Margit Ostertag

Kompetent handeln – das will gelehrt sein

Zur Bedeutung von Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit

Ausbildungssupervision trägt als konstitutives Element im Studium der Sozialen Arbeit entscheidend zur Entwicklung grundlegender Handlungskompetenzen bei. Grund genug, die spezifischen Chancen und Möglichkeiten des Lernens in der Ausbildungssupervision einer genaueren Betrachtung zu unterziehen – nicht zuletzt mit dem Ziel, eine breitere Diskussion zum Thema Ausbildungssupervision anzustoßen.

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen hat das Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland verändert. Der Bildungsbegriff als Leitidee von Universitäten und Hochschulen ist abgelöst worden. Zum übergeordneten Ziel ernannt wurde die so genannte „Employability", mit anderen Worten, die Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen. In diesem Zusammenhang haben Hochschulen die Lehrveranstaltungen in kompetenzorientierte Module zusammengefasst sowie Studien- und Praktikumszeiten verkürzt. Der Raum für Bildung und für persönliche Weiterentwicklung im Rahmen des Studiums ist dadurch erheblich eingeschränkt. Auch und gerade unter den veränderten Rahmenbedingungen kommt dem Lern- und Reflexionsort Ausbildungssupervision eine zentrale Bedeutung zu. Wesentliche Dimensionen des Lernens und Reflektierens sind hier: Reflexion des beruflichen Handelns und der eigenen Person, Verbindung von Theorie und Praxis, Entwicklung von Berufsrolle und -identität, Lernen am Modell, Selbsterfahrung in einem Beratungssetting und Kennenlernen von Supervision als Instrument der Sozialen Arbeit.

1. Supervision und Ausbildungssupervision

Grundlage für den weiteren Gedankengang ist ein Verständnis von Supervision, wie es Michael Klein entwickelt hat (vgl. Klein 2002). Als berufsbezogene Beratungsform nimmt Supervision Situationen aus dem beruflichen Alltag in den Blick und fokussiert dabei die folgenden drei Dimensionen: Person und Rolle, Organisation und Struktur sowie Interaktion und Kooperation (siehe Abbildung 1). Die Nähe zum Konzept der themenzentrierten Interaktion ist nicht zu übersehen, soll aber in unserem Zusammenhang nicht vertieft werden.

Als Ausbildungssupervision werden supervisorische Settings bezeichnet, die als verbindliches Element im Kontext einer Ausbildung stattfinden. An den Fachhochschulen wurde sie gemeinsam mit den praktischen Studiensemestern von Beginn an als wesentliches Ausbildungselement in das Studium der Sozialen Arbeit integriert – leider bis heute ohne Festlegung, was genau unter Supervision zu verstehen ist (vgl. Effinger 2002).

2. Ausbildungssupervision und Praxisanleitung

Ausbildungssupervision findet während der Praktikumsphasen des Studiums statt und bietet den

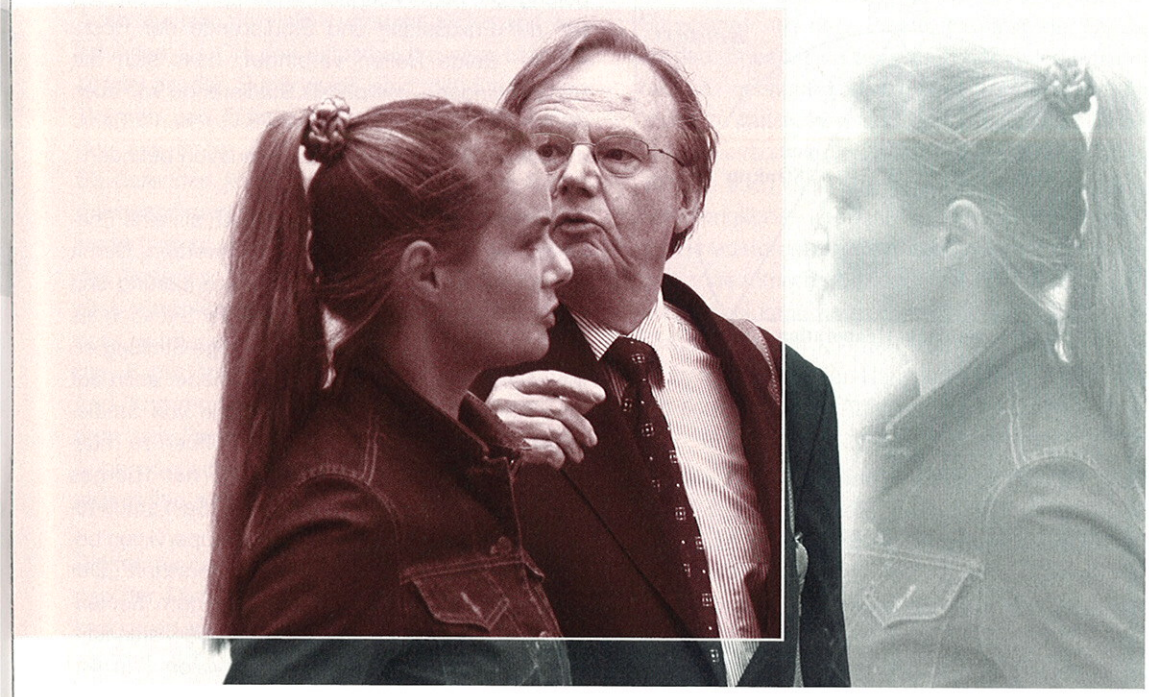


Foto: Martin Bichler

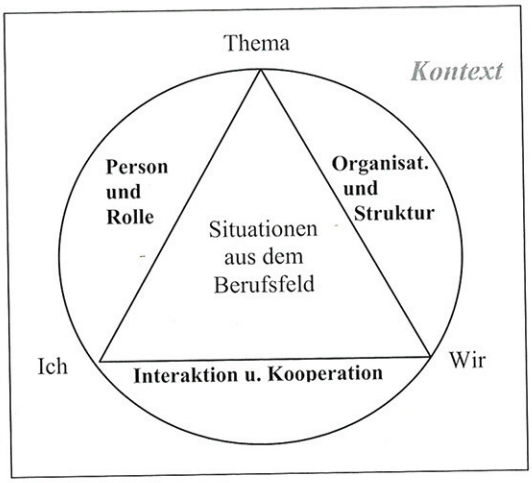
Studierenden Raum zur Reflexion ihrer praktischen Erfahrungen. Die Begleitung der Studierenden in den Praktika erfolgt in der Regel durch mehrere, sich ergänzende Bausteine: praxisbegleitende Lehrveranstaltungen durch Dozenten der Hochschule, Praxisanleitung durch die Fachkräfte vor Ort in den Praktikumsstellen sowie die bereits genannte Ausbildungssupervision.

Die Praxisanleitung liegt primär in der Zuständigkeit der Praxisstellen[1] und umfasst im Wesentlichen die Dimensionen Lehren, Beraten und Beurteilen. Sie wird von ausgebildeten Fachkräften übernommen, die neben der Fach- auch didaktische Kompetenzen mitbringen beziehungsweise in einer entsprechenden Weiterbildung erworben haben sollten.

Ausbildungssupervision – früher oft auch als Praxisberatung bezeichnet – wird von den Hochschulen verantwortet und organisiert, üblicherweise in der Form von Gruppensupervision. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie, im Unterschied zur Praxisanleitung, nicht Teil des (Praxisstellen-)Systems ist, sondern durch den Blick von außen neue Perspektiven eröffnen kann. Der Fokus liegt – wie bei jedem anderen Supervisionsprozess – eindeutig auf der Dimension der Beratung, während die Dimensionen Lehren und Beurteilen keine Rolle spielen (sollten).

Wie unvoreingenommen der Supervisionsraum von Supervisor und Supervisanden tatsächlich wahrgenommen, gestaltet und genutzt werden kann, hängt allerdings davon ab, ob die Supervision von eigens dafür engagierten externen Lehrbeauftragten oder von hauptamtlichen Dozenten durchgeführt wird. Beim supervisorischen Einsatz von letzteren besteht die Gefahr, dass – von beiden Seiten – Erfahrungen aus den klassischen Lehrveranstaltungen auf die Supervision und die supervisorische Beziehung übertragen werden. Jedoch: Lehrveranstaltungen sind mit vorgegebenen Inhalten und mit Prüfungen verbunden. Ausbildungssupervision hingegen ist inhaltsoffen, lebt von den Themen der Studierenden und ist als Beratungs-

Abbildung 1 (vgl. Klein 2002, 21)



raum notwendigerweise frei von Benotung und Beurteilung. Die besonderen Lernchancen der Supervision zu nutzen gelingt leichter, wenn die Doppelrolle Dozent-Supervisor vermieden wird und externe Supervisoren beauftragt werden.

3. Besonderheiten von Ausbildungssupervision

Bei Ausbildungssupervision handelt es sich um ein äußerst komplexes System, das vielfältige Ebenen und Dimensionen umfasst. Erinnert sei an dieser Stelle an die drei grundsätzlichen Perspektiven, die in jeder Supervision verbunden und im Blick zu halten sind: Person und Rolle, Organisation und Struktur, Interaktion und Kooperation. Zwei der Dimensionen sind in der Ausbildungssupervision in spezifischer Weise „gedoppelt".

Als Organisation kommt nicht nur die Praxisstelle, in der das berufliche Handeln beziehungsweise der Klientenkontakt stattfindet, sondern auch die Hochschule ins Spiel. Supervisoren, auch externe, sind über einen Vertrag (zwischen Supervisand, Supervisor und Hochschule) immer zusätzlich der Hochschule verpflichtet. Dreiecksverträge sind auch in anderen Supervisionskonstellationen üblich. Eine Besonderheit der Ausbildungssupervision liegt jedoch darin, dass es sich genau genommen um einen Viereckvertrag handelt, in den neben Studierenden, Supervisor und Hochschule – zumindest implizit – auch die jeweilige Praxisstelle eingeschlossen ist.

Analog zum Blick auf die Organisation findet sich ebenfalls bezüglich der beruflichen Rolle eine Doppelung: Die Supervisanden sind zugleich Praktikanten der Praxisstelle und Studierende der Hochschule. Beide Rollen verbindet, dass sich die Supervisanden – sowohl als Studierende wie auch als Praktikanten – nicht in einer klassischen Arbeitssituation, sondern in einer Lernsituation befinden.

Grundsätzlich kann ein Studium auch als eine Phase der Verunsicherung verstanden werden. Damit verbunden ist der Wunsch nach Orientierung und Sicherheit. Supervision kann in dieser Situation als zusätzliche Verunsicherung und Infrage-Stellung erlebt werden, weshalb sie immer wieder auch auf eine Abwehrhaltung und Widerstand von Studierenden trifft. Die Angst davor, sich öffnen zu müssen und bloßgestellt zu werden, hat Thomas Hantzsche eindrücklich beschrieben. Sein studentischer Rückblick auf die Ausbildungssupervision beginnt dementsprechend mit der Überschrift „Der mulmige Anfang und die Angst vor dem Seelenstriptease" (Hantzsche 2005, 34). Supervision ist – nicht nur in der Ausbildungssupervision – in Anfangssituationen immer wieder mit Unsicherheit, Ängsten und Vorurteilen konfrontiert. Die Kunst und Kompetenz des Supervisors ist es, den gemeinsamen Anfang und Prozess so zu gestalten, dass die Supervision als ein geschützter, vertrauensvoller Raum der Unterstützung und als „Chance zur Perspektivenerweiterung" (Hantzsche 2005, 34) erlebt wird. Dann kann Ausbildungssupervision als wertvoller Lern- und Reflexionsort wirksam werden.

4. Ausbildungssupervision als Lern- und Reflexionsort

Lernen findet an den Hochschulen oft in einer Weise statt, die Klaus Holzkamp (vgl. Holzkamp 2004) als defensives Lernen kennzeichnet: Der Lernstoff ist vorgegeben, die Ansprache geht bevorzugt von den Lehrenden aus und die Lernenden reagieren als Objekt der Belehrung. Dieser Ansatz folgt einem eher technologischen Verständnis von Lernen, das Holzkamp als „Lehr-Lern-Kurzschluss" entlarvt. Beim selbstbestimmten Lernen hingegen erlebt sich der Lernende als Subjekt, in dessen Interesse es liegt, eine Handlungsproblematik als Lernproblematik, besser noch: als Lernchance zu

übernehmen. Der Lernstoff wird nicht vorgegeben, sondern gemeinsam festgelegt.

Ausbildungssupervision versteht sich ganz entschieden als Ort des selbstbestimmten Lernens. Lerninhalt der Supervision sind die Situationen, Themen und Fragestellungen, die die Studierenden aus ihrem Praktikumsalltag mitbringen. Die Studierenden können sich nicht auf eine Konsumentenhaltung zurückziehen, sondern sind aufgefordert, sich aktiv einzubringen. Die Kompetenz des Supervisors zeigt sich nicht darin, dass er auf alles eine Antwort hat, sondern vielmehr darin, dass er offene, noch besser: eröffnende Fragen in den Raum stellt, die einen gemeinsamen (Such- und Kommunikations-)Prozess ermöglichen, in dem sich Perspektiven erweitern und verändern. Supervisorisches Lernen verwirklicht und vollzieht sich mithin als Dialog.[2]

Dieses Lernen knüpft dabei eng an die Erfahrungen der Studierenden an und umfasst neben der kognitiven auch die emotionale Ebene. Supervision wendet sich an die ganze Person, thematisiert Handlungen, Gefühle und Haltungen. Sie beabsichtigt nicht die rein kognitive Auseinandersetzung mit Theoriemodellen, sondern vielmehr ein personenbezogenes und -orientiertes Lernen, das Kopf, Herz und Hand einbezieht. Ziel ist die Reflexion und Weiterentwicklung von Deutungsmustern, Einstellungen und Handlungskompetenzen.

In der Ausbildungssupervision sind unterschiedliche Dimensionen des Lernens miteinander verknüpft, von denen die sechs eingangs genannten nun einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

4.1 Reflexion des beruflichen Handelns und der eigenen Person

Im Mittelpunkt der Ausbildungssupervision stehen Situationen aus dem Praktikumsalltag der Studierenden. Supervision trägt dazu bei, (wieder) Überblick zu gewinnen, das eigene Handeln mit Abstand zu betrachten und den individuellen Handlungsspielraum zu erweitern. Verknüpft ist damit oftmals auch eine Umdeutung von Erfahrungen: Schwierigkeiten können – systemisch gewendet – als Herausforderung und Lernchance interpretiert und angenommen beziehungsweise genutzt werden. Dabei kann es sich sowohl um Probleme im Kontakt mit den Klienten (zum Beispiel die Frage nach angemessener Nähe und Distanz) als auch um Konflikte in der Anleitungsbeziehung handeln.

Hantzsche berichtet, dass das Verhältnis Anleiter-Praktikant häufig im Mittelpunkt von Ausbildungssupervision steht (vgl. Hantzsche 2005, 34 f). Dies ist insofern unmittelbar einleuchtend, als es für Ungeklärtes in dieser Beziehung keinen anderen Ort der systematischen Reflexion gibt, während viele der klienten- oder organisationsbezogenen Themen ja gerade in der Praxisanleitung besprochen und geklärt werden können. Das Praktikum sieht eine gestufte Entwicklung von enger Anleitung und Orientierung bis hin zu selbständigem Arbeiten vor. Insofern ist bereits strukturell eine Dynamik in der Anleitungsbeziehung angelegt, die es zu gestalten gilt. Dabei kann Supervision unterstützend und entlastend wirken.

Sehr prägnant beschreibt Klein die Rolle des Supervisors und supervisorische Zugangsweisen, wie sie auch in der Ausbildungssupervision zum Tragen

Zertifizierte Weiterbildungen bei INPUT e.V.

Ausbildung zur Körperarbeit/Körperbezogenen Diagnostik (PTK akkreditiert / Beginn 24. 2. 2011)
***Neu:* Zusatzausbildung zum/zur Sozialkompetenztrainer/in (Beginn 23. 5. 2011)**
***Neu:* Zusatzausbildung zur Schulsozialarbeit (Beginn 17. 10. 2011)**
Ausbildung zum/zur Anti-Gewalt- und Kompetenztrainer/in (AKT) (Beginn 7. 11. 2011)
Neu: Weiterbildung zum Internen und Externen Coach (Beginn 29. 9. 2011)
Fort- und Weiterbildung, Enneagramm-Seminare, Inhouse-Schulungen

Weitere Informationen und Anmeldung bei
INPUT e.V., Sandstr. 41, 80335 München, Tel. (089)29160463
E-Mail: **info@inputseminare.de** • Internet: **www.inputseminare.de**
Akkreditierter Veranstalter der PTK Bayern!

kommen: „Sie/er bringt sich, ihre/seine Sichtweise aktiv mit ein und repräsentiert in der Supervisionssituation alle jene Personen, Funktionen, Rollen und Elemente, die nach seiner Wahrnehmung wirksam sind, aber aus meist guten Gründen nicht gesehen werden (wollen oder sollen). (...) Sie/er holt alle Beteiligten auf die Bühne" (Klein 2002, 22f).

Dabei kann es sich um äußere wie auch um innere Beteiligte handeln, die zunächst übersehen werden. Äußere Beteiligte können Kollegen, Vorgesetzte, Angehörige der Klienten, Kostenträger oder auch gesellschaftliche Erwartungen sein. Bei den inneren Beteiligten kann es sich um eigene Erwartungen, Ansprüche, Gefühle, Vor-Urteile und Vor-Annahmen handeln, die (noch) nicht reflektiert sind, womit sich der Fokus auf die eigene Person richtet – das wichtigste Medium in der professionellen Sozialen Arbeit. Der Reflexion und der Klarheit über die eigene Person, eigene Handlungsmotive und -muster kommt zentrale Bedeutung zu. Denn die Qualität des beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit hängt in hohem Maße davon ab, wie die Fachkräfte als Personen erlebt werden – und: sich selbst erleben. Selbst-Bewusstsein und Selbstreflexion sind die Voraussetzung dafür, dass im Kontakt mit Klienten nicht unbewusst eigene Themen be- und abgearbeitet werden. Supervision kann dabei einen geschützten Raum bieten, in dem eine offene, von Wertschätzung und Vertrauen getragene Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwahrnehmung stattfinden kann. Auch die Motive bei der Berufswahl – genannt sei an dieser Stelle, ohne weiteren Kommentar, das Stichwort „Helfersyndrom" – können im Rahmen der Supervision in den Blick genommen werden.

Letztlich versucht Ausbildungssupervision dazu beizutragen, dass sich aus der aktuellen, angeleiteten Reflexion des beruflichen Handelns und der eigenen Person eine grundsätzliche (Selbst-)Reflexionsfähigkeit entwickelt, die im weiteren Berufsleben generell zur Verfügung steht und nicht zuletzt für die Verbindung von Theorie und Praxis eine zentrale Rolle spielt.

4.2 Verbindung von Theorie und Praxis

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit ist Gegenstand unzähliger Veröffentlichungen und Diskussionen. Vielfach wird dabei der Eindruck vermittelt, dass Theorie und Praxis als voneinander isolierte Gebilde quasi nachträglich miteinander in Verbindung gebracht werden müssten. Dabei handelt es sich um ein grundlegendes Missverständnis.

Praxis ist immer schon eine (alltags-)theoriegefärbte und alltagsdurchdrängte Praxis. Wir können gar nicht anders als jede Situation vor dem Hintergrund von – oft unbewussten – Vorannahmen wahrzunehmen. Dieses Vorverständnis tritt zumeist nicht in Form elaborierter und ausformulierter Theorien auf, gleichwohl hat es – als implizite Theorie – entscheidenden Einfluss darauf, wie wir eine Situation verstehen, interpretieren und dann in ihr agieren. Professionalität zeigt sich darin, dass diese Vorannahmen bewusst sind beziehungsweise – zum Beispiel in der Ausbildungssupervision – bewusst gemacht werden.

In der fachlichen Auseinandersetzung mit anderen möglichen Perspektiven und theoretischen Modellen wird deutlich, dass jede Situation unterschiedliche Blickwinkel ermöglicht und es folglich keinen Anspruch auf alleinige Wahrheit oder Allgemeingültigkeit geben kann. Um handlungsfähig zu sein und zu bleiben, sind wir auf Vorannahmen angewiesen. Professionelles Handeln umfasst jedoch zugleich das Wissen um die Begrenztheit der eigenen Perspektive und die Bereitschaft, diese immer wieder zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

In der supervisorischen Reflexion kann beispielsweise herausgearbeitet werden, dass es einen erheblichen Unterschied macht, ob eine Situation vor einem psychoanalytischen oder einem systemischen Hintergrund betrachtet wird. Aufgabe der Supervision ist es nicht, die entsprechenden theoretischen Ansätze und Modelle zu lehren. Die konkrete Vermittlung und Auseinandersetzung mit den Theorien erfolgt in den und über die Lehrveranstaltungen. Supervision ist jedoch der Ort, an dem die praktische Wirksamkeit theoretischer Vorannahmen thematisiert und reflektiert werden kann. Dadurch kann Supervision die Motivation und das Interesse an einer vertieften Auseinandersetzung mit den Theorien der Sozialen Arbeit und ihrer Bezugsdisziplinen unterstützen.

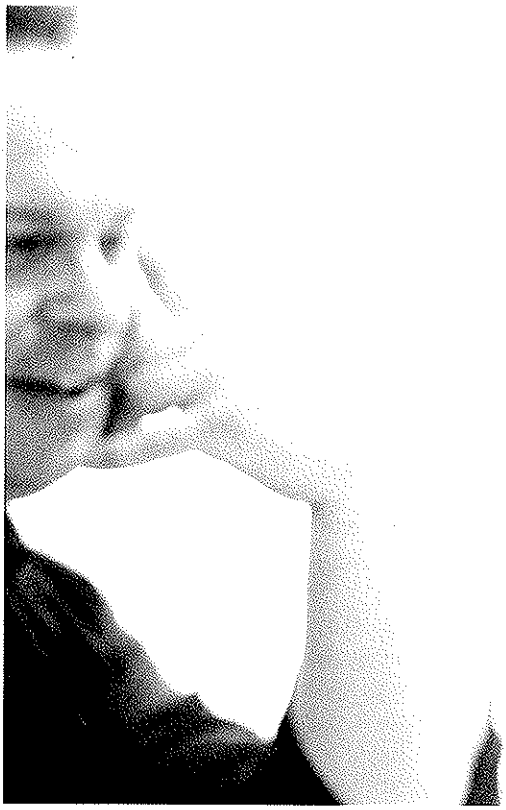


Foto: Luke Golobitsh

Zugleich trägt sie dazu bei, dass Praxis zu einer besonnenen und durchdachten, also professionellen Praxis wird, indem Praktiker und Praktikerinnen ihre impliziten theoretischen Vorannahmen stets aufs Neue reflektieren und sie situationsbezogen ergänzen, verändern und erweitern. Auf Seiten der Professionellen setzt das den Willen und die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion voraus. Als Ort, an dem diese Fähigkeit angebahnt und eingeübt werden kann, wurde im vorigen Abschnitt die Ausbildungssupervision ausgewiesen. Zugleich bietet Ausbildungssupervision einen Raum, in dem die Entwicklung von Berufsrolle und -identität begleitet und unterstützt werden kann.

4.3 Entwicklung von Berufsrolle und -identität

Während des Praktikums erleben sich die Studierenden erstmals in der Rolle als angehende Sozialarbeiter beziehungsweise Sozialpädagogen. In dieser Rolle werden unterschiedliche Erwartungen an sie herangetragen. Ausbildungssupervision bietet in dieser Phase die Möglichkeit, Abstand zu gewinnen, die komplexen Erwartungen differenziert zu betrachten und die (künftige) Berufsrolle bewusst wahrzunehmen – „das Wahrnehmen" durchaus im doppelten Wortsinn gemeint, nämlich von beobachten-erleben auf der einen und ergreifen-ausfüllen auf der anderen Seite.

Die reflektierte und (selbst-)bewusste Gestaltung dieser Rolle ist Ausdruck des professionellen Selbstverständnisses, mithin der beruflichen Identität. Britta Haye und Heiko Kleve bezeichnen die sozialarbeiterische Identität als eine postmoderne und flexible Berufsidentität, weil sie „(...) nicht im Sinne einer klaren und eindeutigen Selbstbeschreibung konstruierbar ist, sondern eher im Sinne einer offenen und multiplen, einer postmodernen Patchwork-Identität verstanden werden sollte (...)" (Haye/ Kleve 2003, 26).

Als staatsvermittelte Profession bewegt sich Soziale Arbeit grundsätzlich zwischen den Polen Hilfe und Kontrolle. Neben dem Auftrag, der mit den Klienten vereinbart wird, hat sie immer zugleich ei-

nen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, was die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Erwartungen erheblich erhöht. Eine wesentliche Dimension von sozialarbeiterischer Identität und Professionalität ist es – erinnert sei an den Begriff der Ambiguitätstoleranz –, daran nicht zu scheitern beziehungsweise zu verzweifeln, sondern dies als Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit wahrzunehmen und in das eigene Handeln in die eigenen Handlungskonzepte zu integrieren.

Eine integrative Funktion hat die sozialpädagogische Berufsidentität zugleich in einer weiteren Hinsicht zu erfüllen. Soziale Arbeit bedient sich in ihren theoretischen Ansätzen und praktischen Konzepten verschiedener Bezugsdisziplinen, wie zum Beispiel Psychologie, Soziologe, Pädagogik, Recht, Medizin. Diese stehen jedoch nicht unverbunden und unverbindlich nebeneinander, sondern werden in der sozialarbeiterischen Perspektive und entsprechenden Handlungskonzepten zusammengeführt (vgl. Kleve 2005).

Die Herausbildung einer solchen integrativen und dynamischen Berufsidentität ist eine überaus anspruchsvolle Aufgabe. Der Beitrag der Ausbildungssupervision zur Entwicklung von Berufsrolle und -identität besteht zum einen in den begleitenden Reflexionsprozessen. Zum anderen wird die Entwicklung dadurch unterstützt, dass die Supervisoren als Vertreter der Profession Soziale Arbeit eine Vorbildfunktion übernehmen können.

Voraussetzung dafür ist, dass die Ausbildungssupervisoren selbst ein Studium der Sozialen Arbeit absolviert haben. Ausschlaggebend ist dabei nicht der Gedanke der Feldkompetenz[3], sondern vielmehr die Tatsache, dass in diesem speziellen Kontext ihre Funktion als sozialpädagogische Identifikationsfigur und Vorbild eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. In der Person des Supervisors erleben die Studierenden exemplarisch, wie die Rolle des Sozialarbeiters gefüllt und gelebt werden kann, womit eine erste Dimension des Lernens am Modell angesprochen ist.

4.4 Lernen am Modell

Modell kann in der Ausbildungssupervision, wie bereits ausgeführt, der Supervisor sein, aber auch die Kommilitonen können eine Modellfunktion übernehmen. Das Setting der Gruppensupervision, in dem Ausbildungssupervision üblicherweise stattfindet, eröffnet hier ganz spezifische Lernmöglichkeiten.

Die Teilnehmer von Gruppensupervisionsprozessen berichten übereinstimmend, dass sie nicht nur an den eigenen Themen, sondern auch an denen der Mitsupervisanden viel gelernt haben. Wer sich auf die fremden Themen seiner Kommilitonen einlässt, sich mit beteiligten Personen identifiziert und die eingebrachten Situationen gemeinsam reflektiert, lernt ohne Zweifel auch eine Menge für beziehungsweise über die eigene Person und das eigene Handeln. Da sich in der Ausbildungssupervision alle Teilnehmer als Studierende im praktischen Studiensemester in einer strukturell ähnlichen Situation befinden, werden die Themen der Kommilitonen oft auch eigene Themen sein – oder zumindest Variationen davon. Das Lernen an fremden Themen kann durch so genannte Sharing-Runden, wie sie aus dem Psychodrama und der Kollegialen Beratung bekannt sind, unterstützt werden. Sharing-Fragen wie „Was habe ich für mich und mein Handeln an diesem Fall gelernt?" oder „Mit welchen eigenen Erfahrungen und Fragen bin ich in Berührung gekommen?" haben dabei eine doppelte Funktion. Zum einen vertiefen sie die individuellen Lernprozesse. Zum anderen machen sie demjenigen, der ein Thema eingebracht hat, deutlich, dass nicht nur er mit Fragen und schwierigen Situationen konfrontiert ist. An die Stelle des Gefühls, bloßgestellt zu sein, kann die Erfahrung von gegenseitiger Unterstützung und Solidarität treten.

Eine weitere Dimension des Lernens am Modell wird eröffnet, wenn der Supervisor den Prozess so gestaltet, dass die Kommilitonen – sozusagen als Mitsupervisoren – aktiv an der Beratung eines Falls beteiligt werden. Hierbei kommt wiederum der Supervisor als Modell ins Spiel. An dieser Stelle jedoch nicht allgemein als Modell sozialarbeiterischer Identität, sondern mit seiner spezifischen Art und Weise der Beratung.[4] Oftmals lässt sich in Gruppensupervisionen beobachten, dass in der Anfangsphase die Mitsupervisoren (vor-)schnell mit eigenen Lösungsvorschlägen zur Stelle sind.

Mit der Zeit und orientiert am Modell des Supervisors entwickelt sich dann aber eine Beratungsatmosphäre, in der es nicht um Ratschläge oder Tipps geht, sondern um die Eröffnung von neuen Perspektiven mit Angebotscharakter.

Hervorzuheben ist im Kontext dieser Lernprozesse die Analogie von Supervision und sozialarbeiterischer Praxis. Die Studierenden befinden sich selbst in einer Beratungssituation und können am eigenen Leib erfahren, welche Gedanken, Gefühle, Ängste, Wünsche und Erwartungen damit verbunden sind, sich beraten zu lassen. Ausbildungssupervision bietet damit die wertvolle Möglichkeit, Selbsterfahrung in einem Beratungssetting zu sammeln.

4.5 Selbsterfahrung in einem Beratungssetting

Bei Beratung handelt es sich um eine der zentralen Aufgaben beziehungsweise Methoden Sozialer Arbeit. Selbstverständlich gibt es eigene Lehrveranstaltungen zum Thema Beratung. Sinnvollerweise integrieren diese Seminare aktivierende Übungen und Rollenspiele, in denen sich die Studierenden ausprobieren können. Gleichwohl bleibt eine Dimension offen, der in allen Beratungsausbildungen ein hoher Stellenwert zugemessen wird: die Dimension der Selbsterfahrung.

Selbsterfahrung in der Ausbildungssupervision kann – siehe auch den Abschnitt zur Reflexion der eigenen Person – zur Selbstklärung, zur Klärung persönlicher, auch lebensgeschichtlicher Themen beitragen. Zu beachten ist allerdings, dass Supervision alles andere als einen Therapieersatz darstellt.

Selbsterfahrung ermöglicht darüber hinaus ein Kennenlernen der Perspektive, der Gedanken und Gefühle von Klienten in Beratungsprozessen. Als Supervisanden erleben die Studierenden in der Bearbeitung ihrer eigenen Themen, welche Interventionen sie in ihrem Lernen und in ihrer Entwicklung unterstützen, aber auch welche Zugangsweisen möglicherweise Ängste, Widerstand oder Blockaden auslösen können. Wichtig ist es, diese Erfahrungen auf einer Metaebene bewusst zu machen, um sie für die Entwicklung der eigenen Beratungskompetenz konstruktiv zu nutzen. Positive Beratungserfahrungen können dann in den eigenen Beratungsstil und Arbeitsalltag übernommen werden.

Beim Lernen durch Selbsterfahrung wird die Tatsache genutzt, dass es sich bei Supervision um eine Form von Beratung handelt. Ausgangspunkt sind dabei primär die Gemeinsamkeiten mit anderen Formen von Beratung. Die Spezifika von Supervision hingegen treten im folgenden Abschnitt in den Vordergrund, wenn es abschließend um das Kennenlernen von Supervision als Instrument der Sozialen Arbeit geht.

4.6 Kennenlernen von Supervision als Instrument der Sozialen Arbeit

Dass Supervision einen wesentlichen Beitrag zur Qualität des beruflichen Handelns darstellt, ist in der Fachdiskussion unbestritten. Auch ihre vorbeugende Wirkung und Bedeutung im Hinblick auf Burnout ist allgemein anerkannt. Ob in einer konkreten Einrichtung, in einem konkreten Team, von einer konkreten Fachkraft die Möglichkeit der Supervision jedoch tatsächlich genutzt wird, hängt – neben den finanziellen Mitteln – vielfach von der Eigeninitiative der Fachkräfte ab.

Das Instrument der Supervision wird umso selbstverständlicher, je mehr Fachkräfte mit dieser Methode vertraut sind. Grund genug, durch die Ausbildungssupervision eigene Erfahrungen mit dieser Methode zu ermöglichen. Zumal Supervision – so auch Herbert Effinger – eine Methode ist, die nicht in einer klassischen Lehrveranstaltung vermittelt werden kann. „Eine Lehrveranstaltung, in der lediglich erklärt wird, was Supervision ist und wo vielleicht noch ein paar praxisbezogene ‚Trockenübungen' inszeniert werden, kann die prozessbezogene Qualität der Ausbildungssupervision nicht ersetzen" (Effinger 2003, 14).

Im Mittelpunkt steht vielmehr das persönliche Erleben der supervisorischen Wirkung anhand eigener Themen und Fragen. Auf der Basis dieser Erfahrungen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Supervision im späteren Berufsalltag als selbstverständliches Mittel der Sozialen Arbeit genutzt wird. So gesehen können frühe positive Erfahrungen mit Supervision auch als Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit verstanden werden.

5. Ausblick

Der Fokus der vorangegangenen Überlegungen lag auf den spezifischen Lernmöglichkeiten, die die Ausbildungssupervision als eigenständiges Element im Studium der Sozialen Arbeit eröffnet. Im Sinne eines Ausblicks soll noch ein weiterer Gedanke ins Spiel gebracht werden. Ziel des Studiums ist der Erwerb all jener (Handlungs-)Kompetenzen, die einen professionellen Sozialarbeiter oder Sozialpädagogen aus- und kennzeichnen. Die Qualität des Studiums könnte erheblich davon profitieren, wenn das person- und entwicklungsorientierte Lernkonzept der Ausbildungssupervision auf die gesamte Lehre ausstrahlen würde. Schließlich geht es im Studium der Sozialen Arbeit nicht um die abstrakte Anreicherung von Wissen, sondern um die Entwicklung von Handlungskompetenzen, welche immer an die Person des Lernenden gebunden sind.

Ohne eine entsprechende bildungstheoretische Grundlegung und Orientierung ist mit dem Konzept der „Employability" die Gefahr verbunden, dass Studiengänge – und damit auch Hochschulen – darauf reduziert werden, eine Zulieferfunktion für den Arbeitsmarkt zu übernehmen.

Impulsgebende Bezugs- und Orientierungspunkte für eine Veränderung des Lehrens und Lernens an den Hochschulen fänden sich in der Lerntheorie von Klaus Holzkamp, in der Bildungstheorie von Paulo Freire sowie in dem Modell der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn. Vor dem Hintergrund dieser Bezugspunkte könnte (wieder) deutlich werden, dass Hochschulen und Universitäten nicht nur Ausbildungsstätten, sondern vielmehr Orte der Bildung sind.

Notiz zur Autorin

Prof. Dr. phil. Margit Ostertag, Dipl.-Päd., Supervisorin (DGSv), Coach (DGfC), Professorin für Soziale Arbeit und Beauftragte für das Praktische Studiensemester an der Evangelischen Hochschule Nürnberg

Anmerkungen

1 Der fachliche Rahmen kann durch Ausbildungsrichtlinien der Hochschule vorgegeben sein.

2 Ergänzt und erweitert werden könnten diese Überlegungen durch die Bildungstheorie von Paulo Freire, der explizit von „dialogischem Lernen" spricht (vgl. Freire 1998).

3 Die Notwendigkeit von Feldkompetenz ist in der supervisorischen Diskussion durchaus umstritten. Hilfreich beziehungsweise klärend kann in diesem Zusammenhang möglicherweise die Unterscheidung zwischen eigener Felderfahrung und Feldkenntnis sein. Da Supervision sich gerade durch den unvoreingenommenen Blick von außen auszeichnet, sind eigene Felderfahrungen nicht notwendig und unter Umständen sogar hinderlich. Eine differenzierte Kenntnis der Strukturen, Themen und aktuellen Entwicklungen im jeweiligen Feld ist jedoch unabdingbar.

4 Der knappe Hinweis darauf, dass Beratungskompetenz in erster Linie eine Frage von Haltung, von Beratungsvariablen wie Empathie, Kongruenz und Akzeptanz ist, soll an dieser Stelle genügen.

Literatur

Effinger, Herbert (2002): Reflexion berufsbezogenen Handelns? Ja, aber wie? Eine empirische Studie zur Ausbildungssupervision. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching. 3/2002, S. 245-266

Effinger, Herbert (2003): „Willst Du erkennen, so lerne zu handeln". Zur Bedeutung berufsbezogenen Handelns und deren Reflexion in der Ausbildungssupervision. In: Sozialmagazin. 11/2003, S. 14-22

Freire, Paulo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg

Hantzsche, Thomas (2005): Angst vor Blamagen und Chance zur Perspektiverweiterung. Ein Rückblick auf Erfahrungen mit Supervision im Studium. In: Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation. 1/2005, S. 34-36

Haye, Britta; Kleve, Heiko (2003): Ausbildungssupervision und die Konstruktion der sozialarbeiterischen Berufsrolle. In: Sozialmagazin. 11/2003, S. 23-32

Holzkamp, Klaus (2004): Wider dem Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen". In: Faulstich, Peter; Joachim, Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29-38

Klein, Michael (2002): Kaleidoskop – eine Metapher für Supervision. In: Orientierung. Fachzeitschrift der Behindertenhilfe. 4/2002, S. 20-23

Kleve, Heiko (2005): Ausbildungssupervision als sozialwissenschaftliche Praxis. In: Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation. 1/2005, S. 27-33