden. *Jensen* (2003, S. 36) nennt aus psychoanalytischer Sicht u.a. „Übertragung- und Gegenübertragung (Verwechslung von Person, Ort, Zeit), die Abwehrmechanismen wie z.B. Verdrängung und Projektion aber auch die Freudschen Fehlleistungen“. Daraus ergeben sich Überlegungen, ob es alternative Interpretationen und Annahmen gibt, die zusätzliche Interventionsmöglichkeiten bieten. Dies beinhaltet die Frage, ob die gleichen Klienten in anderen Systemen vielleicht andere Rollen einnehmen oder ob bei Veränderungen des Systems Änderungen der Rollen und des Verhaltens möglich sind. In diesem Sinne dient Supervision dazu, eine Haltung des Nicht-Wissens und der Verlangsamung zu fördern, die in der beruflichen Praxis vor (vor-) schnellen Urteilen und überstürzten Handlungen bewahren kann.

Durch das Setting der Gruppensupervision, das für Ausbildungssupervision an Fachhochschulen die Regel ist, kann diese Haltung, das systemische Erkunden von Fällen, kommunikativen Mustern, Bedeutungsgehalten und spezifischen Handlungs- bzw. Interventionsmöglichkeiten in einem kollegialen Austausch erprobt werden. *Cornel/Geißler-Piltz/Kirsching* (2008, S. 411) fassen in diesem Sinne die Bedeutung von Supervision in der Ausbildung auch für Bachelor-Studiengänge zusammen:

„Die Lern- und Ausbildungssupervision hat also die Aufgabe, auf die zukünftigen Beruhsanforderungen vorzubereiten, die Motivation für die Ausübung des Berufs zu reflektieren,

Lernpotenziale zu analysieren und personale Kompetenzen durch die Analyse von Beziehungsdynamiken verstehbar zu machen.“

In einem geschützten, der Vertraulichkeit unterliegenden und wenig hierarchischen Rahmen können persönliche Erlebnisse, insbesondere aus dem Praktikum, bearbeitet werden ohne dass der Fall- oder Themeneinbringer persönliche Nachteile befürchten muss. Sensibles Hinhören und die Wahrnehmung auch nichtsprachlicher Botschaften, was für die Wahrnehmung der künftigen Berufsrolle grundlegend ist, kann hier erprobt und erfahren werden. Gerade die Erfahrung eines offenen, ergebnisorientierten kollegialen Austauschs ist unverzichtbar, wenn für das künftige Berufsleben ein kommunikativer Habitus gebildet werden soll. Supervisionserfahrung ist weiter ein Beitrag zur Bewältigung künftiger beruflicher Herausforderungen und Belastungen sein.

Supervisionsgruppen bieten auch deshalb ein besonderes Lernfeld, weil hier Supervisanden in besonderer Weise voneinander profitieren können. *Effinger* (2005, S. 16) spricht von „wechselseitiger `Veredelung`“ wobei

„...Studierende, die sonst wenig Zugang zu allgemeinen Theorien oder sozialarbeiterischen Handlungskonzepten haben (...) in der Ausbildungssupervision begannen, sich mit theoretischen Modellen und Handlungstheorien auseinandersetzen. (...) Fast ebenso oft habe ich es erlebt, dass eher theorieorientierte Studierende auf ihre teilweise verdeckten und verdrängten persönlichen Anteile stießen und begannen, diese in ihre Handlungstheorien einzubauen.“

Gruppenerfahrung bedarf dafür einiger Rahmenbedingungen, zu denen gehören:

- ein neutraler, ruhiger Raum
- ein ausreichender zeitlicher Rahmen pro Sitzung
- eine passende, Vertrautheit fördernde Gruppengröße²
- eine Zusammensetzung der Gruppe, die einerseits genug Distanz der einzelnen Personen untereinander bietet und andererseits durch gegenseitige Sympathie und Wohlwollen geprägt ist.
- eine ausreichende Anzahl an Sitzungen, die die Dynamik von Gruppenprozessen berücksichtigt.³

Supervision im Verhältnis zu Praktikumsstelle und Anleitung

Die Studierenden leisten ihre Praktika meist während eines Semesters in Einrichtungen, Projekten, Organisationen und Verwaltungen der Sozialen Arbeit.⁴ Die von der *Kulturministerkonferenz (KMK 2001, S. 44 f.)* beschlossenen „Erläuterungen zur Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit - Fachhochschulen“ legen die Anforderungen an die Praxisanleitung wie folgt fest:

² Nach meiner Erfahrung verringert sich diese Qualität ab einer Anzahl von sechs Supervisanden erheblich.

³ Weil eine Gruppe meist erst in der 3./4. Sitzung vertrauensvoll und im Sinne eines „Performing“ arbeitet und am Beginn des Prozesses eine Kontraktphase und am Ende ein Abschluss und eine Auswertung stehen sollten, sind Prozesse mit weniger als 10 Sitzungen a 90 min kaum sinnvoll.

⁴ Teilweise können die Praktika auch durch gleichwertige Praxisprojekte der Hochschule ersetzt werden.

„Die Anleitung in den Praxisstellen soll von Fachkräften übernommen werden, die über die gleiche Ausbildung oder in begründeten Ausnahmefällen über eine vergleichbare Qualifikation verfügen, Bereitschaft für diese Aufgabe zeigen und nach Möglichkeit eine einschlägige Weiterbildung vorweisen können. Die Praxisanleitung bekommt ein ihrer Bedeutung entsprechendes Gewicht, wenn sie als qualifiziertes Tätigkeitsmerkmal angesehen wird und zeitlich im Arbeitspensum der Anleiterinnen und Anleiter Berücksichtigung findet.

Die Begleitung der Studierenden in den praktischen Studiensemestern durch die Hochschule kann unterstützt werden durch:

- Einrichtung eines Praxisbeirates (Ausschuss, Kommission) mit Begleitung von Vertreterinnen und Vertretern der Anleiter und Träger
- Weiterbildungsangebote für Praxisanleiterinnen und – anleiter
- Regelmäßige Treffen der Begleitdozentinnen und -dozenten sowie Praxisanleiterinnen und –anleiter
- Evaluation und Qualitätssicherung der Betreuung mit Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern der Anleiter und der Träger
- Aufbau einer online-Datenbank mit Information über die Praxisstellen.

Zum Abschluss der praktischen Studiensemester soll deren Erfolg festgestellt werden.“

Die hier niedergelegten Qualitätsanforderungen werden jedoch aus Kapazitätsgründen nur teilweise berücksichtigt. Dies gilt u.a. für den angestrebten engen Kontakt zwischen Hochschulen und Praxisstellen.

Die Anleitung durch die Praxisstellen ist ebenfalls sehr unterschiedlich gestaltet. Sie reicht von Anleitern, deren Arbeitsplatzbeschreibung dies als Tätigkeitsmerkmal vorsieht und die sich Zeit für diese Aufgabe nehmen, bis hin zu Situationen, in denen eine Anleitung nur der Form nach vorhanden ist und die Studierenden im Praxisalltag weitgehend auf sich selbst gestellt sind. Ähnlich ist das Spektrum der von den Praktikantinnen ausgeübten Tätigkeiten, was vom Nichtstun über Handlangertätigkeiten und die Begleitung der Anleitenden bis zur relativ eigenständigen Wahrnehmung von Fachaufgaben reicht. Im günstigen Fall erhalten die Studierenden durch die Anleitenden eine Unterstützung, die ihnen sukzessive ermöglicht, die Berufsrolle einer Fachkraft der Sozialen Arbeit wahrzunehmen. Dabei können fachliche Fragen, anknüpfend an die Studieninhalte von Lehrveranstaltungen, vor Ort geklärt und erläutert werden. Um den Praxiserfolg zu sichern, empfehlen die Fachhochschulen den Abschluss von Vereinbarungen über Tätigkeiten und Lernfelder.

In der Regel nehmen Anleitende diese Aufgabe freiwillig und gern wahr, aber es kann auch anders sein. Es kommt immer wieder vor, dass sie für diese Rolle „ausgeguckt“ und verpflichtet werden und sich nicht frei für oder gegen die Anleitung eines Praktikanten entscheiden können. In einem anderen Extrem gibt es auch Praxissituationen, wo es zu Kontextüberschneidungen u.a. zwischen dem beruflichen und dem privaten Bereich kommt. Dies kann die Wahrnehmung einer Berufsrolle und die Herausbildung einer Berufsidentität unterstützen, birgt aber auch Risiken.

Anders gelagerte Herausforderungen an Supervision ergeben sich aus der Zunahme von Auslandspraktika. Finden Praktika an Orten statt, wo Supervision angeboten wird, kann diese grundsätzlich auch dort abgedeckt werden. Dies ist allerdings oft nicht möglich, besonders wenn Praktika u.a. in unterwickelten Ländern stattfinden. Hier kann Supervision als Vor- und Nachbereitung des Praktikums gestaltet werden. Erprobt wird zunehmend auch ein Austausch über Email oder Internetforen (vgl.

Goebel-Krayer 2007). Neben den notwendigen technischen Voraussetzungen, u.a. ein Internetzugang, ist bislang noch nicht geklärt, wie die für Supervision notwendige kommunikative Dichte, die u.a. durch Ganzheitlichkeit, Spontaneität und die Möglichkeit des zeitnahen Nachzufragens gekennzeichnet ist, erreicht werden kann.

Für die Supervision ergeben sich im Hinblick auf die unterschiedlichen Praxisstellen folgende Anknüpfungspunkte:

- Die Teilnehmenden an Ausbildungs-Gruppensupervisionen können aus sowohl inhaltlich als auch institutionell sehr unterschiedlichen Praxisfeldern kommen. Diese Kontexte bedürfen der Vermittlung und Erläuterung, wenn das Instrument Gruppe für die Bearbeitung von „Fällen“ genutzt werden soll.
- Den Zielgruppen und Klienten der Praxisstellen sind durch diese jeweils spezifische Rollen zugewiesen, die u.a. durch den jeweiligen Hilfe- oder Förderkontext definiert sind. Diese Definitionen differieren auch danach, welche Kompetenzen und Defizite den Zielgruppen zugeordnet werden. Weil das Verhalten der Klientinnen und Zielgruppen von solchen Kontexten, Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen mit geprägt wird, ist die Berücksichtigung dieser konkreten Hilfesysteme für das Fallverstehen notwendig.
- Für die Klärung von Fachfragen muss die Rolle der Anleitung beachtet und manchmal auch in Erinnerung gerufen werden. Dafür ist auch die Stellung der Anleitenden an der Praxisstelle und deren Einstellung zur eigenen Rolle von Bedeutung.

Studierende als Supervisanden

Die Supervisandinnen in der Ausbildungssupervision sind Studierende im Haupt- bzw. Vertiefungsstudium. In den davor liegenden Semestern haben sie meist einen Überblick über Geschichte, Arbeitsfelder und Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit und erste Einblicke in Praxisfelder erhalten. Die persönlichen Voraussetzungen der Studierenden können dagegen sehr unterschiedlich sein. Manche haben bereits einen Erstberuf z.B. in der Krankenpflege oder als Erzieherin. Viele kommen direkt nach dem Abitur an die Hochschule. Zahlreiche Studierende haben einen „Migrationshintergrund“, stammen aus Einwandererfamilien, manche mit einer Flüchtlingsbiografie. Andere kommen aus den östlichen Ländern, nicht wenige aus früheren GUS-Staaten. Nach wie vor studieren im Studiengang Soziale Arbeit überwiegend junge Frauen. Viele Studierende sind nicht am Studienort zu Hause sondern kommen eigens zum Studium. Daraus folgt, dass viele Studierende an ihrem Studienort kaum sozial verankert sind und ihren Lebensmittelpunkt eigentlich anderswo haben. Andere wiederum haben schon eine Familie gegründet und machen bereits Erfahrungen mit eigenen Kindern. Nicht zuletzt sind Hochschulen Orte, an denen Beziehungen, Freundschaften und Partnerschaften geknüpft werden.

Die Aufzählung von Lebenslagen macht deutlich, dass in Supervisionsgruppen mit sehr unterschiedlichen Personen, Biographien, Erfahrungen, Bildungsständen und sozialen Räumen zu rechnen ist. Zu Beginn von Supervisionsprozessen erscheinen die Supervisanden, die dann die Phase der Gruppenfindung und erste gemeinsame

Erfahrungen bereits hinter sich haben, der Supervisorin oft noch als relativ homogene Gruppe. Dieser Eindruck relativiert sich jedoch nach kurzer Zeit und die unterschiedlichen Personen mit ihren Eigenschaften, Kontexten, Perspektiven, Befürchtungen und Wünschen konturieren sich.

Die Vielfalt der Biografien der Studierenden führt, ähnlich wie an den allgemeinbildenden Schulen, zu einem begrenzten gemeinsamen Vorrat an vorgängig erworbenen Einstellungen, Kenntnissen und Orientierungen. Für die Ausbildung ergibt sich die Herausforderung, die Vielfalt an Voraussetzungen und Anforderungen zum Nutzen des professionellen Handelns zusammenzuführen.

Weil viele Studierende ihr Studium zumindest teilweise selbst finanzieren müssen, üben sie parallel zum Praktikum Jobs aus.⁵ Die Supervisorinnen müssen sich nicht nur mit dem neuen Berufsfeld und ihrer Berufsrolle im Praktikum befassen, sondern parallel weitere Herausforderungen bewältigen. Weil viele Studierende darauf angewiesen sind, ihren Alltag möglichst ökonomisch zu organisieren, erscheint Supervision mitunter als belastender, nicht einmal prüfungsrelevanter Pflichttermin, im günstigeren Fall wird er als ein Ort der Erholung, der beruhigten Reflexion in einem turbulenten Alltag genutzt.

Studierende, insbesondere Praktikantinnen beim Erproben der Berufsrolle, sind in einer nicht nur wegen ihres Lebensalters adoleszenten Situation, die von einer grundlegenden Ambivalenz geprägt ist. Einerseits soll am Praktikumsort die Berufsrolle ausgefüllt werden, andererseits fehlen aber vielfach Wissen und Erfahrung. Die daraus folgende Unsicherheit kann Fehleinschätzungen unterschiedlicher Art zur Folge haben. Möglich ist sowohl eine Über- als auch eine Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten. Die daraus erwachsenden Fragen und Konflikte können in der Supervision bearbeitet werden (vgl. *Becker* 1988, S. 55). Dies gilt auch für professionstypische, häufig mit der Wahl eines helfenden Berufes verbundenen, psychischen Prädispositionen. So verweist *Pühl* (1994, S. 407) auf das „Helfersyndrom“, das gleichermaßen wertvolle Motive für helfendes Handeln und Risiken schwieriger Verstrickungen und Überforderungen in helfenden Beziehungen birgt. Die realistische, für sich selbst und im Hinblick auf Klienten und Praxisstelle stimmige, Einschätzung der eigenen Möglichkeiten kann den Supervisorinnen bei der Herausbildung einer professionellen Haltung helfen.

Wie bewerten Studierende ihre Erfahrungen mit Supervision? Eine Schwierigkeit, diese Frage allgemeingültig zu beantworten, liegt in dem besonderen Charakter dieser Lernform, bei der zwar der Rahmen großteils feststeht, die Inhalte und der prozessuale Verlauf der Gruppensupervision weitgehend offen sind. Die Vertraulichkeit des Settings steht einer detaillierten und systematischen Erforschung von Wirkungen der Supervision entgegen. Es soll ja gerade nichts nach außen

⁵ Mit der Änderung des Berliner Sozialberufe-Anerkennungsgesetzes 1998 z.B. wurde die zweiphasige Ausbildung durch die einphasige ersetzt. Die zweiphasige Ausbildung sah vor, dass die Studierenden zunächst nach sechs Semestern ihr Studium, mit Diplomarbeit, Klausuren und Prüfungen abschlossen. Während des Studiums hatten sie bereits Supervision erhalten. Darauf folgte das Anerkennungsjahr, währenddessen sie bereits ein Praktikantengehalt bezogen, was ihnen u.a. einen Anspruch auf die Zahlung von Arbeitslosengeld und die Vermittlung in AfG-geförderte Stellen sicherte, allerdings keine durch die Fachhochschulen bezahlte supervisorische Begleitung. Ab 1998 wurde die einjährige Praktikumsphase in das Studium verlagert, so dass die Studierenden die Diplomarbeit und die Abschlussprüfungen noch vor sich haben und sie diese Phase ebenso finanzieren müssen wie das übrige Studium auch.

dringen. Gleichwohl lassen Rückmeldungen von Studierenden und Erfahrungen aus der supervisorischen Praxis eine Einschätzung zu. Die Offenheit des non-formellen Lernortes Supervision für die unterschiedlichen Anliegen der Studierenden kommt zunächst denjenigen entgegen, die mit hoher eigener Motivation und mit Interesse an Selbstreflexion studieren. Schwieriger kann es für Supervisanden sein, die weniger gewohnt sind, eigenes Handeln in Bezug auf die Institution und die eigene Rolle zu reflektieren. Damit hängt auch zusammen, ob Supervision als Ort lebendigen Austauschs oder als „Supervision im Zwangskontext“ wahrgenommen wird. Der weitaus größte Teil der Studierenden genießt jedoch die kommunikativen Qualitäten und den Erkenntnisgewinn, den sie aus dem Supervisionsprozess ziehen. Dabei kommen nicht nur „Fälle“ und Situationen aus den Praktika zur Sprache, sondern auch Probleme, die sich auf das Studium und die berufliche Identität beziehen. Will ich wirklich Sozialpädagoge, Sozialarbeiterin werden? Was ist meine Rolle im gesellschaftlichen Kontext? Passt dieser Beruf zu meinen Werten, meiner Lebensplanung, meinen Fähigkeiten? Kann ich es schaffen, eine Diplom-/Bachelorarbeit zu schreiben? Dies sind u.a. Themen, die angesprochen werden. Supervision kann nicht zuletzt ein Ort sein, an dem Studierende Raum finden, schwierige Erlebnisse im persönlichen Bereich, anzusprechen.

Supervision hilft den Studierenden offenkundig, persönliches Erleben mit erworbenen Kenntnissen zu professionellen Handlungskompetenzen zu verbinden. Sie ist zudem ein Ort, der der Anonymität, die viele Studierende an der Hochschule erleben, und der Formalisierung von Studiengängen und -inhalten lebendige, kommunikative Erfahrung und den Genuss einer in aller Regel erfreulichen Gruppenerfahrung entgegensetzt. Für die spätere Berufspraxis kann angenommen werden, dass die Erfahrung eines anregenden Prozesses im Studium die Bereitschaft verstärkt, Supervision als Instrument der Qualitätsentwicklung zu nutzen.

Supervisionsgruppen als beobachtende Systeme

Das System Ausbildungssupervision ist davon abhängig, wie seine Beziehung zur Umwelt bestimmt ist, d.h. ob es ein Verhältnis von Geschlossenheit und Offenheit erzeugt, das die Kommunikation mit seinen Umwelten sicherstellt. Auf seine Rolle im sich wandelnden Fachhochschulstudiengang Soziale Arbeit und auf die Umwelten Hochschule und Praxisstelle wurde hingewiesen. Auch wenn grundsätzlich, und erst recht durch die Veränderungen der Verortung und den Umfang an Supervision im Studienkontext, Zweifel an der idealtypisch reinen Abgrenzbarkeit u.a. zu anderen, kognitiv strukturierten Lernangeboten, angebracht sind, ist die notwendige Geschlossenheit und Abgrenzung gegenüber anderen Lernfeldern notwendig und herstellbar.

Die Supervisionsgruppe im Ausbildungskontext ist ein autopoietisches System, das durch typische kommunikative Muster und zeitliche Abfolgen gekennzeichnet ist. Als Rollen können die des Supervisors und die der Supervisanden benannt werden. Typische Muster ergeben sich aus den Methoden, die den Supervisandinnen ermöglichen durch Beobachtung zweiter Ordnung an „Überblick“ (= Supervision), pragmatisch an Handlungsfähigkeit und an der Herausbildung eines professionellen Stils zu gewinnen. Anlässe supervisorischer Tätigkeit sind Fälle, Themen, Anliegen und Konflikte, die für die Herausbildung der Berufsrolle relevant sind, die durch die Supervisanden eingebracht und u.a. durch die Standardmethode Fallsupervision

(vgl. *Rappe-Giesecke 2003*, S. 131 ff.) mit einer Klärungs- und Lösungsabsicht bearbeitet werden. Methodische Unterstützung bieten dafür u.a. Visualisierung, Aufstellungs- und Skulpturenarbeit, Rollenspiel oder Psychodrama.

Die Fallbearbeitung nutzt für die Klärung des „Falles“ die Kompetenzen der Falleinbringerin und diejenigen der Gruppe. Die Supervisorin kann bei Bedarf weiterreichende Informationen und erläuternde Fachinputs zu geben. Dabei ist es allerdings notwendig, zunächst die Kompetenzen der Gruppe und das Wissen der Supervisanden zu nutzen, damit der Supervisionsprozess nicht in ein Lehrer-Schüler-Setting abgeleitet.

Zusätzlich zu dem Programm der Fallbearbeitung können anlassbezogen weitere Methoden wie das moderierte Gruppengespräch im Sinne der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach *Cohn* (1980) genutzt werden.

Typische Phasen des Verlaufs von Supervisionsgruppen

Gruppen in der Ausbildungssupervision haben häufig einen typischen Verlauf, dessen Phasen jeweils bestimmte Herausforderungen mit sich bringen:

- *Gruppenfindung*: Die Supervisionsgruppe hat bereits eine Geschichte, wenn der Supervisor die Gruppe für ein Kennenlerngespräch trifft. Die Gruppe hat sich eigenständig gebildet. Ihre Mitglieder können sich bereits länger kennen, befreundet sein oder sich eher zufällig gefunden haben. Diese Phase der Gruppengeschichte ist dem Supervisor nicht bekannt, so dass sie später in der Gruppe thematisiert werden muss um als ein Faktor des Gruppenprozesses präsent zu sein.
- *Kontaktaufnahme durch die Studierenden*: Die Supervisanden haben sich meist mehrere Supervisoren ausgewählt, die für sie in Frage kommen könnten. Auf der Liste der Supervisorinnen haben sie sich solche ausgewählt, die ihnen passend erscheinen. Die Gründe für die Auswahl sind vielfältig, u.a. können Feldkompetenz, Termin und Ortsfragen, Alter, Geschlecht eine Rolle spielen, mitunter auch der „Ruf“ einer Supervisorin sowie Empfehlungen durch Lehrende der Hochschule. Häufig werden bei der Kontaktaufnahme bereits relevante Rahmenbedingungen wie Ort und Zeit der Supervision angesprochen. In dem Gespräch kann der potenzielle Supervisor bereits Informationen über die Gruppengröße und erste Hinweise über die Zusammensetzung erhalten.
- *Vorgespräch mit den Supervisanden*: Hier möchten die Studierenden die Supervisorin kennen lernen, Informationen über ihre Person und Arbeitsweise erhalten. Nur wenige Studierende haben bereits genauere Vorstellungen darüber, was Supervision sein kann. Nicht selten gibt es Befürchtungen, dass die eigene Persönlichkeit hinterfragt und verunsichert werden könnte. Als Ergebnis der Gespräche entscheiden sich die Studierenden dann für einen Supervisor.
- *Kontrakt und Zielvereinbarung*: Zu Beginn des Supervisionsprozesses werden u.a. Rahmenbedingungen wie der Ort, die Zeit, die Dauer der

einzelnen Termine, mögliche Fehlzeiten und die Bescheinigung der Teilnahme besprochen und geklärt. Sinnvoll ist weiter, eine Zielvereinbarung zu erarbeiten, in der die Erwartungen der Supervisanden besprochen werden. Dabei können auch Befürchtungen besprochen werden, aus denen ebenfalls positive Ziele abgeleitet werden können. Die Zielvereinbarung sollte im Laufe des Prozesses gelegentlich überprüft oder auch verändert werden. So kann sicher gestellt werden, dass zwischen Supervisorin und Supervisandinnen ein gemeinsames Verständnis über Ziele und Arbeitsweisen besteht.

- Die *performative Phase*, die großteils aus der oben angesprochenen Fallarbeit besteht, beinhaltet einen Prozess, der schrittweise zur höheren Arbeitsfähigkeit der Instrumenten Gruppe führt. Er kann u.a. Auseinandersetzungen um Rang und Rollen und um die Gruppenkultur, ihren Arbeitsstil beinhalten. Hier erreicht die Gruppe ihre volle Arbeitsfähigkeit.
- Die *Abschlussphase* beinhaltet einen Rückblick auf den gemeinsamen Prozess, wofür der Abgleich mit der Zielvereinbarung genutzt werden kann. Dabei zeigt sich, welche Ziele mehr, welche weniger erreicht werden konnten. Vielleicht auch, welche Ziele erreicht wurden, ohne angestrebt worden zu sein. Weiter gibt es ein Feedback für die Supervisanden, z.B. in Form eines Ressourcenfeedbacks und eine Rückmeldung der Gruppe an den Supervisor.

Supervision im sich verändernden Hochschulkontext

Der Überblick über typische Elemente von Ausbildungssupervision zeigt, dass Supervision neben anderen Lernangeboten der Hochschulen ein eigenständiger Lernort mit einem typischen non-formellen Charakter ist, der nicht durch andere Lehrformen ersetzt werden kann. Supervision als geschützter Raum bietet Gelegenheit erworbenes Wissen und Praxiserfahrungen im Zusammenhang mit biographischen Erfahrungen zu einem professionellen Arbeits-Stil zu entwickeln.

Jenseits der Bestimmung der Rolle von Supervision in der Ausbildung und ihrer organisatorischen Verankerung im Studiengang muss ihre kommunikative Einbeziehung in die Hochschule berücksichtigt werden. Dies ist insofern ein ambivalentes Thema, als die Beschäftigung von externen - tendenziell hochschulfernen - Supervisorinnen gerade sicherstellen soll, dass es zu keinen unerwünschten Kontextüberschneidungen, insbesondere im Zusammenhang mit Benotungen und Prüfungen kommt. Nebenwirkungen dieser Konstellation sind, dass einerseits Supervisoren häufig sehr wenig über andere Studienangebote und die jeweilige Hochschule mit ihren Besonderheiten und ihrer Kultur wissen und dass andererseits viele Hochschullehrer und Lehrbeauftragte wenig Vorstellung über das Geschehen in Supervisionsprozessen haben. *Effinger* (2003, S. 16) schreibt dazu:

„Ein ... Grund für die Randstellung der Ausbildungssupervision besteht darin, dass die meisten Dozenten an den Fachhochschulen – nach wie vor – nicht aus der Sozialen Arbeit kommen und sich professionelle und disziplinar oft anders orientieren. Die allermeisten haben keine berufspraktischen Erfahrungen in der Sozialen Arbeit und selbst auch keine Erfahrungen in Supervision. Sie wissen oft nicht, was sie von einer Lehrform halten sollen, die keinen vorher

festgelegten Inhalt hat. Ihre eigene berufliche und wissenschaftliche Sozialisation war zudem meist kognitiv ausgerichtet“.

So zutreffend der Hinweis auf die berufspraktischen Erfahrungen eines Teils der Lehrenden ist, so kann andererseits unterstellt werden, dass die Bildungsdebatte der letzten Jahre auch für Hochschulstudiengänge die Bedeutung informellen und non-formellen Lernens ins Bewusstsein gerückt hat.

Mögliche Ansatzpunkte, um supervisorische Kompetenz im Rahmen der Ausbildung besser zu nutzen, können u.a. sein:

- Einbeziehung von Supervision in Studienprojekte, wodurch in der Theorie/Praxis-Verknüpfung zusätzlich Raum für die Reflexion der persönlichen Haltungen der Studierenden im konkreten Kontext entstünde,
- Supervision als Bestandteil von Masterstudiengängen, wodurch u.a. eine bessere Verbindung von bereits vorhandener Berufstätigkeit und dem zusätzlich erworbenen Wissen ermöglicht würde.
- Coaching-, Beratungs- und Trainingsangebote der Berufswegplanung mit supervisorischem Charakter
- supervisorische Unterstützung während der Berufseinstiegsphase nach dem Studium.

In dem Maße, wie Bachelor-Studiengänge auf nicht unbedingt erforderliche Lehrinhalte hin überprüft werden, könnten vorhandene Ressourcen verstärkt auch für zusätzliche supervisorische Angebote genutzt werden.

Supervision als ein in der Praxis und in der Geschichte der Sozialen Arbeit verankerter non-formeller Lernort, der zur Herausbildung eines professionellem Habitus beiträgt, der einem ganzheitlichen Bildungsverständnis entspricht, der ein Stück gelebte professionelle Subjektivität schon im Studium erfahrbar macht und der Kollegialität und sozialen Zusammenhalt unter den Studierenden fördert, muss für die Studiengänge der Sozialen Arbeit in einem bedeutsamen Umfang erhalten und weiter entwickelt werden.

Literatur

- Becker, Peter: „Lernen, was Supervision ist“ in: supervision – Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern Heft 13/1988
- Belardi, Nando: „Supervision – Grundlagen, Techniken, Perspektiven“ (2. Aufl.), München 2005
- Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (2. Aufl.) Frankfurt a.M. 1989
- Cohn, Ruth C.: „Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion“, Stuttgart 1980
- Cornel, Heinz/Geißler-Piltz, Brigitte/Kirschning, Antje: „Theorie, Praxis und Forschung unter einem Dach – Das reformierte Studium an der ASFH“ in: Soziale Arbeit Heft 10-11.2008
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hg.): „Supervision 2007 – Ein Arbeitspapier für Grundsatzfragen“
- Effinger, Herbert: „Ausbildungssupervision im Rahmen von Fachhochschulstudiengängen für Soziale Arbeit in Deutschland – Eine empirische Studie“ (2002),
download: http://www.ehs-dresden.de/fileadmin/uploads_hochschule/Forschung/Publikationen/Studientexte/Studientext_2002-04_Effinger.pdf
- Effinger, Herbert: „Willst Du erkennen, so lerne Handeln – Zur Bedeutung berufsbezogenen Handelns in der Ausbildungssupervision“, in: sozialmagazin – Die Zeitschrift für Soziale Arbeit Heft 11/2003
- Effinger, Herbert (2005a): „Ausbildungssupervision als Scharnierstelle zwischen Theorie und Praxis – Zur Einführung“ in: Supervision – Mensch Arbeit Organisation -, Heft 1/2005
- Effinger, H. (2005b) „Lernen mit allen Sinnen – Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe“ in: Supervision – Mensch Arbeit Organisation -, Heft 1/2005
- Goebel-Krayer, Elisabeth: „Narrative E-Mail-Supervision“ in: e-beratungsjournal Heft 2, Artikel 3, September 2007, download: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0207/goebel.pdf
- Haye, Britta / Kleve, Heiko: „Ausbildungssupervision und die Konstruktion der sozialarbeiterischen Berufsrolle“ in: sozialmagazin – Die Zeitschrift für Soziale Arbeit Heft 11/2003
- Hickman, Larry A. / Neubert, Stefan / Reich; Kersten: „John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus“, Münster 2004
- Jensen, Peter: „Kompetenz und Rolle der Supervisoren in der Ausbildungssupervision“ in: sozialmagazin – Die Zeitschrift für Soziale Arbeit Heft 11/2003
- Kadushin, Alfred: „Supervision in der Sozialarbeit“ in: Supervision – Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern“ Heft 18/1990
- van Kaldenkerken, Carla: „Ausbildungssupervision“ in : Spektrum der Mediation, Fachzeitschrift des Bundesverbandes Mediation, Heft Nr. 27 III. Quartal 2007
- Kasteel, Forrer u.a.: „Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung“ in: neue praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 38. Jahrgang 2008/Heft 2
- Kersting, Heinz J.: „Die Geschichte der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland“ in: Supervision – Mensch Arbeit Organisation, Heft 1 / 2005
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen – Bonn 11.10.2001

Müller, Silke / Becker-Lenz, Roland: „Professioneller Habitus in der Sozialen Arbeit“ in: neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 38. Jahrgang Heft 1/2008

Pohl, Axel / Walther, Andreas: „Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext“, in: DJI (Hrsg.) Formale und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 2: Expertisen, München: DJI Materialien 2003, S. S. 230-261

Pühl, Harald (Hrsg.): „Handbuch der Supervision 2“, Berlin 1994

Rappe-Giesecke, Kornelia: „Supervision für Gruppen und Teams“ (3. Aufl.) Berlin/Heidelberg 2003

Siebert, H.: „Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis“, Weinheim 1999

Wolfgang Witte, Pädagoge M.A., ist als Supervisor (DGSv/SG) und als Lehrbeauftragter an Berliner Fachhochschulen der Sozialen Arbeit tätig. Im Hauptberuf ist er Referent für allgemeine und schulbezogene Jugendarbeit bei der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Anschrift: Wolfgang Witte, Kantstraße 84, 10627 Berlin

Homepage: www.wolfgang-witte.com

Email: wolfgang.witte@berlin.de