

BERATUNG  
BILDUNG  
PROJEKTE

Daniel Murer  
Sternmattstrasse 14c  
6005 Luzern  
Tel. 041 310 95 02  
E-Mail daniel.murer@bluewin.ch  
www.mypage.bluewin.ch/goto/murerdaniel  
Mitglied BSO

---



# **Spannungsfeld Ausbildungssupervision**

**Daniel Murer**

Diplomarbeit  
Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung IEF, Zürich:  
„Systemische Beratung – Organisationsentwicklung – Supervision – Qualitätsmanagement“  
Kurs 2001 - 2004

Luzern, den 19. März 2004

# Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite</u>
<b>1. Einleitung</b>	3
<b>2. Begriffsklärungen</b>	5
<b>3. Spannungsfelder und Arbeitshypothese</b>	7
3.1. Spannungsfelder	8
3.2. Arbeitshypothese	9
<b>4. Beschreibung eines ausbildungssupervisorischen Prozesses</b>	10
4.1. Vorbemerkungen	10
4.2. Prozessbeschreibung	12
4.3. Bemerkungen zu Spannungsfeldern und Arbeitshypothese	21
<b>5. Rahmenbedingungen von Ausbildungssupervision</b>	25
5.1. Rollenkonzepte von Ausbildungssupervisionen	25
5.2. Bemerkungen zu Spannungsfeldern und Arbeitshypothese	29
<b>6. Fazit</b>	34
<b>7. Abschliessende Gedanken</b>	36
<b>8. Literaturverzeichnis</b>	37
 <b>Anhang</b>	
<b>Methodische Instrumente</b>	<b>Anhang 1 1</b>
<b>Evaluation</b>	<b>Anhang 2 1</b>
<b>Vier Dimensionen von Interventionen in Gruppen</b>	<b>Anhang 3 1</b>
<b>Konzeptionelle Unterlagen für Ausbildungssupervision</b>	
Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule BFF Bern	Anhang 4 1
Hochschule für Soziale Arbeit HSA Luzern	Anhang 4 4
Hochschule für Soziale Arbeit HSSAZ Zürich, Berufsbegleitende Ausbildung BSA	Anhang 4 8
Höhere Fachschule für Sozialpädagogik hsl Luzern	Anhang 4 12

„Die Gegenwart ist nichts als eine Hypothese, über die man noch nicht hinausgekommen ist.“  
(Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften, 2003, S. 250)

## 1. Einleitung

Ausbildungssupervision als eine Spezialform von supervisorischen Prozessen beinhaltet eigene Spannungsfelder. Es gibt SupervisorInnen, die sagen: „Ich könnte nie gleichzeitig supervisorisch tätig sein und zum Abschluss eines Prozesses die SupervisandInnen qualifizieren.“ Andere sagen: „Ausbildungssupervision ist wie jede andere Supervision, in der es verschiedene Anspruchsgruppen gibt und / oder in denen die finanzierende Instanz nicht dieselbe ist wie die SupervisandInnen. Bedingung ist, dass gewisse Rahmenbedingungen erfüllt sind.“

Im Verlaufe meiner Tätigkeit als Ausbildungssupervisor merkte ich zunehmend,

- welche Bedingungen m. E. erfüllt sein müssen, damit dieser Prozess eher gut verlaufen kann.
- welche Rollen mir persönlich liegen und wo für mich eher die Fallstricke sind.

Einerseits sind damit institutionelle Themen gemeint, die beispielsweise im Kontrakt oder in Konzepten formuliert sind. Andererseits betrifft es individuelle Rollenkonzepte, welche lebensgeschichtlich geprägt sind. Beiden Bereichen möchte ich in dieser Arbeit nachgehen.

In einem ersten Schritt werde ich versuchen, unterschiedliche Begriffe zu problematisieren, diese in einen Zusammenhang zu stellen und für diese Arbeit zu definieren. Im Anschluss daran möchte ich die aufgeworfene Thematik mittels verschiedener Spannungsfelder darstellen und in einer Arbeitshypothese zuspitzen. Auf dem Hintergrund dieser Spannungsfelder werde ich als nächsten Arbeitsschritt einen absolvierten ausbildungssupervisorischen Prozess beschreiben. Zusätzlich vergleiche ich beschreibend in einem nächsten Kapitel konzeptionellen Unterlagen von vier Ausbildungsinstitutionen bezogen auf ihr Rollenverständnis. Diese beiden zentralen Kapitel werde ich mit je mir bedeutsam scheinenden Bemerkungen zu den Spannungsfeldern und der Arbeitshypothese

abschliessen. Im nächsten Kapitel werde ich versuchen, zentrale Hinweise für ausbildungssupervisorische Prozesse und Rahmenbedingungen zu verdichten. Schlussfolgerungen für meine weitere Entwicklung als (Ausbildungs-) Supervisor werden diesen Teil ergänzen.

Die vorliegende Arbeit steht im Kontext der Diskussion um die Professionalisierung der Supervision, insbesondere der Ausbildungssupervision. Ich schliesse mich dabei Pühl an, der in der 2. Auflage seines *Handbuches zur Supervision* – in Abgrenzung zu seiner 1. Auflage – auf ein Kapitel zur Ausbildungssupervision verzichtet, da „der Diskussionsstand zur Ausbildungssupervision weitgehend unverändert blieb“ (2000, S. 10). Wenn die vorliegende Arbeit bescheidene Anregungen zur Klärung offener Fragen und zu einer fachlich begründeten Standardisierung von Ausbildungssupervision beiträgt, kann dies ein kleiner Beitrag zur *Profession Supervision* sein.

Ich versuche mit dieser Arbeit, sowohl theoretische Überlegungen anzustellen als auch einen persönlichen Prozess zu dokumentieren. Diese theoretische und gleichzeitig persönliche Auseinandersetzung soll für meine zukünftige ausbildungssupervisorische Tätigkeit relevant werden. Ich hoffe, mit der vorliegenden Arbeit die Leserschaft an diesem Prozess teilhaben zu lassen. Wenn dazu für die Leserschaft hilfreiche Erkenntnisse möglich werden, wären die Erwartungen an diese Arbeit übertroffen.

## 2. Begriffsklärungen

Die vorliegende Arbeit geht Situationen nach, die durch verschiedene AkteurInnen geprägt sind. Einerseits prägen SupervisorInnen und SupervisandInnen diese Prozesse, andererseits ist jedoch immer auch eine Ausbildungsinstitution gestaltend beteiligt. Ich versuche in der Folge, einige grundlegenden Begriffe und Prozesse für diese Arbeit zu klären.

### **Ausbildungsinstitution**

Ausbildungen werden durch Träger des öffentlichen oder privaten Rechtes geführt. In der Regel haben diese Institutionen verschriftlichte Konzepte. Im Rahmen dieser Arbeit gehe ich Ausbildungsinstitutionen nach, welche gleichzeitig Zielsetzungen im wissenschaftlich / theoretischen und persönlichkeitsorientierten Bereich verfolgen und dazu eine begleitende Ausbildungssupervision im Rahmen ihrer Ausbildung verankert haben.

### **Ausbildungssupervision**

Rappe-Giesecke (2003, S. 4ff) unterscheidet *Ausbildungssupervision* von *administrativer Supervision*, *Supervision in OE-Prozessen* und *berufsbegleitender Supervision*. Ausbildungssupervision verfolgt als Ziel das Erlernen einer bestimmten Methode oder Profession und ist immer Teil eines übergreifenden Ausbildungssystems. Ausbildungssupervision unterscheidet sich dadurch von andern Supervisionen bezüglich der Schweigepflicht und den Kontakten zwischen den AusbildungssupervisorInnen, der Institution und den SupervisandInnen (Dreiecksvertrag).

### **Beratung**

Titscher (2001, S. 32) versteht Beratung als „Lernprozess, der von Systemexternen unterstützt wird, in eigens dafür konstruierten Situation stattfindet und beratungseigenem Know-how folgt.“ Mit dieser übergreifenden Definition subsummiert er *Supervision* neben anderen Beratungsformen unter *Beratung*.

### **Gruppensupervision**

Schreyögg (1991, S. 421ff) beschreibt die spezifischen Merkmale von Gruppensupervision in Abgrenzung von Einzel- und Teamsupervision. Gemäss Schreyögg kann man Gruppensupervisionen als „Mehrpersonen-Settings begreifen, bei denen die Supervisanden in unterschiedlichen Organisationen tätig sind. Die supervisorische Aktivität selbst kann aber durchaus im Rahmen eines organisatorischen Systems stehen. Die besondere Bedeutung solcher Settings besteht darin, dass der Supervisand seine berufliche Arbeit mit Praktikern verhandeln kann, zu denen er in keinem unmittelbaren kollegialen Bezug steht“ (S. 424).

### **Lehrsupervision**

Mit *Lehrsupervision* werden in unterschiedlichen Ausbildungen verschiedenartige Veranstaltungen bezeichnet. Teilweise sind es Veranstaltungen, welche durch die obige Definition von *Ausbildungssupervision* abgedeckt werden (siehe dazu Galuske 2001, S. 289). Im Rahmen dieser Arbeit grenze ich *Lehrsupervision* wie folgt von *Ausbildungssupervision* ab:

Lehrsupervision findet zwar in demselben institutionellen Rahmen wie Ausbildungssupervision statt. Das Ziel dieser Supervision ist jedoch das Erlernen der Profession *Supervision*. Dies fügt den prägenden Einflüssen – in Abgrenzung zur

Ausbildungssupervision – eine zusätzliche Dimension hinzu: Die LehrsupervisorInnen sind in ihrer Berufsrolle sowohl *BeraterInnen* als auch *MeisterInnen* und *Vorbilder* der zu lernenden Profession.

Aufgrund dieser zusätzlichen Dimension grenze ich diese Art Supervision in der vorliegenden Arbeit aus. Verschiedene Aspekte und Schlussfolgerungen, zum Teil mit kleinen Adaptionen, können jedoch von den nachfolgenden Überlegungen frei abgeleitet werden.

### **Rollen**

Nach Lippitt et al (1999, S. 79ff) müssen Beratende „ganz unterschiedliche Rollen erfüllen können, wenn sie Individuen, Gruppen, Organisationen oder grösseren sozialen Systemen helfen wollen.“ Rappe-Giesecke (2003, S. 68) setzt den Begriff der *Rolle* in Verbindung mit den damit verbundenen *Aktivitäten und Aufgaben* sowie den *Beziehungen zwischen den Rollen*. Sie versucht damit, die hohe Komplexität von Supervisionen zu erfassen. Im Rahmen dieser Arbeit gehe ich vor allem den verschiedenen Rollen von SupervisorInnen und – am Rande – von SupervisandInnen und VertreterInnen von Ausbildungsinstitutionen nach.

### **SupervisandInnen**

SupervisandInnen sind TeilnehmerInnen in supervisorischen Prozessen. Im Rahmen dieser Arbeit spreche ich von AusbildungssupervisandInnen, wenn diese im Rahmen einer institutionalisierten Ausbildungssupervision an einer Supervision teilnehmen.

### **Supervision**

Rappe-Giesecke (2003, S. 3) definiert Supervision wie folgt: „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.“

### **SupervisorIn**

SupervisorIn ist kein geschützter Begriff und wird in verschiedenen Arbeitsfeldern höchst unterschiedlich angewandt. In dieser Arbeit begreife ich SupervisorInnen als qualifizierte Professionals, welche Supervisionen anbieten.

Im engeren Sinn spreche ich von AusbildungssupervisorInnen, wenn diese im Rahmen einer Ausbildungssupervision supervisorisch tätig sind.

### 3. Spannungsfelder und Arbeitshypothese

Ausbildungssupervision ist eine spezielle Art von Supervision, da sie sich in verschiedenen bestimmten Spannungsfeldern bewegt. Es sind zumindest drei verschiedene AkteurInnen daran beteiligt: Ausbildungsinstitution, SupervisandIn, AusbildungssupervisorIn.

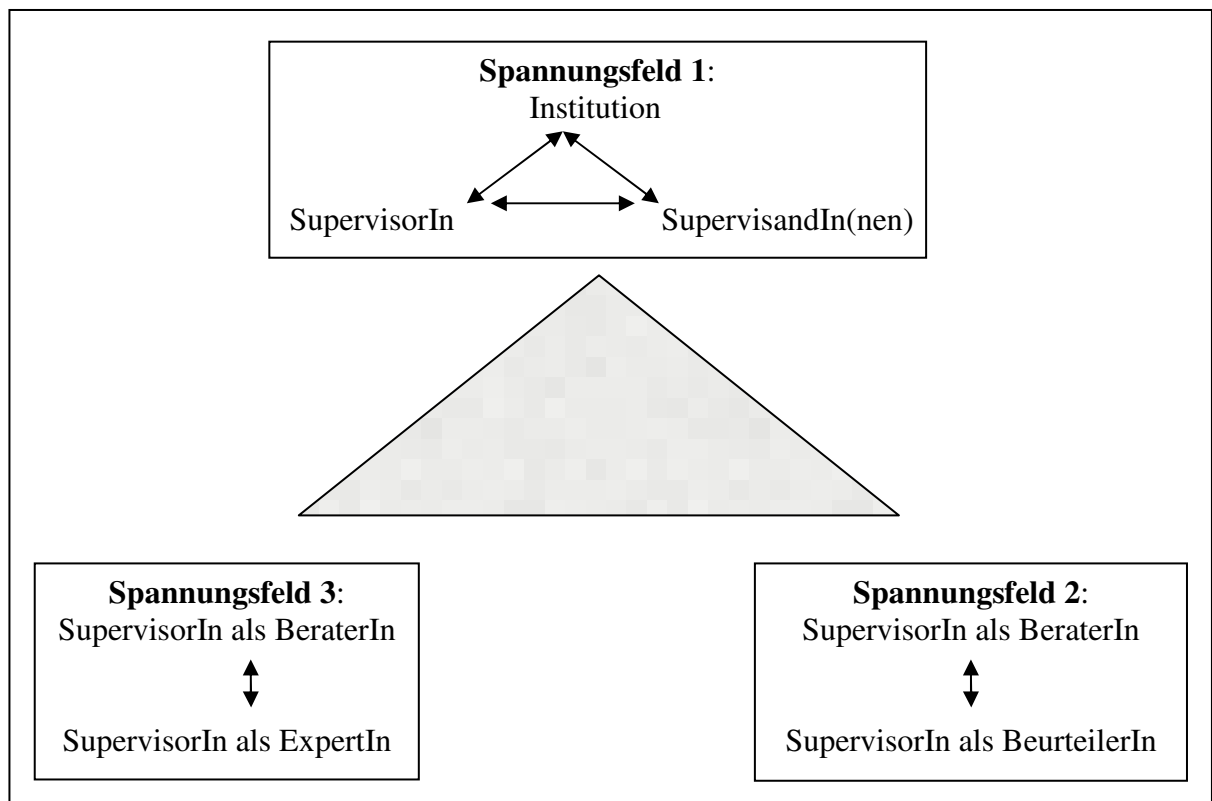
Zusätzlich muss in Betracht gezogen werden,

- dass innerhalb von Ausbildungsinstitutionen teilweise komplexe Situationen mit unterschiedlichen Interessengemengen anzutreffen sind.
- dass Ausbildungssupervision häufig Gruppensupervision ist und innerhalb der Supervisionsgruppe eine eigene Gruppendynamik in der Gruppenbildung und während der Supervision mitspielt.
- dass AusbildungssupervisorInnen teilweise zusätzliche Rollen in den Ausbildungsinstitutionen wahrnehmen.

Aus verschiedenen möglichen Spannungsfeldern greife ich drei heraus, welche mir entweder allgemein bedeutsam scheinen oder die mir - bedingt durch meine Lebensgeschichte - eine bestimmte Wichtigkeit erhalten.

Ich werde in einem ersten Schritt diese drei Spannungsfelder beschreiben. Im Anschluss daran versuche ich, diese Spannungsfelder in einer Arbeitshypothese zuzuspitzen.

### 3.1. Spannungsfelder



Zu Spannungsfeld 1:

#### **Institution – SupervisorIn – SupervisandIn(nen)**

oder: „Die Beteiligten im Trilemma“

In der Ausbildungssupervision sehen sich die drei Beteiligten *Institution*, *SupervisandInnen* und *SupervisorIn* in der Regel nie gleichzeitig. Dies bedeutet, dass drei unterschiedliche Auftragsbeziehungen bestehen und diese nicht gleichzeitig mit allen Beteiligten geklärt werden können. Dies stellt hohe Anforderungen an die schriftliche und mündliche Auftragsklärung und kann Quelle von unfruchtbaren Missverständnissen sein. In diesem Sinne kann – in Erweiterung des Begriffes Dilemma – von einem Trilemma gesprochen werden (s. a. Weigand 1989, S. 100ff).

Zu Spannungsfeld 2:

#### **SupervisorIn als BeraterIn und BeurteilerIn**

oder: „Vertrauen ist gut – Kontrolle ist besser!?!“

Ausbildungssupervision beinhaltet in der Regel sowohl eine Beratungs- als auch eine Beurteilungsfunktion. Voraussetzung zum Abschluss der Ausbildung ist eine positive Beurteilung der SupervisandInnen durch den/die AusbildungssupervisorIn. Dies setzt bestimmte Anforderungen voraus: Einerseits an die Beurteilungskriterien und an die Transparenz bei der Beurteilung selber, andererseits an das Vertrauensverhältnis aller Beteiligten. Verschärft kann dieses Spannungsfeld durch gleichzeitige DozentInnentätigkeit der AusbildungssupervisorInnen werden. Dies insbesondere durch Lehrtätigkeit am Ausbildungsinstitut der SupervisandInnen und nochmals verschärft durch qualifizierende Lehrtätigkeit.



Zu Spannungsfeld 3:

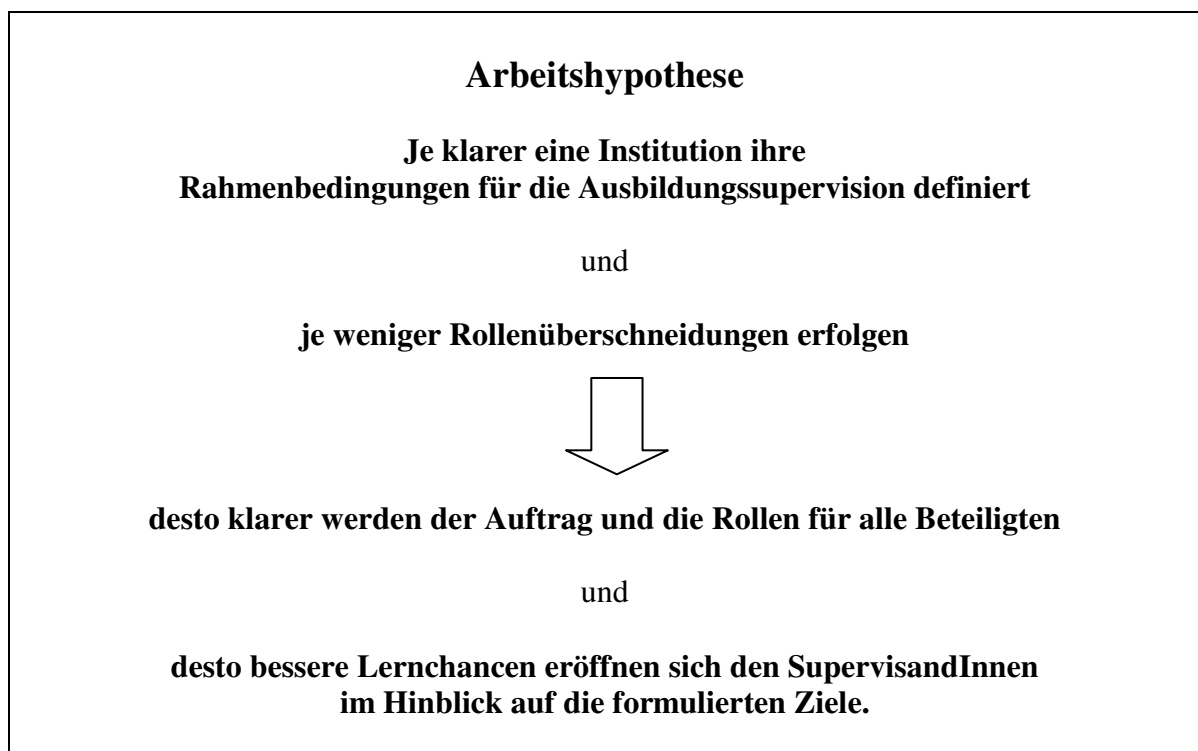
### **SupervisorIn als BeraterIn und ExpertIn**

oder: „Der Supervisor weiss es eh besser!?!“

AusbildungssupervisorInnen haben oft neben der Supervisionsausbildung dieselbe Grundausbildung wie die SupervisandInnen – teilweise wird dies von den Ausbildungsinstitutionen auch gefordert. Sie haben daher in der Regel, auch im Fachgebiet der SupervisandInnen, einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung. Hier ist ein sorgfältiges Abwägen gefragt zwischen dem Begleiten von SupervisandInnen und dem Vermitteln von Fachwissen als ExpertIn. Verschärft kann dieses Spannungsfeld durch gleichzeitige DozentInnentätigkeit der AusbildungssupervisorInnen werden. Dies insbesondere durch Lehrtätigkeit am Ausbildungsinstitut der SupervisandInnen.

## **3.2. Arbeitshypothese**

Aus diesen ausgewählten Spannungsfeldern leite ich für diese Arbeit folgende Arbeitshypothese ab:



## 4. Beschreibung eines ausbildungssupervisorischen Prozesses

### 4.1. Vorbemerkungen

#### Auftrag

In der Folge wird ein ausbildungssupervisorischer Prozess beschrieben, der sich während 10 Monaten mit einer Gruppe von Studierenden der Sozialarbeit einer Schweizerischen Fachhochschule abspielte. Der Auftrag zwischen der Ausbildungsinstitution und dem Supervisor wurde mittels eines standardisierten *Lehrauftrages* inklusive einem *Reglement für Lehrbeauftragte und GastdozentInnen* abgeschlossen. Darin wurden die Honorare und die allgemeinen administrativen Pflichten und Rechte umschrieben. Der konkrete Kontrakt wurde mit *Richtlinien für die Supervision* und entsprechenden *Ausführungsbestimmungen*, welche von der Ausbildungsinstitution auch an die Studierenden abgegeben wurde, erläutert.

#### Teilnehmende

Die Gruppe der Supervisandinnen bestand aus fünf Frauen (A – E), welche im 3. Semester ihrer Vollzeit-Ausbildung *Sozialarbeit* standen. Im Verlaufe des Curriculums ist das 3. und 4. Semester für die zwei Praxiseinsätze reserviert. Die Supervision umfasste beide Praktika.

Person	1. Praktikum	2. Praktikum
A	Arbeitsintegrationsprojekt	Betriebliche Sozialarbeit
B	Jugend- und Familienberatung	Stationäre Psychiatrie
C	Suchtprävention	Amtsvormundschaft
D	Kirchliche NPO für Soziale Projekte	Strafanstalt
E	Amtsvormundschaft	

Der Supervisor arbeitet zu 50 % angestellt in der ambulanten Sozialarbeit im Bereich der legalen Süchte und ist freierwerbend als Supervisor, Organisationsberater und Dozent tätig. Er hat im Rahmen der obigen Ausbildung keine weitere Funktion inne. Er steht zu Beginn des beschriebenen Prozesses im 2. Jahr der berufsbegleitenden Ausbildung in *Supervision, Organisationsberatung* und *Qualitätsmanagement*.

Die Supervisionsgruppe konnte sich im Rahmen eines Klassenverbandes autonom zusammensetzen. Der Supervisor wurde ihr zugeteilt.

**Ablauf**

Während des supervisorischen Prozesses fanden zwei *Konferenzen der Lehrbeauftragten* mit Lehrbeauftragten sowie zwei *SupervisorInnen-Konferenzen* mit den AusbildungssupervisorInnen der Fachhochschule statt.

In der ersten Hälfte der 16 Gruppensitzungen à 3 Stunden – mit zwei Doppelsitzungen in der 5./6. und 10./11. Sitzung - standen die SupervisorInnen im ersten der beiden 6-monatigen Ausbildungspraktika. Nach circa 8 Sitzungen wechselten 4 SupervisorInnen ins zweite Praktikum. Eine Supervisorin arbeitete infolge Mutterpflichten plangemäss auch die weiteren Monate mit einem reduzierten Pensum an der ersten Praktikumsstelle.

**Standardablauf einer Supervisionssitzung**

In der ersten Sitzung mit den SupervisorInnen wurde folgender Standardablauf abgesprochen:

1. Die vereinbarten Fallgeberinnen mailen einige Tage vor der Supervision ihre Fall- / Themenbeschreibungen.
2. Einstieg in die Supervision mit einer offenen Runde:
  - Wie geht es mir?
  - Aus was komme ich aktuell?
  - Bin ich arbeitsfähig?
  - Brauche ich – neben den abgesprochenen Fällen / Themen – Support?
3. Rückschau auf die letzte Supervision:
  - Wie ist es mit den Fällen / Themen weiter gegangen?
  - Was gilt es zur Gruppe und deren Dynamik, Personen, Methodik noch zu sagen?
4. Erste Fall- / Themageberin:
  - Präsentation
  - Verständnisfragen
  - Arbeit mittels einer bestimmten Methode am Fall / Thema
  - Sharing (siehe Anhang 1)
5. 2. Fallgeberin:

ähnlich wie oben.
6. Evaluation
7. Ausblick auf nächste Supervision mit dem Absprechen der Fallgeberinnen

## 4.2. Prozessbeschreibung

Ich beschreibe in der Folge die 16 Gruppensupervisionen mittels der eingebrachten Themen, den darauf bezogenen methodischen Instrumenten sowie einem Kommentar, der sich auf die im 3. Kapitel dargelegten drei Spannungsfelder (S1, S2, S3) sowie die daraus abgeleitete These bezieht. Alle Namen, Initialen und konkreten Begebenheiten sind so verfremdet, dass keine Rückschlüsse auf die realen Personen möglich sind. Sollten Ähnlichkeiten mit tatsächlichen Situationen aufscheinen, wären diese rein zufälliger Natur.

	Thema	Methode / Intervention	Kommentar S1: „Institution - Supervisor - Supervisandin“	Kommentar S2: „Berater - Beurteiler“	Kommentar S3: „Berater - Experte“	Kommentar These:
1.	<b>Auftragsklärung</b>  <b>A – E: „Wie benennen wir Supervisandinnen unsere Rolle in der Praktikuminstitution: Praktikantin, Auszubildende, in Ausbildung, Sozialarbeiterin...?“</b>	Mittels <i>Richtlinien für die Supervision</i> Kontrakt geklärt.  Sammeln von bisherigen Lösungen. Problematisierung der verschiedenen Lösungen im Plenum. Individuelles Klären der eigenen Namensgebung.	Das Trilemma wird hier offen, soweit zu diesem Zeitpunkt möglich, geklärt.  Das Trilemma wird (mindestens) zum Tetralemma (=Dilemma mit 4 Polen) erweitert: Rollen müssen nicht nur mit den an der Supervision Direktbeteiligten geklärt werden, sondern auch in der Praktikuminstitution, mit Freunden, Bekannten...	Die Beurteilung wird geklärt: Zeitpunkte, Kriterien.  Die Gruppe erfährt durch das Offenlegen ihrer bisherigen Lösungen / Schwierigkeiten schon in der ersten Sitzung, dass Transparenz ein zentraler Wert der Supervision ist.	Durch klares Führen des Supervisors werden Rahmenbedingungen transparent. Dies gibt der Gruppe, welche sich zum 1. Mal in dieser Konstellation erlebt, Sicherheit.  Die Gruppe erlebt modellhaft, dass es in dieser Supervision nicht um ExpertInnenlösungen geht.	Hier wird mittels Modell der Grundstein für eine erfolgreiche Ausbildungssupervision gelegt: Klarheit und Transparenz in Bezug auf Auftrag und Rollen.
2.	<b>A: „Berufsidentität? Was macht eine gute/schlechte Sozialarbeiterin aus?“</b>	3 Visualisierungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Merkmale einer guten Sozialarbeiterin? (Visualisierung)</li> <li>• Merkmale einer schlechten Sozialarbeiterin? (Visualisierung)</li> <li>• Kürzestdefinition von Sozialarbeit?</li> </ul> Anschliessend Rollenspiel zu den Kürzestdefinitionen.		Supervisandin klärt im Voraus, ob dieses für sie persönlich äusserst relevante Thema („Bin ich in der richtigen Ausbildung?“) in der Supervision Platz hat. Am Schluss: Transparentes Mitteilen, dass mit der Eingangspräsentation ein formales Qualifikationselement erfüllt ist.	Auf der Ebene der Supervisionsmethoden (Visualisierung / Rollenspiel) sowie durch das Enthalten von eigenen Definitionen unterscheidet sich der Supervisor klar von der Rolle der Supervisandinnen. Er bereitet die SupervisandInnen durch einen fließenden Übergang ins Rollenspiel auf allenfalls später durch die Supervisandinnen selber initiierte Rollenspiele vor.	Das Thema gehört in einen möglichen Grenzbereich von Ausbildung und Supervision. Die Auseinandersetzung im Rahmen der Supervision ist grundgelegt in den Zielsetzung der Supervision (Supervisionsrichtlinien): „Entwicklung und Stärkung der beruflichen Identität“.

	Thema	Methode / Intervention	Kommentar S1: „Institution – Supervisor - Supervisandin“	Kommentar S2: „Berater - Beurteiler“	Kommentar S3: „Berater - Experte“	Kommentar These:
	<b>B: Fallbeispiel „Paar S.“</b> Älterer Schweizer beklagt sich über seine junge, sich emanzipierende, in Trennung lebende südostasiatische Ehefrau und ihre Aufsicht über ihr gemeinsames Kind.	<i>Reflecting team</i> (siehe Anhang 1) mit anschliessendem Schenken von Kärtchen.		Transparentes Mitteilen, dass mit der Eingangspräsentation ein formales Qualifikationselement erfüllt ist.	Durch die Methode <i>reflecting team</i> erfahren die Supervisorinnen, dass sich der Supervisor konsequent auf die Ressourcen der Gruppe stützt.	In der Fallarbeit wird am zentralen Ziel der Ausbildungssupervision gearbeitet: „Verbesserung der Handlungskompetenz und Erweiterung des Handlungsspielraumes“. Gemäss Rückmeldung der Supervisorinnen entlastet sie dies äusserst stark in ihrer täglichen Arbeit.
3.	<b>C: Veranstaltung „Essstörung“</b> C wird in den nächsten Tagen ein Fachreferat zum Thema Essstörung vor pubertierenden Jugendlichen halten.  <b>D: Projektevaluation „Forum-Theater“</b> D hat in den nächsten Wochen eine Projektevaluation zu schreiben.	Live-Referat von C in der Supervisionsgruppe (als Übung) mit anschliessendem verschriftlichtem Feedback der Supervisionsgruppe.  D stellt das Projekt mittels Unterlagen vor. Rückmeldungen der Gruppe auf Präsentation und vorliegende Disposition.		Transparentes Mitteilen, dass mit der Eingangspräsentation ein formales Qualifikationselement erfüllt ist.  Transparentes Mitteilen, dass mit der Eingangspräsentation ein formales Qualifikationselement erfüllt ist.	Konsequentes Aktivieren von Ressourcen der Gruppe durch den Supervisor.  Der Supervisor stellt den Supervisorinnen im Nachgang zur Supervision Teile von Skripts zu den Themen <i>Schreibprozess</i> und <i>Berichte</i> zu, welche er im Rahmen eines Lehrauftrages an einer andern Sozialen Ausbildungsstätte verwendet.	Mit dem Senden von Unterlagen übernimmt er zusätzlich die Rolle eines Dozenten, welche aus den Zielsetzung der Supervision (Supervisionsrichtlinien) interpretiert werden müssen: „Verknüpfung von Theorie und Praxis anhand von konkreten Fallbeispielen“.
4.	<b>E: Fall „A. R.“</b> Eine Beistandschaft wird aufgrund des Erreichens der Altersgrenze 18 aufgehoben. Welche Unterstützung kann E als Praktikantin der Amtsvormundschaft noch anbieten oder für den weiteren Verlauf einleiten?	<i>Reflecting team</i> mit anschliessendem Schenken von Kärtchen.		Transparentes Mitteilen, dass mit der Eingangspräsentation ein formales Qualifikationselement erfüllt ist.	Durch die Methode <i>reflecting team</i> erfahren die Supervisorinnen, dass sich der Supervisor konsequent auf die Ressourcen der Gruppe stützt.	

	Thema	Methode / Intervention	Kommentar S1: „Institution – Supervisor - Supervisorin“	Kommentar S2: „Berater - Beurteiler“	Kommentar S3: „Berater - Experte“	Kommentar These:
	<p><b>A – E: „Zeitmanagement“</b> Im Rahmen der Praktika ist für alle Supervisorinnen Stress und Zeitmanagement ein Thema.</p>	Die Supervisorinnen arbeiten in einer Art Workshop angeleitet eine Arbeitsunterlage zum Thema <i>Zeitmanagement</i> durch.	Ein Konflikt könnte auftreten, da Zeitmanagement als Schlüsselqualifikation genau so gut wie in der Supervision ein Thema der Ausbildungsinstitution sein könnte.		Der Supervisor gebraucht hier eine umgearbeitete Arbeitsunterlage eines Workshops aus einer anderen Sozialen Ausbildungsstätte. Er unterwirft die Supervisorinnen der Struktur dieses Workshops, was bei den Supervisorinnen Irritation (und anklingende Opposition) hervorruft.	Dadurch, dass die Arbeitsunterlage kaum auf die Gruppenressource zurückgreift, ist dies für die Supervisionsgruppe ein Bruch mit dem Auftrag, wie er ausgehandelt wurde („Gruppe als Ressource“), auch wenn diese Intervention durch die Supervisionsrichtlinien gedeckt ist: „Verbesserung der Handlungskompetenz und Erweiterung des Handlungsspielraumes.“.
5. + 6.	<p><b>B: Fall „Herr M.“</b> Sollen bei einem selbständig Erwerbenden nach Unfall zeitlich befristet gesetzeswidrig Geschäftskosten übernommen werden mit der Hoffnung, dass der berufliche Wiedereinstieg leichter fallen wird? Oder ist das Festhalten an der gesetzlichen Regelung sinnvoller?</p> <p><b>A: Fall „Herr G.“</b> Arbeitsintegration eines vermuteten Alkoholabhängigen.</p>	<p><i>Reflecting team aus vier Ecken</i> (siehe Anhang 1). Ein Spiel mit unterschiedlichen Perspektiven:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narr/Närrin</li> <li>• WeiseR</li> <li>• FragerIn ungefragter Fragen</li> <li>• Gute Geister des Mutes</li> </ul> <p>1. Input des Supervisors zum Thema <i>Auftragsklärung bei Unfreiwilligkeit</i>.</p> <p>2. Arbeit mit dem Instrument des <i>reflecting teams</i>.</p>			<p>Durch eine Spielart der Methode <i>reflecting team</i> erfahren die Supervisorinnen, dass sich der Supervisor konsequent auf die Ressourcen der Gruppe stützt.</p> <p>Der Input des Supervisors ist so nah an der Fragestellung des Falles angelegt, dass dieser Rollenwechsel von Begleiter zu Dozent naht- und konfliktlos passiert.</p>	<p>In der supervisorischen Fallbegleitung wird am zentralen Ziel der Ausbildungssupervision gearbeitet: „Verbesserung der Handlungskompetenz und Erweiterung des Handlungsspielraumes“.</p> <p>Unfreiwilligkeit wird von den Supervisorinnen als eine zentrale Schwierigkeit der Sozialarbeit erlebt und sie sind froh um die „Erweiterung des Handlungsspielraumes“.</p>

	Thema	Methode / Intervention	Kommentar S1: „Institution – Supervisor - Supervisorin“	Kommentar S2: „Berater - Beurteiler“	Kommentar S3: „Berater - Experte“	Kommentar These:
7.	<p><b>E: Fall „Familie S.-P.“</b> Fremdplatzierung eines Jugendlichen aus einer Patchwork-Migrationsfamilie.</p> <p><b>A – E: Thema „Grenzen – Übergänge / Abschlüsse – Beginn“ (1. Teil)</b> Die Supervisorinnen erleben Schwierigkeiten einerseits mit in kurzer Abfolge hintereinander liegenden Gesprächen. Andererseits steht bei den meisten der Wechsel der Praktikumsstelle an.</p>	<p><i>Auftragskarussell</i> (siehe Anhang 1) mit inneren Aufträgen und äusseren Anspruchsgruppen.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuelle Bildgestaltung: „Ich und meine Übergänge“.</li> <li>2. Individuelle Geschichte: „Moments of Excellenz“.</li> <li>3. Zielsetzung: „Wohin will ich bezüglich Übergängen?“ → Bild verändern.</li> <li>4. Veränderung in Metapher fassen.</li> <li>5. Aktionsplan: SMART+-Zielsetzung (siehe Anhang 1) und Massnahmen.</li> </ol>		<p>Nachdem mit dem Thematisieren des Wechsels der Praktikumsstelle die Halbzeit der Supervision eingeläutet wurde, weist der Supervisor auf die in der nächsten Supervision anstehende Zwischenevaluation hin und gibt das Format der Rückmeldungen bekannt.</p>	<p>Mit dem Einführen einer neuen Methode, welche - wie das <i>reflecting team</i> - konsequent auf die Ressourcen der Gruppe zurückgreift, stärkt der Supervisor die jeweiligen Rollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisor: gibt mit der Methode Struktur in die Supervision.</li> <li>• Supervisorinnen: erleben sich mit ihren Ressourcen kompetent als angehende Sozialarbeiterinnen.</li> </ul> <p>Mit dem Aufnehmen des Themas Übergänge bereitet der Supervisor die Supervisorinnen auf den Praktikumwechsel vor.</p>	<p>In der supervisorischen Fallbegleitung wird am zentralen Ziel der Ausbildungssupervision gearbeitet: „Verbesserung der Handlungskompetenz und Erweiterung des Handlungsspielraumes“.</p> <p>Dadurch, dass in der 1. Supervision die Qualifizierung und die Zwischenevaluation abgesprochen wurden, wurde die Ankündigung der Rückmeldung in gespannter Aufmerksamkeit aufgenommen. Die Supervisorinnen wussten jedoch durch die kontinuierlichen Rückmeldungen, dass sie keine Überraschungen befürchten mussten.</p>
8.	<p><b>A – E: Thema „Grenzen – Übergänge / Abschlüsse – Beginn“ (2. Teil)</b></p>	<p>Unter Anleitung evaluieren die Supervisorinnen ihre Zielsetzungen, passen ihre Strategien und Massnahmen an unter Berücksichtigung der teilweise bereits erfolgten Wechsel der Praktikumsstellen.</p>			<p>Die Supervisorinnen nehmen das Thema nochmals auf und gestalten damit selber folgenden Qualitätszirkel:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Standortbestimmung</li> <li>2. Ziele setzen</li> <li>3. Massnahmen planen</li> <li>4. Massnahmen umsetzen</li> <li>5. Massnahmen evaluieren = Standortbestimmung</li> </ol> <p>Sie erleben, dass sie in der Supervision und als Fachkräfte Qualität selber gestalten können.</p>	

	Thema	Methode / Intervention	Kommentar S1: „Institution – Supervisor - Supervisorin“	Kommentar S2: „Berater - Beurteiler“	Kommentar S3: „Berater - Experte“	Kommentar These:
	<b>Zwischenevaluation</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Supervisor visualisiert die verschiedenen Sitzungen und Themen</li> <li>Einzelarbeit: „Wie nehme ich mich selber bezüglich folgender Kriterien wahr?“ <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstkompetenz?</li> <li>- Sozialkompetenz?</li> <li>- Fachkompetenz?</li> </ul>           „Welche Rückmeldungen gebe ich diesbezüglich allen andern?“         </li> <li>„Welche Ziele setze ich mir für den weiteren Verlauf der Supervision?“</li> </ol>	E formuliert gegenüber Supervisor Schwierigkeiten mit ihrem Praxisausbildner. Supervisor bietet an, dies in der anstehenden SupervisorInnen-Konferenz mit der Verantwortlichen der Ausbildungsinstitution zu besprechen. E behält die Initiative jedoch bei sich und geht das Problem an der Praktikumstelle an → transparente Absprache ohne Missverständnisse.	Die Supervisorinnen erleben, dass sich bei allen die Selbsteinschätzung und die Fremdeinschätzung der Supervisorinnen und des Supervisors, mit wenigen Ausnahmen, decken. Den Ausnahmen wird gemeinsam nachgegangen. Ebenfalls erfolgt eine Rückmeldung der Supervisorinnen an den Supervisor (s. a. Anhang 2).		Die Kriterien decken sich mit den besprochenen und in den <i>Richtlinien für die Supervision</i> verschriftlichten Kriterien. Den Supervisorinnen wird durch die Rückmeldung der Gruppe und in Bezug auf die Kriterien klar, dass die Qualifizierung des Supervisors nicht „aus der Luft gegriffen“ oder ausschliesslich individuell erfolgt. Sowohl die formalen als auch die inhaltlichen Rückmeldungen erfolgen transparent.
9.	<b>A – E: Thema „Team“</b> Welche Rolle nehme ich als Praktikantin innerhalb des Teams wahr? Wie kann ich Konflikte angehen?	Anhand des <i>mini-lab</i> (siehe Anhang 1) erhalten die Supervisorinnen Rückmeldungen aus der Supervisionsgruppe und übertragen dies in Einzelarbeit auf ihre alte und neue Praktikumstelle.				Hier wird die Supervisionsgruppe als Lernfeld für sich selber genutzt. Verankert ist diese Möglichkeit der Auseinandersetzung in den <i>Richtlinien für die Supervision</i> .
10. + 11.	<b>D: Fall „Herr X.“</b> Entlassungsvorbereitung eines infolge <i>Vernachlässigung von Unterhaltspflichten und Fahren in angetrunkenem Zustand</i> Verurteilten.  <b>A: Thema „Spannungsfeld Erstgespräch“</b> „Was passiert, wenn ich schon im Erstgespräch das Problem frontal angehe? Was passiert, wenn ich es nicht mache?“	<ol style="list-style-type: none"> <li><i>Reflecting team</i></li> <li>Karten schenken</li> <li><i>Sharing</i></li> </ol> <i>Tetralemma</i> -Arbeit (siehe Anhang 1).			Mit dem Einführen einer neuen Methode, welche wie das <i>reflecting team</i> , konsequent auf die Ressourcen der Gruppe zurückgreift, stärkt der Supervisor die jeweiligen Rollen.	



	Thema	Methode / Intervention	Kommentar S1: „Institution – Supervisor - Supervisandin“	Kommentar S2: „Berater - Beurteiler“	Kommentar S3: „Berater - Experte“	Kommentar These:
	<p><b>A – E: Thema „Team“</b> Spannungsfeld <i>formelle - informelle Rollen</i>: „Wie kann ich sie gestalten?“</p> <p><b>B: Fall „G. M.“</b> Austrittsplanung aus psychiatrischer Klinik nach <i>Fürsorgerischer Freiheitsentziehung</i> infolge Verwahrlosung, Alkoholabhängigkeit und Gewalt.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Indianerringen</i> (siehe Anhang 1)</li> <li>2. Visualisierung von geliebten / ungeliebten und formellen / informellen Rollen.</li> <li>3. Konflikte im Team: Bestimmen der eigenen Konflikthaltungen (siehe Anhang 1) entlang der Felder <i>aktiv – passiv</i> und <i>Nähe - Distanz</i>.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuelles Erarbeiten und Präsentieren von möglichen Fallverläufen mit Zielsetzungen und Strategieentwürfen.</li> <li>2. Gemeinsamer Entwurf eines Koordinationsgespräches.</li> </ol>			<p>Die Supervisandinnen erleben das Wiederaufnehmen des Themas als <i>Entwicklung von Qualität</i>.</p> <p>Die Supervisandinnen erleben den Supervisor als <i>Experte</i> der Sozialarbeit. Seine Hinweise zu den Themen <i>Abhängigkeit, Psychiatrie</i> und <i>Koordinationsgespräch</i> bewegen sich präzise entlang der Fragestellung von B.</p>	<p>Die Supervision bewegt sich präzise auf die Zielsetzung hin „Verknüpfung von Theorie und Praxis anhand von konkreten Fallbeispielen“.</p>
12.	<p><b>C: Fall „S. – R.“</b> „Unerfahrener“, in Trennung lebender Vater will sein Besuchsrecht gegen den Willen seiner Ex-Partnerin und Mutter ausüben.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Reflecting team</i></li> <li>2. Karten schenken</li> <li>3. <i>Sharing</i></li> <li>4. Ideensammlung</li> <li>5. Planung des konkreten Umsetzens.</li> </ol>			<p>Gemäss Vorbereitung auf die Supervision hat der Supervisor im Anschluss an <i>reflecting team</i> ein Rollenspiel vorgesehen. Die Gruppe, insbesondere die Fallgeberin, steigt nicht darauf ein und formuliert, was ihr mehr helfen würde: „Ideensammlung und konkretes Planen der Umsetzung“ → die Gruppe/Einzelne beginnen zunehmend, Verantwortung für ihre gewollten Ergebnisse der Supervision zu übernehmen und emanzipieren sich damit Schritt für Schritt vom Supervisor.</p>	

	Thema	Methode / Intervention	Kommentar S1: „Institution – Supervisor - Supervisandin“	Kommentar S2: „Berater - Beurteiler“	Kommentar S3: „Berater - Experte“	Kommentar These:
13.	<p><b>A: Fall „ Herr M.“</b> Begleitung eines Suizidalen, nachdem dieser am Arbeitsplatz eine fristlose Kündigung erhalten hat.</p> <p><b>A – E: Thema „Eigenes Berufsprofil“</b></p>	<p><i>Reflecting team</i></p> <p>Gegenseitiges Visualisieren von Arbeitsstellen, an denen man sich die andern gut / nicht vorstellen kann. Dazu Bildgestaltung einer Top-Stelle. Anschliessend Vernissage.</p>			<p>In der Supervisionsgruppe werden Teilbereiche der Fallgeschichte unterschiedlich eingeschätzt. Fallgeberin und Supervisionsgruppe halten diese, aus Sicht des Supervisors nachvollzieh- und erklärbare, Unterschiedlichkeit aus.</p> <p>Die Supervisandinnen kommentieren und malen die Fragestellung lustvoll auch auf den Supervisor hin: sie nehmen ihn einerseits in seiner speziellen Rolle wahr und gehen andererseits im zwischenmenschlichen Bereich egalitär mit ihm um.</p>	
14.	<p><b>D: Thema „Verantwortung versus Kompetenz“</b></p> <p><b>E: „Eigenes Berufsprofil“</b> E wünschte sich eine persönliche Vertiefung dieses Themas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Tetralemma</i>-Arbeit.</li> <li>2. Lehrgespräch.</li> <li>3. <i>Sharing</i>.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Problemaufstellung</i> (siehe Anhang 1).</li> <li>2. <i>Sharing</i>.</li> </ol>			<p>Nachdem D dieses Thema schon das letzte Mal eingebracht, jedoch gleichzeitig wieder zurückgezogen hat („das interessiert eh niemanden“) und der Supervisor diesen Prozess gespiegelt hat, gelingt es ihr nun, dieses Thema in Eigenverantwortung einzubringen.</p> <p>Die Gruppe steigt sehr schnell in das vom Supervisor vorgeschlagene neue Format ein und arbeitet äusserst lustvoll darin.</p>	

	Thema	Methode / Intervention	Kommentar S1: „Institution – Supervisor - Supervisandin“	Kommentar S2: „Berater - Beurteiler“	Kommentar S3: „Berater - Experte“	Kommentar These:
15.	<p><b>C: Fall „Kindsentführung“</b> Fallgeberin stellt einen abgeschlossenen Fall exemplarisch mit den umfangreichen rechtlichen Unterlagen vor.</p> <p><b>A +B: Thema „Berufsprofil“</b> A + B wünschen sich eine persönliche Vertiefung dieses Themas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Präsentation Falleinstieg.</li> <li>2. 2 Gruppen erarbeiten ihre eigenen Fallverläufe. Fallgeberin erarbeitet Hinweise auf das Vorgehen.</li> <li>3. Präsentation der zwei möglichen Fallverläufe und der realen Entwicklung.</li> <li>4. Präsentation der Hinweise.</li> </ol> <p>Skala-Aufstellung verschiedener Berufspositionen.</p>		Durch das explizite Erarbeiten von möglichen unterschiedlichen Entwicklungen erleben die Supervisandinnen selber, dass Beurteilungen äusserst relativ sind und eng mit Vorannahmen zusammenhängen.	<p>Die Fallgeberin bringt in eigener Verantwortung rechtliche Unterlagen und sozialarbeiterische Praxishilfen zu Händen der Gruppe mit und emanzipiert sich damit vom Supervisor.</p> <p>Nach eigenen Ideen gestalten A + B mit minimaler methodischer Unterstützung des Supervisors gemeinsam mit der Gruppe ein Thema und emanzipieren sich damit einen weiteren Schritt vom Supervisor.</p>	Die Supervisandinnen erleben in der Fallgeschichte, dass unterschiedliche Beurteilungen normal sind. Handhabbar werden diese Unterschiede durch einen transparenten gemeinsamen Umgang mit Vorannahmen und/oder Kriterien.
16.	<p><b>A - E: Thema „Berufsprofil“</b> Die Supervisandinnen wollen den Bogen von der Supervision in ihr späteres Berufsleben schlagen.</p> <p><b>Evaluation</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visualisieren der <i>Beruflichen (Zwischen-) Bilanz</i> (siehe Anhang 1).</li> <li>2. Ergänzen mit guten Wünschen.</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisor visualisiert die verschiedenen Sitzungen und Themen.</li> <li>2. Einzelarbeit: Visualisierung der Selbst- und Fremdeinschätzung bezüglich folgender Kriterien <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielsetzungen</li> <li>- Auswertungskriterien</li> <li>- Verlauf</li> <li>- Anregungen an andere</li> </ul> </li> </ol>		Es gelingt sowohl den Supervisandinnen als auch dem Supervisor untereinander eine kritische Distanz zu wahren, positiv und negativ bewertete Wahrnehmungen auszusprechen und in gute Wünsche umzuformulieren. Es passiert nicht nur ein schöngeistiges Lobpreisen. Die standardisierte schriftliche Rückmeldung des Supervisors bezüglich der einzelnen Supervisandinnen an die Ausbildungsinstitution geht in Kopie an die Betroffenen.		Die Supervisandinnen äussern sich in ihrer Selbsteinschätzung äusserst positiv bezüglich ihres angestrebten Lernerfolges. Für den Supervisor sind die Unterschiede in den handlungsleitenden Haltungen sowie im Gesprächsverhalten eklatant. Die in den <i>Richtlinien für die Supervision</i> angestrebten Zielsetzungen wurden s. E. intensiv verfolgt und Haltungen etabliert, welche das Aufrechterhalten der Arbeit an diesen Zielsetzungen als wahrscheinlich erscheinen lassen. Siehe auch Evaluation im Anhang 2.

## Bemerkungen zum Prozessverlauf

- Alle Supervisandinnen nahmen an allen Sitzungen teil (mit zwei ferienbedingten Ausnahmen).
- Alle waren für die Supervisionen äusserst stark motiviert:
  - Regelmässiges Zusenden der Unterlagen durch die Fallgeberinnen im Voraus.
  - Teilnahme während Ferienzeiten ohne Ortsabwesenheiten war Standard.
  - Supervisor führte erste Ausbildungssupervision durch.
  - Die Supervisionen konnten jeweils pünktlich beginnen, endeten jedoch tendenziell zunehmend 5 – 10 Minuten verspätet.
- Die Geschlechterfrage (1 Supervisor und 5 Supervisandinnen) wurde durch den Supervisor in der ersten Sitzung thematisiert. Die Frage wurde von den Supervisandinnen ohne besondere Beachtung als abgetan dargestellt.

## Bemerkungen zu Interventionen

Bezüglich der Interventionsdimensionen kann der Prozess nach Voigt/Antons (1997, S. 229ff) wie folgt charakterisiert werden (siehe Anhang 3):

- **Ziel der Interventionen**  
Im Vordergrund stand die Fallarbeit und die damit verbundene Theorie-Praxis-Integration. Selbsterfahrungsprozesse waren wichtig, soweit sie zum Thema gehörten (z. Bsp. 9. Sitzung: Thema *Team* → *mini-lab* am Beispiel der Supervisionsgruppe). Persönlich schwierige Situation (Krankheit von Angehörigen, familiäre Belastungen) waren immer wieder in der Eingangsrunde Thema. Diese wurden vom Supervisor und der Gruppe so weit aufgenommen, bis Arbeitsfähigkeit hergestellt war.
- **Art der Interventionen**  
Im Vordergrund standen *struktursetzende Interventionen*, *Interventionen zur Auswertung von Prozessen* (z. Bsp. am Schluss jeder Sitzung) und *Interventionen in die laufenden Prozesse*. *Personenbezogene Interventionen* wurden eher am Rande eingesetzt.
- **Tiefe der Interventionen**  
Im Vordergrund standen Interventionen auf der *strukturellen* und der *thematisch-sachlichen Ebene* (z. Bsp. *reflecting team* mit dem Fokus auf der Ressourcen-Aktivierung in Bezug auf die Fallarbeit). Interventionen auf der Ebene der *psychosozialen Interaktionsdynamik* erfolgten am Rande.
- **Intensität der Interventionen**  
Im Vordergrund stand das *direkte* oder *tangentiale Ansprechen* von Verhalten und Interaktionsmustern (insbesondere beim *Schenken von Karten* am Schluss von *reflecting teams*). Die Auseinandersetzungen verliefen dadurch intensiv konstruktiv-kritisch sowie ressourcen- und lösungsorientiert. Sie zeichneten sich jedoch durch eine gewisse Konfliktafmut aus.

## Bemerkungen zur Gruppendynamik

Die Gruppe war bezüglich Alter, Geschlecht, beruflichem Werdegang und Primärbeziehungen äusserst homogen. Die Gruppendynamik kristallisierte keine feststehenden Rollenmuster aus und zeichnete sich durch ein gegenseitiges wohlwollendes Vertrauen aus. Bezüglich des Sprechverhaltens wurden von Wagner (1976, S. 133ff) beschriebene „Gruppenregeln“ üblicherweise angewendet (nach Bachmair 1989, S. 156ff):

- Anschauen
- Wer weniger geredet hat, hat Vorfahrt
- Darauf achten, wer zum Sprechen ansetzt
- Nicht unterbrechen – ausser in begründeten Ausnahmefällen
- Reihum Stellung nehmen
- Besonders bei „Stillen“ reflektierend zuhören
- Zustimmung auch aussprechen – besonders bei „Stillen“

Durch ein hochstrukturiertes Vorgehen setzte sich insbesondere bei der Fallarbeit der Standard durch, dass in der Regel alle Teilnehmenden ihre Wahrnehmungen und Meinungen der Fallgeberin als Ressource zur Verfügung stellten.

## 4.3. Bemerkungen zu Spannungsfeldern und Arbeitshypothese

### 4.3.1. Institution – SupervisorIn – SupervisandIn(nen)

oder: „Die Beteiligten im Trilemma“

#### Bemerkungen zu Spannungsfeld 1

„In der Ausbildungssupervision sehen sich die drei Beteiligten *Institution*, *SupervisandInnen* und *SupervisorIn* in der Regel nie gleichzeitig. Dies bedeutet, dass drei unterschiedliche Auftragsbeziehungen bestehen und diese nicht gleichzeitig mit allen Beteiligten geklärt werden können. Dies stellt hohe Anforderungen an die schriftliche und mündliche Auftragsklärung und kann Quelle von unfruchtbaren Missverständnissen sein. In diesem Sinne kann – in Erweiterung des Begriffes Dilemma – von einem Trilemma gesprochen werden.“

- Die Supervisandinnen und der Supervisor verfügen schon im Vorfeld über die identischen konzeptionellen Unterlagen. Zudem wurden die Supervisandinnen und der Supervisor durch die Verantwortliche der Ausbildungsinstitution in die Ausbildungssupervision eingeführt. Einzig die finanziellen Rahmenbedingungen sind den Supervisandinnen nicht im Detail bekannt: sie wissen alleine, dass die Kosten durch die Ausbildungsinstitution übernommen werden.
- Zeitlich nimmt die Klärung dieses Spannungsfeldes rund 2 h der ersten dreistündigen Supervisionssitzung ein: Vorstellungen, Begriffe, Erwartungen, Zielsetzungen, Inhalte, Methoden, Rahmenbedingungen, Kommunikationsabläufe, Verfahren und Kriterien für die Qualifizierung müssen abgesprochen werden.
- Doch schon in der ersten Sitzung zeigt sich, dass das Trilemma zu kurz greift: Weitere Anspruchsgruppen spielen unweigerlich in die Ausbildungssupervision hinein. Dies ist jedoch kein spezieller Effekt der Ausbildungssupervision, sondern konstitutives Element jeder Supervision. Bezüglich der spezifischen Fragestellung bezogen auf die Ausbildungssupervision kann somit – wenigstens vorläufig – am Trilemma festgehalten werden.

- Im Verlaufe der Supervision tritt dieses Spannungsfeld kaum mehr in den Vordergrund. Eine mögliche Erklärung kann sein, dass dieses Trilemma zu Beginn gründlich geklärt wurde und dass hier in der Folge keine Rollenunsicherheiten auftraten.

#### **Schlussfolgerungen bezüglich meiner persönlichen zukünftigen Rollengestaltung**

- Ich werde auch in Zukunft darauf achten, dass der Auftrag zu Beginn von Ausbildungssupervisionen gründlich geklärt ist und sich alle Beteiligten über ihre Funktion im Klaren sind. Themen, Ansprechpersonen und Zeitpunkte der Kommunikation sollen definiert sein. Die entsprechenden Unterlagen sollen allen (im Voraus) bekannt sein.
- Ich werde auch in Zukunft, wann immer möglich, sowohl an den *Konferenzen der Lehrbeauftragten* als auch an den *SupervisorInnen-Konferenzen* teilnehmen, damit eine höchstmögliche *unité de doctrine* erreicht werden kann.

#### **4.3.2. SupervisorIn als BeraterIn und BeurteilerIn**

oder: "Vertrauen ist gut – Kontrolle ist besser!?!"

#### **Bemerkungen zu Spannungsfeld 2**

„Ausbildungssupervision beinhaltet in der Regel sowohl eine Beratungs- als auch eine Beurteilungsfunktion. Voraussetzung zum Abschluss der Ausbildung ist eine positive Beurteilung der SupervisandInnen durch den/die AusbildungssupervisorIn. Dies setzt bestimmte Anforderungen voraus: Einerseits an die Beurteilungskriterien und an die Transparenz bei der Beurteilung selber, andererseits an das Vertrauensverhältnis aller Beteiligten. Verschärft kann dieses Spannungsfeld durch gleichzeitige DozentInnentätigkeit der AusbildungssupervisorInnen werden. Dies insbesondere durch Lehrtätigkeit am Ausbildungsinstitut der SupervisandInnen und nochmals verschärft durch qualifizierende Lehrtätigkeit“

- Eine transparente Information bezüglich der Beurteilung erfolgt in der ersten Sitzung und ist Grundlage der nachfolgenden Vertrauensbeziehung.
- Die Information beinhaltet nicht nur, dass der Supervisor beurteilt, sondern auch Kriterien, Zeitpunkte und Form der Beurteilung.
- In der zweiten Sitzung testet Supervisandin A zaghaft aus, wie weit sie mit persönlichen Themen in die Supervision kommen kann.
- Sobald erste (formale) Beurteilungskriterien erfüllt sind (ab 2. Sitzung) werden diese kontinuierlich zurückgemeldet.
- Transparenz scheint eine sich durch die gesamte Supervision ziehende Schlüsselqualität im Spannungsfeld von *Beraten* und *Beurteilen* zu sein.
- In der 8. Sitzung wird für die Supervisandinnen erlebbar, dass Beurteilt-Werden nicht ein willkürlicher Ein-Personen-Akt ist, sondern dass dies sehr wohl in der Gruppe erfolgen kann, auch wenn am Schluss die Beurteilung des Supervisors entscheidend ist.

#### **Schlussfolgerungen bezüglich meiner persönlichen zukünftigen Rollengestaltung**

- Infolge meiner Tendenz zu Rollenakkumulation ist es für mich wichtig, dass ich nicht bei AusbildungssupervisandInnen als qualifizierender Dozent im Unterricht tätig bin.
- Ich achte auch in Zukunft darauf, dass die Beurteilung im Voraus geklärt wird: Kriterien, Zeitpunkte, Form.
- Ich werde auch in Zukunft zur Beurteilung die gesamte Gruppe als Feedbackgebende nutzen und gleichzeitig mir die Freiheit (und Pflicht!) herausnehmen, auch gegen die Gruppe zu Beurteilen.
- Ich begründe meine Beurteilung und versuche, diese Begründung mit Werten der Beurteilten in Verbindung zu setzen.

- Schriftliche Stellungnahmen zu Händen der Ausbildungsinstitution werde ich auch in Zukunft in Kopie an die Betroffenen aushändigen.
- Ich werde auch in Zukunft die schriftliche Evaluation einverlangen, welche die Ausbildungsinstitution von den SupervisorInnen einfordert.

#### 4.3.3. SupervisorIn als BeraterIn und ExpertIn oder: “Der Supervisor weiss es eh besser!?!“

##### Bemerkungen zu Spannungsfeld 3

„AusbildungssupervisorInnen haben oft neben der Supervisionsausbildung dieselbe Grundausbildung wie die SupervisorInnen – teilweise wird dies von den Ausbildungsinstitutionen auch gefordert. Sie haben daher in der Regel, auch im Fachgebiet der SupervisorInnen, einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung. Hier ist ein sorgfältiges Abwägen gefragt zwischen dem Begleiten von SupervisorInnen und dem Vermitteln von Fachwissen als ExpertIn. Verschärft kann dieses Spannungsfeld durch gleichzeitige DozentInnen-tätigkeit der AusbildungssupervisorInnen werden. Dies insbesondere durch Lehrtätigkeit am Ausbildungsinstitut der SupervisorInnen.“

- Die Rollenakkumulation *Berater* und *Experte* zieht sich im dargestellten Prozessverlauf von der ersten Sitzung an praktisch kontinuierlich durch.
- Es eröffnen sich innerhalb dieses Spannungsfeldes zwei Schienen:
  1. Der Supervisor als Experte des Fachwissens der SupervisorInnen.
  2. Der Supervisor als Experte des supervisorischen Fachwissens.
 Während die 2. Schiene in der klassischen supervisorischen Prozessberatung unabdingbar im Vordergrund steht und in der Ausbildungssupervision zum integralen Rollenmix gehört (und tendenziell fern vom engeren Berufsfeld der SupervisorInnen ist), eröffnet die 1. Schiene im Rahmen der Ausbildungssupervision einen subtil zu handhabenden Rollenauftrag: einerseits Theorie-Praxis-Integration, andererseits der „Verzicht auf die allwissende Expertenrolle“ (Linke 2004).
- Insbesondere gilt es, die in den *Richtlinien für die Supervision* formulierten Anforderungen an die SupervisorInnen („hauptamtliche, interne Mitarbeiter/innen... Lehrbeauftragte mit HFS-Diplom..., ausgewiesenem Bezug zum Berufsfeld“ – also nahe am Berufsfeld) mit dem Mittel des *im Zentrum stehende(n) reflektierende(n) Gespräch(es) über Fragen, Erlebnisse, Handlungsformen in der beruflichen Praxis und über die damit verbundene Selbstbetreffenheit* in Einklang zu bringen.
- Während der Supervisor von der ersten Sitzung an mit seinem supervisorischen Fachwissen gestaltet und diese Rolle auch (abnehmend) beibehält, beginnt er sich zunehmend ab circa der Mitte des Supervisionsprozesses von der Expertenrolle des Fachwissens der SupervisorInnen zurückzuziehen. Analog zu dieser sich zurückziehenden Bewegung nehmen die SupervisorInnen – insbesondere Supervisorin C (Sitzungen 12 + 15) sowie A und B (Sitzung 15) zunehmend mehr Verantwortung wahr und bringen sich selbstbewusst und auch mutig mit ihren Fach- und Methodenkenntnissen ein. Die Gruppe bewegt sich damit in Richtung von *peer group supervision* (siehe dazu Fiedler 1990, S. 66).

##### Schlussfolgerungen bezüglich meiner persönlichen zukünftigen Rollengestaltung

- Als Supervisor werde ich auch in Zukunft die Prozessverantwortung wahrnehmen.
- Als Ausbildungssupervisor werde ich in Zukunft mein Fachwissen aus dem Berufsfeld der SupervisorInnen gezielter ad hoc, tendenziell ohne vorformulierte Unterlagen und in kleinen Häppchen einbringen. Längere theoretische Bögen (z. Bsp. aus Lehr-

aufträgen) beinhalten für mich zu stark die Gefahr, an den Bedürfnissen der Supervisandinnen vorbeizugehen.

- Als Dozent an andern Fachhochschulen bin ich gefordert, „Verführungen“ durch SupervisandInnen für theoretische Inputs mit diesen genau zu prüfen. Insbesondere auch zu prüfen, ob es ihre oder meine Wünsche sind. Ich werde die Zielsetzungen für die konkreten Fall- / Themensupervisionen weiterhin im Voraus von den SupervisandInnen formulieren lassen (s. a. Ludewig 1996, S. 59).

#### 4.3.4. Bemerkungen zur Arbeitshypothese

##### Arbeitshypothese

„Je klarer eine Institution ihre Rahmenbedingungen für die Ausbildungssupervision definiert und je weniger Rollenüberschneidungen erfolgen desto klarer werden der Auftrag und die Rollen für alle Beteiligten – und desto bessere Lernchancen eröffnen sich den SupervisandInnen im Hinblick auf die formulierten Ziele.“

- Der Grundstein für die erfolgreiche Ausbildungssupervision wurde schon im Vorfeld durch eine sorgfältige Information der Ausbildungsinstitution an die Supervisandinnen und den Supervisor gelegt. Dazu kam das sorgfältige Besprechen dieser konzeptionellen Rahmenbedingungen im Verlauf der ersten Supervisionssitzung.
- Durch die frühe Klärung der Rahmenbedingungen konnte sich für die Supervisandinnen (und den Supervisor!) ein ruhiger kontinuierlicher Lernprozess auf verschiedenen Ebenen etablieren: Fallspezifisch, persönlich, präsentationstechnisch... Ganz im Sinne der geforderten Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen.
- Andererseits wurde durch die intensiven Informationen und Klärungen im Vorfeld die Orientierungsphase des Gruppenprozesses verkürzt. Die Supervisandinnen erlebten dadurch eine einheitliche *unité de doctrine* von Ausbildungsinstitution und Ausbildungssupervisor. Tendenziell wird die Supervision dadurch als institutionsnah erlebt. Dies hat Auswirkungen darauf, was in der Supervision passiert und was nicht: Je mehr Klärungen im Voraus erfolgen, desto absehbarer wird in der Regel der Prozess.
- Bei einer guten Klärung der Rahmenbedingungen vermindert sich zudem ein breites mögliches Konfliktfeld innerhalb der Ausbildungssupervision. Damit reduziert sich jedoch auch das in Selbsterfahrung erlebbare Übungsfeld *Konfliktfähigkeit* innerhalb des Prozesses.

#### Schlussfolgerungen bezüglich meiner persönlichen zukünftigen Rollengestaltung

- Ich achte bei neuen Aufträgen für Ausbildungssupervision darauf, wie die SupervisandInnen und ich als Ausbildungssupervisor im Vorfeld von der Ausbildungsinstitution über den anstehenden Prozess und dessen Rahmenbedingungen informiert werden. Ich versuche dabei, unterschiedliche Informationsstände als Chance für den Gruppenprozess zu nutzen.
- Ich kläre – wie in allen Supervisionen üblich – im Vorfeld mit der Ausbildungsinstitution und zu Beginn des Prozesses mit den Supervisandinnen den Auftrag. Insbesondere werde ich folgende Punkte beachten:
  - Beurteilungsprozedere
  - Schweigepflicht
  - Fachverantwortung versus Prozessverantwortung

Die Klärung dieser Punkte scheint mir für insbesondere für Ausbildungssupervisionen spezifisch und erfolgsentscheidend zu sein.



## 5. Rahmenbedingungen von Ausbildungssupervision

In der Folge werden im Abschnitt 5.1. vier konzeptionelle Rahmenbedingungen unterschiedlicher Ausbildungsinstitutionen beschrieben, auf Rollenanforderungen an die SupervisorInnen untersucht und kommentiert. In Abschnitt 5.2. werden in Bezug auf die Spannungsfelder S1 – S3 und die Arbeitshypothese weitere Gedanken erörtert und Schlussfolgerungen gezogen.

Die Rollenanforderungen an die SupervisorInnen werde ich in Bezug auf die Dimension *direktiv – nicht-direktiv* nach Lippitt et al (1999, S. 83ff) zuordnen:

BeobachterIn	Prozess-beraterIn	Fakten-ermittlerIn	ErkennerIn von Alternativen	MitarbeiterIn an Problemlösungen	TrainerIn (ErzieherIn)	ExpertIn	AdvokatIn
Ausmass der BeraterInnenaktivität beim Problemlösen:							
nicht-direktiv						direktiv	
KlientIn						BeraterIn	

### 5.1. Rollenkonzepte von Ausbildungssupervisionen

#### 5.1.1. Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule BFF Bern

##### Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen an der Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule BFF Bern sind in den *Richtlinien zur Ausbildungssupervision* (siehe Anhang 4, S. 1) an Hand folgender Abschnitte beschrieben:

1. Einleitung
2. Grundsätze
3. Organisation
4. Supervisorinnen und Supervisoren
5. Qualifikation

##### Rollenzuschreibung an SupervisorInnen

- Aus den im 2. Abschnitt beschriebenen Grundsätzen zur Ausbildungssupervision können alle von Lippitt et al beschriebenen Rollen von *BeobachterIn* bis *TrainerIn* abgeleitet werden.
- Im organisatorischen 3. Abschnitt wird das Rollenkonzept auf die Rolle *AdvokatIn* ausgeweitet: Bei Offizialdelikten oder krassen Verletzungen der Berufsethik müssen die SupervisorInnen allenfalls KlientInnen ihrer SupervisandInnen schützen.
- Die Ausführungen im 4. Abschnitt zu den Supervisorinnen und Supervisoren geben im Sinne von Lippitt et al wenig Hinweise auf Rollenanforderungen.

- Bezüglich der Qualifikation der SupervisandInnen werden die SupervisorInnen im 5. Abschnitt klar als *ExpertInnen* angesprochen. Ebenfalls ausgeführt sind die Kriterien, auf deren Hintergrund die Qualifikation erfolgt.

### **Kommentar**

- In Bezug auf die Rollenbeschreibungen von Lippit et al wird den AusbildungssupervisorInnen die ganze Bandbreite der Rollenmöglichkeiten von *nicht-direktiv* bis *direktiv* zugewiesen.
- Der Schwerpunkt kann auf der Seite der nicht-direktiven Beratung geortet werden.
- Die zwei Rollen *ExpertIn* (in Bezug auf die Qualifikation) und *AdvokatIn* als direktivste Rollenbeschreibungen werden explizit und bezogen auf konkrete Situationen und Kriterien beschrieben.
- Bezogen auf die Qualifikation wird auf eine weitere Rollenklärung zwischen SupervisorInnen und Verantwortlichen der Ausbildungsinstitution bei allfälliger Gefährdung der Lernziele verzichtet: wie erfährt die Ausbildungsinstitution von der Qualifikation? Allenfalls wäre es sinnvoll, diese Klärung im Reglement transparent darzulegen. Immerhin wird im 3. Abschnitt eine zusätzliche Möglichkeit der Einzelsupervision bezüglich Antragsrecht und Entscheidungsinstanz klar geregelt. Es bleibt offen, ob weitere Möglichkeiten bestehen und wer diese entscheiden kann.

## **5.1.2. Hochschule für Soziale Arbeit HSA Luzern**

### **Rahmenbedingungen**

Die Rahmenbedingungen an der Hochschule für Soziale Arbeit HSA Luzern sind in den *Richtlinien für die Supervision* (siehe Anhang 4, S. 4) an Hand folgender Abschnitte beschrieben:

1. Allgemeines zur Supervision
2. Merkmale und Ziele der Ausbildungssupervision
3. Rahmenbedingungen
4. Verfahren und Kriterien für die Qualifizierung des Lernprozesses in der Supervision

### **Rollenzuschreibung an SupervisorInnen**

- Im einführenden 1. Abschnitt wird für die SupervisorInnen explizit auf die Rolle der *BetrachterInnen* verwiesen. In den Ausführungen von Lippit et al kann diese Rolle klar der *BeobachterIn* zugewiesen werden.
- Aus dem 2. Abschnitt zu den Merkmalen und Zielen der Ausbildungssupervision kann die ganze Bandbreite der Rollen von *BeobachterIn* bis *TrainerIn* abgeleitet werden. In der Beschreibung der Merkmale zeigt sich gar eine beschützende Rolle als *ErzieherIn*: Die Supervision bietet „während der Anfangsphase der Berufsausübung einen Rahmen der Sicherheit und Akzeptanz.“
- Die Ausführungen im 3. Abschnitt zu den differenziert aufgeführten Anforderungen an die SupervisorInnen kann mit der Rolle *ExpertIn* verknüpft werden. In Bezug auf die explizit erwähnten internen MitarbeiterInnen wird auf weitere Ausführungen verzichtet (zum Beispiel auf einen möglichen Rollenkonflikt von Qualifizierung im Unterricht und in der Supervision).

- Bezüglich der Qualifikation der SupervisandInnen werden die SupervisorInnen im 4. Abschnitt klar als *ExpertInnen* angesprochen. Ebenfalls ausgeführt sind die Kriterien, auf deren Hintergrund die Qualifikation erfolgt. Klar geregelt wird die Zuständigkeit bei allfälligen Schwierigkeiten: Die SupervisorInnen haben ausschliesslich eine Orientierungspflicht - allfällige Massnahmen werden von den VertreterInnen der Ausbildungsinstitution getroffen.

### **Kommentar**

- In Bezug auf die Rollenbeschreibungen von Lippit et al wird den AusbildungssupervisorInnen ausser der Rolle *AdvokatIn* die ganze Bandbreite der Rollenmöglichkeiten von *nicht-direktiv* bis *direktiv* zugewiesen.
- Der Schwerpunkt kann auf der Seite der nicht-direktiven Beratung geortet werden.
- Die Rolle *ExpertIn* wird in Bezug auf die Qualifikation explizit mit Kriterien beschrieben. Dabei wird eine differenzierte Rollenabgrenzung zwischen SupervisorInnen und den VertreterInnen der Ausbildungsinstitution vorgenommen.
- Allenfalls wäre es sinnvoll, den in der Praxis vorgenommenen Ausschluss von gleichzeitiger qualifizierender Tätigkeit als DozentIn und als SupervisorIn in die Beschreibung aufzunehmen.

### **5.1.3. Hochschule für Soziale Arbeit HSSAZ Zürich, Berufsbegleitende Ausbildung BSA**

#### **Rahmenbedingungen**

Die für diese Arbeit vergleichbaren Rahmenbedingungen an der Berufsbegleitenden Ausbildung BSA der Hochschule für Soziale Arbeit HSSAZ Zürich sind im *BSA-Merkblatt: Fallsupervision* (siehe Anhang 4, S. 8) an Hand folgender Abschnitte beschrieben:

1. Grundlage
2. Zielsetzung
3. Aufgabenstellung
4. Leistungsnachweis
5. Konzeptuell-organisatorischer Rahmen

#### **Rollenzuschreibung an SupervisorInnen**

- Im 2. Abschnitt werden zentrale Zielsetzungen bezüglich der Fallsupervision beschrieben:
  - reflektieren von Handlungssituationen
  - differenzieren von Wahrnehmungsverhalten
  - verbessern der Kommunikationsbedingungen
  - sich mit Zukunftsperspektiven auseinandersetzen
  - integrieren von AusbildungserfahrungenAll diese Zielsetzungen können im Rollenspektrum von Lippitt et al zwischen *BeobachterIn* und *TrainerIn* verortet werden. Ins Zentrum rückt dabei die Rolle *ProzessberaterIn*.
- Im 3. und 4. Abschnitt wird detailliert die Qualifikation beschrieben. Diese Rolle als *ExpertIn* wird bezüglich Kriterien und Verfahren dargelegt. Bei Qualitätsschwierigkeiten wird ein Korrekturverfahren definiert. Es wird verzichtet, das Prozedere bei definitivem Nicht-Bestehen ausdrücklich zu benennen. In diesem Fall wird wohl das im 5. Abschnitt definierte Verfahren bei Problemen der Auswertung zur Anwendung kommen.

**Kommentar**

- In Bezug auf die Rollenbeschreibungen von Lippit et al wird den AusbildungssupervisorInnen ausser der Rolle *AdvokatIn* die ganze Bandbreite der Rollenmöglichkeiten von *nicht-direktiv* bis *direktiv* zugewiesen.
- Der Schwerpunkt kann auf der Seite der nicht-direktiven Beratung geortet werden.
- Die Rolle *ExpertIn* wird in Bezug auf die Qualifikation mit Kriterien beschrieben. Ein differenziertes Verfahren regelt die Annahme der positiven Qualifikationen. Das Prozedere beim Verweigern einer Qualifikation wird nicht explizit benannt – wohl aber dessen Folgen (Unterschrift ist Bestandteil der Diplomierungsqualifikation).

**5.1.4. Höhere Fachschule für Sozialpädagogik hsl Luzern****Rahmenbedingungen**

Die Rahmenbedingungen an der Höheren Fachschule für Sozialpädagogik hsl Luzern sind im *Reglement Ausbildungssupervision* (siehe Anhang 4, S. 12) an Hand folgender Abschnitte beschrieben:

- A. Lernziele des Supervisionsprozesses
- B. Mittel zur Zielerreichung
- C. Inhalt
- D. Organisation
- E. Supervisorinnen
- F. Schweigepflicht
- G. Auswertung / Bewertung
- H. Beurteilungskriterien

**Rollenzuschreibung an SupervisorInnen**

- Aus Abschnitt B können verschiedene Rollen nach Lippit et al herausgelesen werden: von *BeobachterIn* bis *MitarbeiterIn an Problemlösungen*. Im Zentrum scheint die Rolle *ProzessberaterIn* zu stehen.
- In Abschnitt E definiert das Reglement explizit die Rolle *LernbegleiterIn*, welcheR die SupervisandInnen unterstützt. Mit dieser Zuschreibung können verschiedenste Rollen nach Lippit et al verknüpft werden: von *BeobachterIn* bis *TrainerIn* und *ErzieherIn*. Diese *LernbegleiterInnen* sollen „in der Regel keine Leitungsfunktion oder Lehraufträge an der Schule inne haben“.
- In den Abschnitten F – H wird die Qualifikation umschrieben. Die SupervisorInnen werden dabei als *ExpertInnen* betrachtet. Die Qualifikation wird klar definiert: Schweigepflicht bezüglich der Inhalte der Supervision (Abschnitt F), Qualifikationsfeld (Abschnitt G) und Beurteilungskriterien (Abschnitt H). Die SupervisorInnen haben bezüglich der Lernziele eine Mitteilungspflicht gegenüber den SupervisandInnen und der Ausbildungsinstitution.

**Kommentar**

- In Bezug auf die Rollenbeschreibungen von Lippit et al wird den AusbildungssupervisorInnen ausser der Rolle *AdvokatIn* die ganze Bandbreite der Rollenmöglichkeiten von *nicht-direktiv* bis *direktiv* zugewiesen.
- Mit der im Zentrum stehenden Rolle der *ProzessberaterInnen* kann der Schwerpunkt klar auf der Seite der nicht-direktiven Beratung geortet werden.
- Die Rolle *ExpertIn* wird in Bezug auf die Qualifikation explizit mit Kriterien beschrieben. Auf eine weitere Rollenklärung zwischen SupervisorInnen und Verantwort-

lichen der Ausbildungsinstitution bei allfälliger Gefährdung der Lernziele wird verzichtet. Allenfalls wäre es sinnvoll, diese Klärung im Reglement transparent darzulegen. Immerhin wird in Abschnitt D eine zusätzliche Möglichkeit der Einzelsupervision bezüglich Antragsrecht und Entscheidungsinstanz klar geregelt. Es bleibt offen, ob weitere Möglichkeiten bestehen und wer diese entscheiden kann.

## 5.2. Bemerkungen zu Spannungsfeldern und Arbeitshypothese

### 5.2.1. Institution – SupervisorIn – SupervisandIn(nen)

oder: „Die Beteiligten im Trilemma

#### Bemerkungen zu Spannungsfeld 1

„In der Ausbildungssupervision sehen sich die drei Beteiligten *Institution*, *SupervisandInnen* und *SupervisorIn* in der Regel nie gleichzeitig. Dies bedeutet, dass drei unterschiedliche Auftragsbeziehungen bestehen und diese nicht gleichzeitig mit allen Beteiligten geklärt werden können. Dies stellt hohe Anforderungen an die schriftliche und mündliche Auftragsklärung und kann Quelle von unfruchtbaren Missverständnissen sein. In diesem Sinne kann – in Erweiterung des Begriffes Dilemma – von einem Trilemma gesprochen werden.“

- Die verschiedenen Ausbildungsinstitutionen regeln die Beziehungen der an der Ausbildungssupervision Beteiligten unterschiedlich explizit. Dennoch kann ein hoher Übereinstimmungsgrad der Regelungen festgestellt werden. Während in früheren Jahren allenfalls noch vielfach Absprachen „zwischen Tür und Angel“ erfolgten, wurde womöglich durch den Druck der Professionalisierung in den letzten Jahren ein Schub in Richtung verschriftlichter Konzepte ausgeübt. Das in den letzten Jahren zunehmende Bestreben nach erhöhter Qualität wird zusätzlich seinen Beitrag zu dieser Entwicklung geleistet haben.
- Bezüglich *internen* und/oder *externen* SupervisorInnen definieren die BFF und die HSSAZ die Anforderungen nicht explizit. An der HSA sind interne und externe SupervisorInnen gemäss Konzept möglich und an der hsl sind die SupervisorInnen als externe MitarbeiterInnen definiert. Diese sollen „in der Regel keine Leitungsfunktion oder Lehraufträge an der Schule inne haben“ (siehe zur Situation in Deutschland: Effinger 2004).
- Alle Ausbildungsinstitute verfolgen in ihren Konzepten in der Ausbildungssupervision Ziele sowohl auf der Ebene der Gruppendynamik als auch im Bereich des methodischen Theorie-Praxis-Bezuges. Diese Zielsetzungen scheinen ebenfalls in allen Ausbildungsinstituten wieder in den explizit formulierten Qualifikationskriterien auf. Die Balance zwischen dem Gruppenprozess und der methodischen Einführung in den neu zu lernenden Beruf wird in keinem Konzept explizit beschrieben und bleibt daher den SupervisorInnen anheim gestellt. In allen Konzepten wird von den SupervisorInnen jedoch ein explizites Kennen der jeweiligen Ausbildung und des Praxisfeldes vorausgesetzt (zur Feldkompetenz vgl. a. Rauen 2003, S. 66).
- Mit Ausnahme der BFF definieren alle Ausbildungsinstitutionen in ihren Konzepten für den SupervisorInnen-Pool verbindliche Koordinations- und Austauschsituationen. Dabei geht es einerseits um die Qualifikation der SupervisandInnen (hsl), andererseits um Fragen der Qualität, der Koordination und des allgemeinen Austausches (HSA, HSSAZ).

### Schlussfolgerungen bezüglich meiner persönlichen zukünftigen Rollengestaltung

- Bis anhin habe ich dem methodischen Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildungssupervision mehr Raum gelassen als den gruppendynamischen Prozessen. In der Regel waren die Auseinandersetzungen bezogen auf Fall- und/oder Themendarstellungen. Die Supervisionen waren in der Folge so durchstrukturiert, dass kaum mehr Raum für – allenfalls zeitaufwändige – Gruppenprozesse blieb. Hier will ich in Zukunft die Supervisionen nicht durchgehend mit Struktur füllen und damit mehr Raum lassen für die gruppendynamischen Prozesse.
- Ich verfolge die Entwicklung der Ausbildungsinstitutionen und der Praxis sehr nahe. Dies ermöglicht mir, die SupervisandInnen nahe am schulischen und praktischen Alltag zu begleiten. Dies scheint mir eine meiner Qualitäten zu sein. Andererseits kann dieses *Mehr* an Nähe auch ein *Weniger* an kritischer und kreativer Distanz beinhalten. Hier gilt es für mich im Sinne von Schreyögg (2003, S.199f), eine gesunde Distanz zur Ausbildungsinstitution zu bewahren. Nur bei ausbalancierter Distanz können SupervisandInnen so weit Vertrauen aufbauen, dass sie ohne Qualifikationsängste Krisen und Schwierigkeiten in der Supervision thematisieren können.

#### 5.2.2. SupervisorIn als BeraterIn und BeurteilerIn oder: “Vertrauen ist gut – Kontrolle ist besser!?!“

#### Bemerkungen zu Spannungsfeld 2

„Ausbildungssupervision beinhaltet in der Regel sowohl eine Beratungs- als auch eine Beurteilungsfunktion. Voraussetzung zum Abschluss der Ausbildung ist eine positive Beurteilung der SupervisandInnen durch den/die AusbildungssupervisorIn. Dies setzt bestimmte Anforderungen voraus: Einerseits an die Beurteilungskriterien und an die Transparenz bei der Beurteilung selber, andererseits an das Vertrauensverhältnis aller Beteiligten. Verschärft kann dieses Spannungsfeld durch gleichzeitige DozentInnentätigkeit der AusbildungssupervisorInnen werden. Dies insbesondere durch Lehrtätigkeit am Ausbildungsinstitut der SupervisandInnen und nochmals verschärft durch qualifizierende Lehrtätigkeit“

- In der Hauptsache wird die Rolle der SupervisorInnen in den Konzepten der Ausbildungsinstitutionen gemäss dem Modell von Lippitt et al generell als *nicht-direktiv* umschrieben. Die explizite Rolle als *ExpertIn* wird primär auf die Qualifikation bezogen und von allen Ausbildungsinstitutionen differenziert beschrieben.
- Es kann festgestellt werden, dass bezüglich Qualifikation alle Konzepte grossen Wert auf eine klare Transparenz zwischen SupervisorInnen und SupervisandInnen legen. Dazu werden auch differenziert die Kriterien dargelegt. Durchgehend werden die Kriterien auf der Ebene der Arbeitshaltung oder methodischen Arbeitstechnik und nicht auf der konkreten Fallebene der agogischen Arbeit definiert. Einzelne Konzepte definieren das Verfahren differenziert sowohl bei einer positiven als auch bei einer negativen Qualifizierung. Andere Konzepte verzichten auf das explizite Benennen der Verfahren und Verantwortlichkeiten bei einer negativen Qualifikation (siehe dazu auch die Empfehlungen von Maurer 2001, S. 50f).
- Mir scheint sich die Vermutung zu bestätigen, dass die Kumulation der Rollen *qualifizierende AusbildungssupervisorIn* und *qualifizierende DozentIn* als Kunstfehler zu betrachten ist. Belardi stellt diesbezüglich - bezogen auf die Ausbildungssupervision – folgende Regel an erste Stelle: „Wer Supervision ausübt, darf den Lernenden *nicht* in der *Prüfer- oder Gutachterrolle* begeben“ (1998, S. 169).

### Schlussfolgerungen bezüglich meiner persönlichen zukünftigen Rollengestaltung

Bei der Übernahme einer Ausbildungssupervision muss mir das Verfahren bei einer negativen Qualifikation klar sein.

#### 5.2.3. SupervisorIn als BeraterIn und ExpertIn

oder: "Der Supervisor weiss es eh besser!?!"

#### Bemerkungen zu Spannungsfeld 3

„AusbildungssupervisorInnen haben oft neben der Supervisionsausbildung dieselbe Grundausbildung wie die SupervisandInnen – teilweise wird dies von den Ausbildungsinstitutionen auch gefordert. Sie haben daher in der Regel, auch im Fachgebiet der SupervisandInnen, einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung. Hier ist ein sorgfältiges Abwägen gefragt zwischen dem Begleiten von SupervisandInnen und dem Vermitteln von Fachwissen als ExpertIn. Verschärft kann dieses Spannungsfeld durch gleichzeitige DozentInnen-tätigkeit der AusbildungssupervisorInnen werden. Dies insbesondere durch Lehrtätigkeit am Ausbildungsinstitut der SupervisandInnen.“

- Im Sinne von Lippitt et al wird die Rolle der *ExpertInnen* in den Konzepten der Ausbildungsinstitutionen primär auf die Funktion der Beurteilung gemünzt. Primär werden für die SupervisorInnen *nicht-direktive* Rollen beschrieben. Die Rolle der *ExpertInnen* im Sinne von WissensvermittlerInnen und DozentInnen wird klar zugunsten von *ProzessberaterIn* oder *MitarbeiterIn an Problemlösungen* zurück gestellt.
- In den Konzepten wird durchgehend die Funktion der Theorie-Praxis-Integration beschrieben. Hier sind die SupervisorInnen jedoch nicht als Theorie-ExpertInnen = DozentInnen gefragt, sondern klarerweise als VermittlerInnen zwischen Theorie und Praxis. Im Sinne von Lippitt et al könnte man von *MitarbeiterInnen an Problemlösungen* sprechen, welche theoriegestützte und gleichzeitig praxistaugliche Problemlösungen helfen mitzukreieren.

### Schlussfolgerungen bezüglich meiner persönlichen zukünftigen Rollengestaltung

- In Ausbildungssupervision gelingt es SupervisandInnen immer wieder, mich in die Rolle des Dozenten zu verführen. Dies beinhaltet die Gefahr, dass ich in der Rolle eines Dozenten lernfördernde Suchprozesse der SupervisandInnen abkürze oder behindere. Hier ist in Zukunft – im Wissen meiner Verführbarkeit – meinerseits grosse Zurückhaltung angezeigt. Zusätzlich ist es für mich auch eine Herausforderung, die SupervisandInnen zu fordern. Konkret heisst es auch, vermehrt die Grenzen von mir selber und den SupervisandInnen auszuloten. In einem ersten Schritt bedeutet dies, an dieser Schwelle-der-Verführbarkeit genauer hinzuschauen und den Prozess zu verlangsamten. Hinschauen, was durch eine Dozenten-Experten-Rolle verhindert wird. Hinschauen, was Neues durch ein Nicht-Wahrnehmen dieser Rolle entstehen kann.
- Je mehr ich als Supervisor in die Rolle des Dozenten schlüpfte, desto weniger erleben die SupervisandInnen die Unterschiede von Supervision und den übrigen Lehrveranstaltungen trennscharf. Gefragt ist meinerseits in Zukunft ein klares Deklarieren der Rolle. Die SupervisandInnen sollen merken, dass jetzt „ein Einschub“ oder „ein theoretisches Element“ kommt. Gefordert ist ein genaues Einpassen der Theorie auf die konkret vorliegende Praxisfrage zu Beginn. Im Abschluss dieser Inhalte ist der Integration in die Praxis grosse Aufmerksamkeit zu schenken.

### 5.2.4. Bemerkungen zur Arbeitshypothese

#### Arbeitshypothese

„Je klarer eine Institution ihre Rahmenbedingungen für die Ausbildungssupervision definiert und je weniger Rollenüberschneidungen erfolgen desto klarer werden der Auftrag und die Rollen für alle Beteiligten – und desto bessere Lernchancen eröffnen sich den SupervisorInnen im Hinblick auf die formulierten Ziele.“

- Grundsätzlich stellt sich die Frage, mittels welcher Kanäle die Ausbildungsinstitutionen ihre Rahmenbedingungen an die SupervisorInnen und die SupervisorInnen vermitteln. Es scheint mir zu kurz gegriffen, die Beantwortung dieser Frage ausschliesslich auf die vorliegenden Konzepte zu stützen. Aus der historischen Entwicklung und den vorliegenden konzeptionellen Hinweisen auf SupervisorInnen-Sitzungen und ähnliche Veranstaltungen wird klar, dass „Sozialisierungskonzepte“ oft mittels mündlicher Hinweise und mit Absprachen übertragen werden. Im Verlauf der in den letzten Jahren erfolgten Professionalisierung der Ausbildungssupervision wurden und werden diese „ungeschriebenen Gesetze“ nun Schritt für Schritt in Konzepte und Reglemente aufgenommen.
- Es scheint mir wichtig, die Art der Definition von Rahmenbedingungen in Beziehung zu setzen mit der Anzahl der Rollenüberschneidungen: Rollenkumulationen vertragen sich eher, wenn sie allen Beteiligten klar sind. Je unklarer Rahmenbedingungen definiert werden und je mehr Rollenüberschneidungen stattfinden, desto schwieriger wird es für die Beteiligten. Und auf desto mehr Umwegen werden die Lernziele erreicht – oder eben nicht. Und: Je klarer die Rahmenbedingungen sind und je weniger Rollenkumulationen verliegen, desto bessere Lernchancen für die SupervisorInnen in Richtung der formulierten Ziele liegen vor:

Lernchancen	viele Rollen	wenige Rollen
unklare Rahmenbedingungen	-	+ / -
klare Rahmenbedingungen	+ / -	+

- Grundsätzlich bestätigen diese Überlegungen die Arbeitshypothese. Konkret bedeutet dies:
  - AusbildungssupervisorInnen lernen am besten, wenn die Ausbildungsinstitutionen in Konzepten und Reglementen klare Rahmenbedingungen postulieren.
  - AusbildungssupervisorInnen lernen am besten, wenn die SupervisorInnen völlig unabhängig und nicht mit der Ausbildungsinstitution verknüpft sind.
  - AusbildungssupervisorInnen lernen am besten, wenn SupervisorInnen bezüglich der Funktion *Qualifizierung* Rollen nicht kumulieren (qualifizierendeR DozentIn und qualifizierendeR AusbildungssupervisorIn).



- Gleichzeitig mit der Unabhängigkeit der AusbildungssupervisorInnen von den Ausbildungsinstitutionen eröffnet sich jedoch ein weiteres Spannungsfeld (s. a. Weigand 1989, S. 102): Der Einbezug der SupervisorInnen in die *unité de doctrine* der Ausbildungsinstitutionen. Je weniger die SupervisorInnen in die Ausbildungsinstitution eingebunden sind, desto mehr erhöht sich die Gefahr von unterschiedlichen – für die SupervisandInnen allenfalls verwirrenden – Zugängen in die Ausbildungssupervision.

#### **Schlussfolgerungen bezüglich meiner persönlichen zukünftigen Rollengestaltung**

- Bei Ausbildungssupervisionen will ich die Rahmenbedingungen gut kennen.
- Allfällige Rollenakkumulationen werde ich weiterhin transparent benennen.
- Ich achte auf das Spannungsfeld *Unabhängigkeit* versus *unité de doctrine*.

## 6. Fazit

In der Folge werde ich zentrale Hinweise auf die drei dargelegten Spannungsfelder und die Arbeitshypothese verdichten und die für meine weitere Entwicklung als (Ausbildungs-) Supervisor wichtigsten Stränge herauschälen:

### **Spannungsfeld 1: Institution – SupervisorIn – SupervisandIn(nen)**

Fördernd zur Klärung der Rollen der drei Dyaden zwischen Ausbildungsinstitution, SupervisorInnen und SupervisandInnen scheinen mir folgende Punkte zu sein:

- Ausbildungsinstitutionen nehmen ihre Führungsrolle wahr und verankern die Ausbildungssupervision konzeptionell.
- Ausbildungsinstitutionen bereiten die angehenden SupervisandInnen und SupervisorInnen mündlich und schriftlich im Voraus auf den kommenden Prozess vor.
- Die Ausbildungsinstitutionen und die SupervisorInnen sind kontinuierlich über die allgemeinen Themen der Ausbildung als Ganzes und die Ausbildungssupervision im Speziellen im Gespräch.

Konkret bedeutet dieses Spannungsfeld für mich:

- Ich achte auf das Spannungsfeld *Unabhängigkeit* versus *unité de doctrine*.
- Ich werde der Auftrags- und Rollenklärung zu Beginn der Ausbildungssupervision genügend Zeit einräumen.

### **Spannungsfeld 2: SupervisorIn als BeraterIn und BeurteilerIn**

Fördernd zur Klärung des Spannungsfeldes *BeraterIn - BeurteilerIn* scheinen mir folgende Punkte zu sein:

- Die Rollenakkumulation der AusbildungssupervisorInnen als *BeurteilerInnen* in der Ausbildung und in der Supervision ist konzeptionell auszuschließen und als ein Qualitätsmerkmal zu kontrollieren.
- Die Beurteilungskriterien sind konzeptionell zu definieren.
- Das Verfahren bei einer positiven und negativen Qualifizierung ist konzeptionell zu definieren.

Konkret bedeutet dieses Spannungsfeld für mich:

- Ich achte bei der Annahme von Supervisions- und Lehraufträgen darauf, dass sich nicht eine Beurteilungskumulation in Lehre und Supervision ergibt.
- Ich achte bei der Annahme von Ausbildungssupervisionsaufträgen darauf, ob und wie das Verfahren bei einer negativen Qualifizierung definiert ist.
- Ich kläre Beurteilungskriterien detailliert zu Beginn einer Ausbildungssupervision.

### **Spannungsfeld 3: SupervisorIn als BeraterIn und ExpertIn**

Fördernd zur Klärung des Spannungsfeldes *BeraterIn - ExpertIn* scheinen mir folgende Punkte zu sein:

- Das Spannungsfeld *Prozessberatung - Vermittlung zwischen Theorie und Praxis* ist konzeptionell gewichtet.
- Die AusbildungssupervisorInnen sind sich dieses von den Ausbildungsinstitutionen gewollten Spannungsfeldes bewusst.

Konkret bedeutet dieses Spannungsfeld für mich:

- Mein Wissen und meine Erfahrung in *Supervision* und *Lehre* ist eine Ressource.
- In der Ausbildungssupervision steht für mich die Rolle als Berater im Vordergrund. Die Expertenfunktion in Bezug auf Theorieverständnis werde ich kritisch prüfen.
- Bei Anfragen der SupervisorInnen nach Theorievermittlung werde ich den Prozess verlangsamen und zuerst die Suchprozesse der SupervisorInnen aktivieren.
- Durch einen weniger durchstrukturierten Ablauf will ich als *Experte für Gruppenprozesse* – in Abgrenzung zum *Theorie- und Praxisexperten* – mehr den Gruppenprozess zum Zuge kommen lassen.

### **Arbeitshypothese: Rahmenbedingungen und Rollen im Hinblick auf Lernchancen**

Die Lernchancen von SupervisorInnen verbessern sich unter folgenden Bedingungen:

- Es besteht ein klares und allen Beteiligten transparent vermitteltes Konzept bezüglich der Ausbildungssupervision.
- Insbesondere sind im Konzept geklärt:
  - Qualifikationskriterien
  - Qualifikationsverfahren (insbesondere bei negativer Qualifikation)
  - Schweigepflicht

Konkret bedeutet dieses Spannungsfeld für mich:

- Rollenkumulationen mache ich transparent.
- Ich bespreche Qualifikationskriterien und -verfahren zu Beginn einer Ausbildungssupervision und nehme mir dafür genügend Zeit.

## 7. Abschliessende Gedanken

Das Schreiben an dieser Diplomarbeit war für mich ein Ent-Wickeln im engeren Wort-sinn. Hatte ich ursprünglich eher eine *Literaturarbeit mit Bezug zu einem abgeschlossenen Beratungsprozess* im Sinn, veränderte sich die Arbeit immer mehr zur *Reflexion eines abgeschlossenen Beratungsprozesses mit Ausflügen in Konzepte und Literatur*. Zwischen diesen Tendenzen wurde ich während des Schreibens immer wieder hin- und hergerissen. Hier galt es, unterschiedliche Stränge in die Arbeit zu integrieren.

Je mehr ich mich mit dem Thema dieser Diplomarbeit auseinander setzte, desto mehr wurden mir Fallstricke und Zusammenhänge zu andern Themen bewusst. Und je länger ich mich mit den Spannungsfeldern und der Arbeitshypothese befasste, desto komplexer wurde für mich die Fragestellung. Und damit auch der Respekt vor der Arbeit als Ausbildungssupervisor.

Zunehmend vermisste ich ausführliche Literatur zu diesem Thema. Ich war froh, mit der Zeit in verschiedenen Werken einzelne Ausführungen zu finden. Aus dem Mangel an Publikationen entstand die Idee, die konkreten Konzepte verschiedener Ausbildungsinstitutionen auf meine Fragestellung hin zu prüfen.

Mit dieser Diplomarbeit schliesse ich die Ausbildung zum Supervisor und Organisationsberater am *Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung IEF* in Zürich ab. Zwar ist die Diplomarbeit eine Abschlussarbeit und das noch folgende Abschluss-Kolloquium am IEF stellt ebenfalls einen Endpunkt dar. Doch wie die Diplomarbeit mir mehr Fragen eröffnet als dass sie die Auseinandersetzung zum Thema Ausbildungssupervision abschliesst, so stellt auch das Ende der Ausbildung eher ein Startkapital für eine weitere Entwicklung – Ent-Wicklung – dar. Ich freue mich darauf.

Danke sage ich all den TrainerInnen und KollegInnen der Ausbildung, mit deren wohlwollenden Unterstützung es mir möglich wurde, schon während der Ausbildung in supervisorische Prozesse einzusteigen und diese zu leiten. Insbesondere möchte ich den Mitgliedern meiner Peergroup danken: Karin Fehr, Beata Hochstrasser, Susanna Forster, Astrid Hartmann und gegen Schluss Maja Iseli. Es war schön, mit euch zusammenzuarbeiten.

Ohne die Unterstützung von zwei weiteren Helferinnen wäre diese Arbeit jedoch nicht entstanden:

Gisela Ullmann hat mich während dem letzten halben Jahr in der Erarbeitung dieser Diplomarbeit begleitet. Ihre Grosszügigkeit im Überlassen von Literatur und dem Zur-Verfügung-Stellen von Unterlagen ist unerschöpflich. Der Nutzen ihrer Begleitung lag für mich insbesondere darin, dass sie mich anregte, selber weiter zu denken. Danke. Hildegard Pfäffli unterstütze mich ebenfalls grosszügig im Hintergrund. Ich hatte dadurch Zeit, mich wirklich auf die Arbeit einzulassen. Ihr Gegenlesen des Manuskriptes war sowohl sprachlich korrigierend als auch inhaltlich anregend. Danke.

Luzern, den 18. März 2004

Daniel Murer

## 8. Literaturverzeichnis

- Antons, Klaus: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Hogrefe 2000.
- Bachmair, Sabine et al: Beraten will gelernt sein. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1989.
- Belardi, Nando: Supervision: eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus 1998, 2., aktualisierte Auflage.
- Boettcher, Wolfgang, Leuschner, Gerhard (Hrsg.): Lehrsupervision. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung. Aachen: Wissenschaftlicher Verlag des Instituts für Beratung und Supervision 1989.
- Brandau, Hannes (Hrsg.): Supervision aus systemischer Sicht. Salzburg: Otto Müller 1996, 3. Auflage.
- Effinger, Herbert: Ausbildungssupervision im Rahmen von Fachhochschulstudiengängen für Soziale Arbeit in Deutschland – eine empirische Studie. Online im Internet. URL: [http://www.ehs-dresden.de/html/hochschule/reihe\\_studientexte/2002\\_4\\_Effinger.PDF](http://www.ehs-dresden.de/html/hochschule/reihe_studientexte/2002_4_Effinger.PDF) [Stand 15. März 2004].
- Fiedler, Marianne: Supervision in der Sozialarbeiterausbildung. In: Pühl 1990, S. 63 – 67.
- Galuske, Michael: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa 2001, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- König, Oliver (Hrsg.): Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung. München: Profil 1997, 2. Auflage.
- Linke, Jürgen: Der systemische Ansatz in der Supervision. Online im Internet. URL: <http://www.systemisch.de/texte/linke.html> [Stand 15. März 2004].
- Lippit, Gordon L.; Lippit, Ronald: Beratung als Prozess. Was Berater und ihre Kunden wissen sollten. Leonberg: Rosenberger Fachverlag 1999.
- Ludewig, Kurt: Grundarten des Helfens. Ein Schema zur Orientierung der Helfer und der Helfer der Helfer. In: Brandau 1996, S. 54 – 68.
- Maurer, Katrin: Möglichkeiten und Grenzen einer Ausbildungssupervision. Diplomarbeit NDS Supervision 99/01. Luzern: Höhere Fachschule für Sozialpädagogik 2001.
- Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2003, 17. Auflage.

- Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision: Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess 1990.
- Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess 2000, 2. überarbeitete Auflage.
- Rappe-Giesecke, Kornelia: Supervision für Gruppen und Teams. Berlin/Heidelberg/New York: Springer Verlag 2003.
- Rauen, Christopher: Coaching. Göttingen: Hogrefe 2003, 3., unveränderte Auflage.
- Schreyögg, Astrid: Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt: Campus 2003, 6., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Schreyögg, Astrid: Supervision - ein integratives Modell: Lehrbuch zu Theorie & Praxis. Paderborn: Junfermann 1991.
- Titscher, Stefan: Professionelle Beratung. Was beide Seiten vorher wissen sollten. Frankfurt/Wien: Wirtschaftsverlag Ueberreuter 2001, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Voigt, Bert; Antons, Klaus: Systematische Anmerkungen zur Intervention in Gruppen. In: König 1997, S. 224 – 246.
- Wagner, A. C.: Schülerzentrierter Unterricht. München: Urban&Schwarzenberg 1976.
- Weigand, Wolfgang: Lehrsupervision – ein Spiegelbild der Profession. In: Boettcher et al 1989, S. 96 – 111.

## Anhang 1: Methodische Instrumente

(in alphabetischer Reihenfolge)

### Auftragskarussell

(nach Schlippe, Arist von: Das Auftragskarussell. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: IEF 2002)

1. „Zeit und Raum schaffen.“
2. Das äussere Problemsystem einladen:  
„Für jedeN einen Stuhl.“
3. Innere Mitglieder des Problemsystems suchen: „Für jedeN einen Stuhl.“
4. Identifikation: Fokussierung der Aufträge: ein prägnanter Satz.
5. Die Fülle differenzieren: Annahme, Modifikation, Ablehnung.
6. Wo stehe ich jetzt?

### Indianerringen

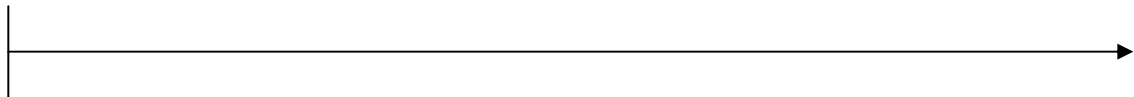
(Glasl, Friedrich: Farb- und Bewegungsübungen. Zürich: IEF 2002, S. 1)

A und B stehen in einer Haltung eines „Ausfallschrittes“ wie auf einem Seil, und zwar so, dass zwischen den Spitzen des vorderen Fusses ca. 1 Schuhlänge Abstand ist. Sie fassen einander mit der rechten Hand und schliessen die Augen. Sie versuchen, einander aus dem Gleichgewicht zu bringen.

1. Wie eine Marionette mit Fäden über dem Kopf gehalten werden.
2. Schwerpunkt unter den Knien haben – mit dem Boden verwurzelt sein.
3. Schwerpunkt in der Nabelgegend.
4. Verankerung, welche die grösste Stabilität ergibt.
5. Austausch, wie stabil sie sich in den verschiedenen Phasen gefühlt haben.

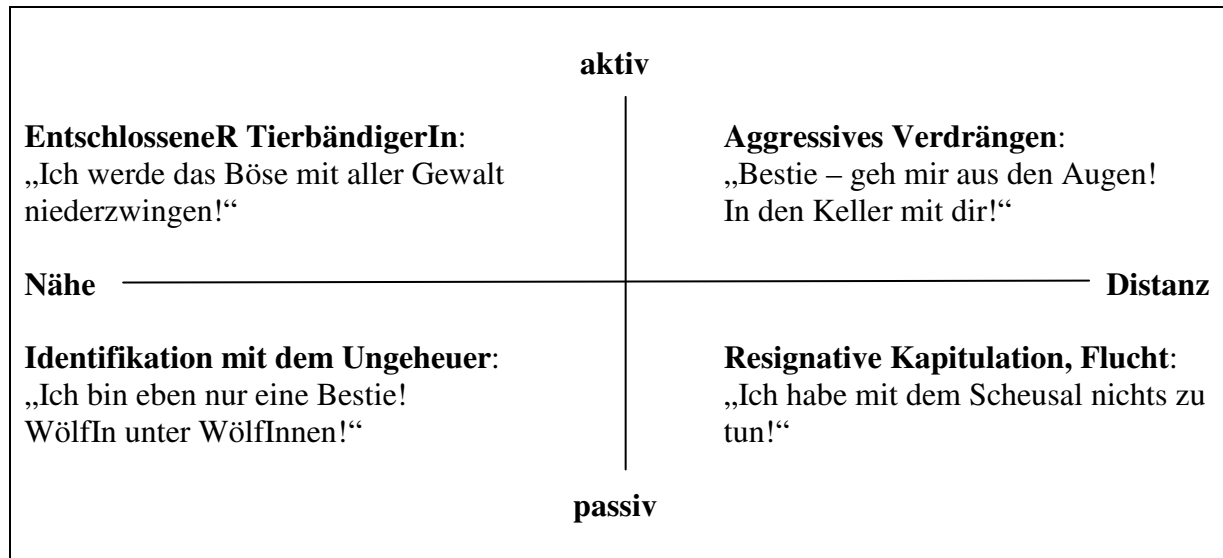
### Berufliche (Zwischen-) Bilanz

(nach Giese, Christian: Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: IEF 2003)

<p>1. Berufliche Lebenslinie</p> 
<p>2. Berufliche Lebensbilanz</p> <p>A. Wann fühle ich mich im Beruf ganz glücklich?</p> <p>B. Was beherrsche ich wirklich gut?</p> <p>C. Wie lässt sich meine berufliche Situation treffend mit einem Bild bilanzieren?</p>

## Konflikthaltungen

(Glasl, Friedrich: Selbsthilfe in Konflikten. Bern: Verlag Paul Haupt 2000, S. 44)



## Mini-Lab

(nach Giese, Christian: Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: IEF 2002. S. a. Antons, 2000, S. 27f)

- 6' Welche positive Eigenschaft besitze ich, auf die ich stolz bin und die der Gruppe zugute kommt?
- 6' Stellen Sie sich zwei Menschen vor, die Ihnen wichtig sind... Welche negativen Eigenschaften kennen die von Ihnen?
- 10' Wonach habe ich Sehnsucht? Welches Bedürfnis steht dahinter?
- 10' Schildern Sie sich bitte gegenseitig eine Situation aus Ihrer beruflichen Laufbahn, in der Sie ein Gefühl von extremer Ohnmacht, Verletzung, Demütigung, Verraten-Sein o. ä. gespürt haben.
- 10' Wie offen sind wir in diesem Arbeitsteam miteinander? – Einschätzung – Gruppenschnitt. Visualisieren pro Gruppe: tiefster Wert, Durchschnitt, höchster Wert.
- 10' Was war mein erster Eindruck von dir?
- 10' Wie viel Einfluss kannst Du auf das Geschehen in dieser kleinen Gruppe ausüben? – 3, 2 und 1 Punkte verteilen.
- 20' Treffen Sie sich mit der andren Hälfte Ihrer Stammgruppe und berichten Sie kurz, wie das bisherige Gespräch verlaufen ist.



## Problemaufstellung

(nach: Weber, Hansueli: [www.lernvisionen.ch](http://www.lernvisionen.ch) / Molter, Haja: Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: IEF 2001)

1. Mein Fokus
2. Das Ziel / meine Richtung
3. Erstes (ehrenwertes) Hindernis  
Zweites (ehrenwertes) Hindernis  
Drittes (ehrenwertes) Hindernis
4. Erste ungenutzte Ressource  
Zweite ungenutzte Ressource
5. Der verdeckte Gewinn
6. Ad libidum-Teile
7. Die künftige Aufgabe

## Reflecting Team aus vier Ecken

(nach: Schlippe, Arist von: Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: IEF 2002 in Anlehnung an: Brandau, Hannes; Schüers, Wolfgang: Spiel- und Übungsbuch zur Supervision. Salzburg: Otto Müller 1995)

Folgende Rollen werden verteilt:

- Die Narren  
Die Gruppe der Narren hat die Aufgabe, die Probleme aus einer provokanten, witzigen Perspektive zu überzeichnen, um mit der Karikatur des geschilderten Problems oder Konfliktes neue Perspektiven zu ermöglichen.
- Die Weisen  
Die Gruppe der Weisen hat die Aufgabe, das Geschehen, die dort erlebten Widersprüche, Konflikte, Paradoxien usw., sowie Ideen und Lösungsperspektiven dazu in eine Geschichte oder Metapher zu kleiden und diese zu erzählen.
- Die „Frager der ungefragten Fragen“  
Die „Frager der ungefragten Fragen“ (auch: „Hüter der Gerechtigkeit“) fragen sich, welche Personen im Prozess vielleicht vergessen wurden, bzw. welche Fragen evtl. nicht gestellt wurden.
- Die guten Geister der Ermutigung  
Die guten Geister des Mutes unterstützen die am Gespräch beteiligten Personen in ihren jeweiligen Stärken.

## Reflecting Team mit Geschenkkarten

1. FallgeberIn schildert Situation
2. FallgeberIn präsentiert Fragestellung
3. Reflecting Team stellt Verständnisfragen
4. FallgeberIn zieht sich aus Runde zurück
5. Reflecting Team präsentiert Gefühlswelt
6. Reflecting Team reflektiert die Situation bezogen auf die Fragestellung
7. Die Mitglieder des Reflecting Team kondensieren ihre Ideen in Einzelarbeit auf Kärtchen (1 Idee = 1 Kärtchen)
8. FallgeberIn kehrt in Runde zurück
9. Reflecting Team präsentiert die Ideen und schenkt die Kärtchen
10. FallgeberIn nimmt Stellung
11. Sharing

## Sharing

(adaptiert von: Lauterburg, Christoph: Gute Manager fallen nicht vom Himmel. In: OrganisationsEntwicklung 2-01, S. 7)

Auf den Inhalt und den Prozess bezogene Rückmeldung aller KollegInnen:

- Was hat das mit mir zu tun?
- Was werde ich konkret für mich umsetzen?

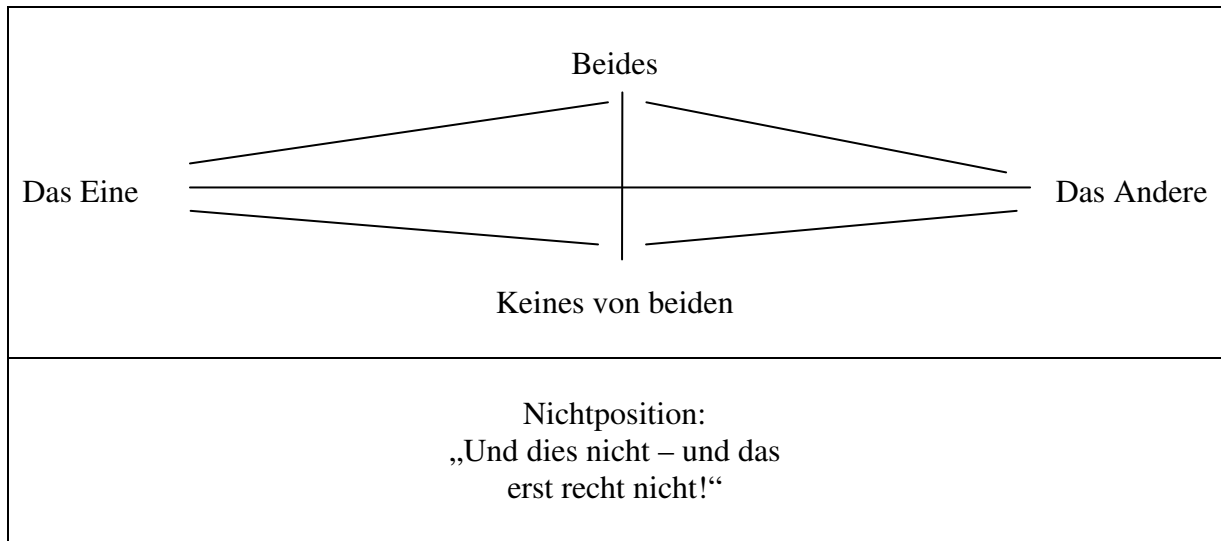
## SMART+ - Zielsetzung

(nach: Murer, Daniel: Lerntechniken / Administration. Unveröffentlichtes Manuskript. Luzern: hsl 2004)

S	stimmig
M	messbar
A	attraktiv
R	realistisch
T	terminiert
+	positiv formuliert

## Tetralemma

(Molter, Haja: Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: IEF 2001)



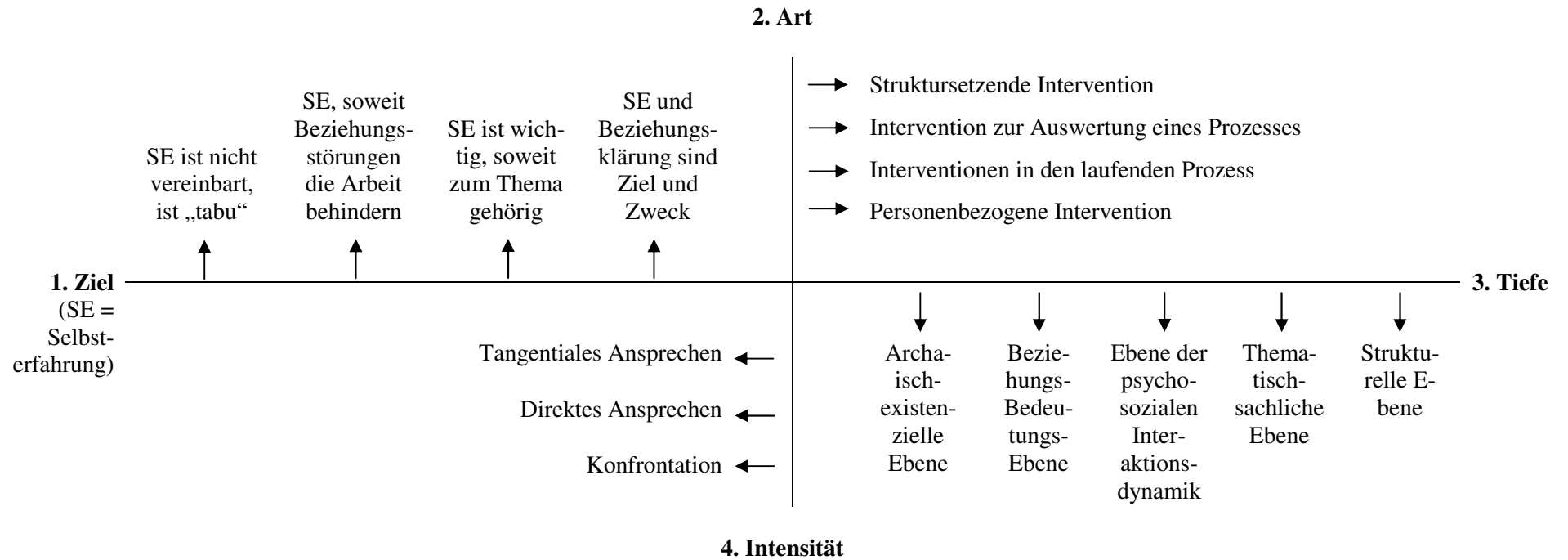
## Anhang 2: Evaluation

Einige Monate nach Abschluss der beschriebenen Ausbildungssupervision wurde durch die Fachhochschule standardmässig eine anonymisierte Evaluation der Supervision bei den Supervisorinnen gemacht. Sie zeigte folgende Resultate (Rücklauf:3 von 5):

	ja	eher	weniger	nein
1. Ziele				
1.1. Ziele innerhalb der Selbst- und Sozialkompetenz				
Die Supervision ermöglichte es mir,				
• meine Berufsrolle zu reflektieren und meine Haltung zu hinterfragen.	X			
• Neues zu erkennen, auszuprobieren und auszuwerten.	X			
• mich aktiv mit Problemstellungen Anderer auseinander zu setzen.	X			
Kommentar / Begründung:				
• Berufsrolle war ein grosses Thema.				
• Auch die Berufsfindung (Zukunft) war ein grosses und sehr bereicherndes Thema.				
1.2. Ziele innerhalb der Fach- und Methodenkompetenz (Rücklauf: 2 von 5)				
Die Supervision ermöglichte es mir,				
• mich mit meiner beruflichen Handlungskompetenz auseinander zu setzen.	X			
• die Grenzen und Möglichkeiten meiner Rolle innerhalb der Praxisinstitution zu erkennen und auszuloten.				X
Kommentar / Begründung:				
• -				
2. Methodische Umsetzung				
• Die in der Supervision gewählten, methodischen Ansätze waren hilfreich.	X			
• Die angewandten Methoden ermöglichten es mir, mich auf die prozesshafte Lernform der Supervision einzulassen.				X
• Ich konnte meinen Bezug zum neuen Beruf vertiefen.				X
Kommentar / Begründung:				
• Viele neue Ansätze kennen gelernt; grosses Thema war die Berufsrolle → gute, neue Impulse.				
3. Lernmotivation und Lernklima in der Supervisionsgruppe				
• Ich habe mich aktiv auf den Lernprozess der Supervision eingelassen.	X			
• Ich habe die meisten Supervisionen vor- und nachbereitet.				X
• Ich habe mich aktiv auf die SV-Gruppe eingelassen und konnte von und mit den Gruppenmitgliedern lernen.				X
Gefördert hat mich:				
• Supervisor, Räumlichkeit, Gruppenmitglieder, Gruppengrösse				
Gehindert hat mich:				
• Wenn die Supi am Morgen war, am Nachmittag wieder an die Arbeit zu gehen.				
4. Rückmeldungen an die Supervisorin, den Supervisor und an das Ressort				
Was hat mich gefördert?				
• Sehr gute Methoden, Hilfsmittel und Art der Gesprächsführung des Supervisors.				
Was hat mich gehindert?				
• -				
Was ich sonst noch sagen wollte:				
• Ausführliches Feedback schon im Rahmend er Supi gegeben → Grundsätzlich: Die Supervision war sehr gut, brachte viel und wir lernten viele gute / neue Methoden kennen. Guter Supervisor! Wir hatten auch viel Spass!				
• Blätter nicht erst ¾ Jahre später verteilen!				

### Anhang 3: Vier Dimensionen von Interventionen in Gruppen

(nach Voigt/Antons, 1997, S. 229ff)



## Anhang 4: Konzeptionelle Unterlagen für Ausbildungssupervision (in alphabetischer Reihenfolge)



**Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule Bern**  
... eine Institution des Kantons Bern

**Höhere Fachschulen HF**  
Kapellenstr. 6, Postfach, 3001 Bern  
Tel. 031 384 33 72 , Fax. 031 384 34 00  
hf.bff@bern.ch, www.bffbern.ch

### Richtlinien zur Ausbildungssupervision

Von der Fachkommission SP am 16.11.2002 zustimmend zur Kenntnis genommen  
Gültig ab Studiengang 2002 (SPV02 und SPP02)

#### Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	2
2. Grundsätze .....	2
3. Organisation .....	3
4. Supervisorinnen und Supervisoren .....	4
5. Qualifikation .....	4

#### 1. Einleitung

**Gültigkeit** Die vorliegenden Richtlinien stützen sich auf das Reglement über die Aufnahme, die Ausbildung und die Diplomierung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen HFS an der BFF Bern vom 28. März 2002 und gelten erstmals für den Studiengang 2002 (SPV02 und SPP02).

**Zweck** Die vorliegenden Richtlinien sind Bestandteil des Ausbildungskonzeptes Sozialpädagogik der Abteilung Höhere Fachschulen (HF) der BFF Bern. Sie werden den Studierenden abgegeben.

**Sprachregelungen** Folgende Ausdrücke werden verwendet: *Supervision, Ausbildungssupervision, Gruppensupervision, Einzelsupervision, Fallsupervision, Supervisionsgruppe, Supervisorin / Supervisor, Supervisandin / Supervisand.*

#### 2. Grundsätze

**Definition** Supervision fördert die berufliche Handlungskompetenz (mit den Facetten Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) durch methodische Reflexion des eigenen Denkens, Wahrnehmens und Handelns im Praxisfeld. Supervision ist ein unverzichtbarer Bestandteil professioneller Sozialer Arbeit und soll bereits während der Ausbildung als Arbeitsinstrument zur Ausbildung von Professionalität angewendet werden. Die Teilnahme an Supervisionssitzungen in der Ausbildungsinstitution kann die Teilnahme an der Ausbildungssupervision nicht ersetzen.

**Kompetenzen** Die Ausbildungssupervision beabsichtigt den Erwerb bzw. den Ausbau der folgenden Kompetenzen:

1. Die Sozialpädagogin, der Sozialpädagoge reflektiert und modifiziert eigenes Verhalten, Wahrnehmen und Denken.
2. Die Sozialpädagogin, der Sozialpädagoge unterzieht das eigene berufliche Handeln einer kritischen Reflexion: Sie bzw. er bringt in einem Beratungssetting konkrete Themen und Fragestellungen zur Sprache und setzt sich engagiert damit auseinander.
3. Die Sozialpädagogin, der Sozialpädagoge nutzt Supervision (auch Beratung, Fachberatung) gezielt zur Reflexion von beruflichen Erfahrungen und zur Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires.

**Lernziele (Erwerb von Ressourcen)** In der Ausbildungssupervision werden Ressourcen erworben, die Voraussetzungen für Handlungskompetenz bilden:

- Komplexe individuelle, systemische und strukturelle Bedingungen erfassen und auseinanderhalten können.
- Alltägliche und problematische sozialpädagogische Situationen untersuchen und Alternativen zum bisher gewohnten Handeln finden können.
- Die Auswirkungen des eigenen Handelns in der Vielfalt systemischer Bezüge erkennen und aus der Erkenntnis Konsequenzen ziehen können.
- Eigene und fremde Anteile in Beziehungen und Auseinandersetzungen mit Klientinnen und Klienten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Arbeitsort und Mitgliedern der Supervisions-Gruppe wahrnehmen und adäquat damit umgehen können.
- Beziehungen aufbauen, erhalten und beenden können.
- Eigene Möglichkeiten und Grenzen im beruflichen Handeln wahrnehmen und wahrhaben können.
- Adäquat mit Kritik, Konflikten und Krisen umgehen können.
- Lernprozesse der Mitglieder der Supervisionsgruppe kollegial unterstützen können.
- Nähe und Distanz regulieren können.
- Die eigene sozialpädagogische Berufsidentität untersuchen und deren Stützen (Werte, Haltungen; Psychohygiene; berufliche Beziehungen; materielle Verhältnisse; Weiterbildung) entwickeln oder differenzieren können.
- Die Supervision als Arbeitsinstrument / Methode verstehen können.

**Arbeitsweise** Die Supervisionsarbeit ist schwerpunktmässig eine Fallsupervision. Themen werden sowohl spontan als auch in einer nach Vorgaben vorbereiteten Form als Problemdarstellung eingebracht und mit Hilfe des reflektierenden Gesprächs, von Rollenspielen, Wahrnehmungsübungen und ähnlichen Vorgehensweisen bearbeitet. Die Kommunikation und die Interaktionen in der Supervisionsgruppe zwischen allen Beteiligten werden als Lernmöglichkeiten genutzt (Metaebene).

**Inhalte der Ausbildungssupervision** Denkbare Inhalte der Ausbildungssupervisions-Sitzungen sind:

- Themen, Probleme, Konflikte aus der aktuellen Ausbildungssituation;
- Klientinnen und Klienten als Individuen und als Gruppe;
- Institutionelle Strukturen und Aufgaben und externe Einflussgrößen;
- Teamarbeit, Teamdynamik, Teamprobleme;
- Verknüpfung von Praxiserfahrung und theoretischen Konzepten;
- Integration verschiedener Theorien;
- Problemlöseprozesse;
- Krisen und Krisenbewältigung;
- Persönliche Lernprozesse im Zusammenhang mit der schulischen und der praktischen Ausbildung .

### 3. Organisation

**Gruppen-Supervision** Die Ausbildungs-Supervision ist als Gruppen-Supervision konzipiert. Die Supervisionsgruppen bestehen in der Regel aus 5 Studierenden. Die Supervisionsgruppen werden nach Möglichkeit mit SupervisorInnen aus unterschiedlichen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern zusammengestellt und bleiben während der gesamten Supervision in gleicher Zusammensetzung bestehen. Die Zusammenkünfte richten sich nach Verfügbarkeit der Supervisorin bzw. des Supervisors, finden in regelmässigen Abständen statt und werden frühzeitig festgelegt.

**Zeitliche Anordnung** Vollzeitstudierende absolvieren während des Jahrespraktikums 10 Supervisionssitzungen à 3 Stunden. Die Einführung in die Ausbildungssupervision erfolgt im Modul G15, am Ende des 1. Ausbildungsjahres. Praxisbegleitende Studierende absolvieren während des 2. und 3. Ausbildungsjahres je 5 Sitzungen à 3 Stunden.

**Einzelsupervision** Es besteht zusätzlich eine eingeschränkte Möglichkeit der Einzelsupervision (max. 10 Termine pro Gruppe), sei es auf Antrag von einzelnen Studierenden, Supervisor/SupervisorIn oder als Auflage durch die Schule. Die Gruppensupervision kann pro Supervisionsgruppe im Rahmen der verfügbaren Stundendotation (40 Stunden Ausbildungssupervision je Gruppe) durch Einzelsupervision (maximal 10 Sitzungen à 1 Std.) ergänzt werden, wenn dies aus dem Gruppenprozess der Supervisionsgruppe oder aus den Bedürfnissen einzelner SupervisorInnen oder Supervisorinnen begründbar ist. Weitergehende Supervision für Gruppen und Einzelpersonen geht zu Lasten der SupervisorInnen bzw. SupervisorInnen.

**Schweigepflicht** Die Inhalte der Supervisionsitzungen sind von allen Beteiligten vertraulich zu behandeln. Ausnahme: Die Supervisorin bzw. der Supervisor ist von Gesetzes wegen meldepflichtig bei Officialdelikten oder bei krasser Verletzung der Berufsethik.

#### 4. Supervisorinnen und Supervisoren

**Qualifikation der Supervisorin, des Supervisors** Mit der Ausbildungssupervision sind an der BFF in ihrer Funktion qualifizierte und mit dem Berufsbild der Sozialpädagogik und dem Ausbildungskonzept der BFF vertraute Supervisorinnen und Supervisoren beauftragt.

#### 5. Qualifikation

**Beurteilung der Studierenden** Die Supervisorin bzw. der Supervisor qualifiziert die *Teilnahme der Studierenden an den Supervisionsitzungen* nach formalen Kriterien (1-2) und inhaltlichen Kriterien (3-10) mit dem Prädikat "erfüllt" oder "nicht erfüllt". Sobald die Beurteilung "erfüllt" aus der Sicht der Supervisorin bzw. des Supervisors gefährdet ist, teilt sie bzw. er dies der bzw. dem Studierenden rechtzeitig mit und zeigt auf, in welcher Art die Teilnahme zu verbessern ist. Die Qualifikation "nicht erfüllt" ohne vorhergegangene Mitteilung, dass eine erfüllte Qualifikation in Gefahr ist, ist unzulässig.

##### Beurteilungskriterien

1. Die bzw. der Studierende hat höchstens 1 von 10 Sitzungen (10%-Regelung) verpasst. Bei darüber hinausgehender Abwesenheit hat sie bzw. er die fehlenden Sitzungen als Einzelsupervisionen (Dauer 1 Std., kostenpflichtig) nachgeholt.
2. Die bzw. der Studierende hat innerhalb der 10 Supervisions-Termine mindestens 1 schriftliche Problemdarstellung gemäss Vorlage eingebracht und erarbeitet.
3. Die bzw. der Studierende hat hinsichtlich der Ausbildungssupervision die eigene Befindlichkeit, seine/ihre Erwartungen und Bedürfnisse zum Ausdruck gebracht.
4. Die bzw. der Studierende hat anhand konkreter (Problem-)Situationen beruflichen Handelns eigenes Denken, Wahrnehmen und Handeln reflektiert und Bereitschaft und Offenheit für alternative Denk-, Sicht- und Handlungsweisen gezeigt.
5. Die bzw. der Studierende hat sich anhand konkreter (Problem-)Situationen beruflichen Handelns mit den eigenen Anteilen an Konflikten auseinandergesetzt und sie von fremden Anteilen unterschieden.
6. Die bzw. der Studierende hat sich anhand konkreter (Problem-)Situationen beruflichen Handelns mit eigenen Haltungen, Wertvorstellungen und Vorurteilen und mit theoretischen Hintergründen auseinandergesetzt.
7. Die bzw. der Studierende hat anhand konkreter (Problem-)Situationen beruflichen Handelns an den eigenen Stärken und Schwächen gearbeitet.
8. Die bzw. der Studierende hat den übrigen Beteiligten an der Supervision Feedback und konstruktive Kritik gegeben.
9. Die bzw. der Studierende hat die Lernprozesse der Mitglieder der Supervisionsgruppe unterstützt.
10. Die bzw. der Studierende ist mit Kritik, Konflikten und Krisen adäquat umgegangen.



FHZ -&gt; FACHHOCHSCHULE ZENTRALSCHWEIZ



HSA -&gt; HOCHSCHULE FÜR SOZIALE ARBEIT LUZERN

## Richtlinien für die Supervision

### 1 Allgemeines zur Supervision

Supervision soll bei der Lösung von Problemen und Konflikten im beruflichen Alltag helfen. Sie dient der Reflexion angewandeter Methoden und Techniken und der selbstkritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Person und Rolle. Supervision wird damit auch als wirkungsvolles Instrument der beruflichen und persönlichen Bildung umschrieben. Sie fördert die berufliche Kompetenz durch angeleitete Reflexion des eigenen Handelns im Praxisfeld.

Supervision lässt sich somit folgendermassen definieren: "Eine im Zusammenhang mit der Arbeit stehende Situation wird durch "Betrachter/innen" (Supervisor/innen) in Zusammenarbeit mit den in der Situation stehenden Personen (Supervisand/innen) beleuchtet; gemeinsam werden Lücken, Fragestellungen oder Probleme definiert und gemeinsam werden Veränderungen und Lösungen gesucht".

### 2 Merkmale und Ziele der Ausbildungssupervision

#### 2.1 Merkmale

Supervision in der Ausbildung ist integraler Bestandteil des Lehrplanes und deshalb obligatorisch. Sie stellt eine Verbindung her zwischen dem theoretisch und methodisch Vermittelten der Ausbildungsinstitution, der Persönlichkeit des/der Studierenden und dem beruflichen Handeln innerhalb einer Praxisorganisation. Sie dient der Reflexion von in der Arbeit auftauchenden Problemen, ihrer Analyse und der gemeinsamen Suche nach Lösungen. In diesem Sinne ist sie eine effiziente Art des Lernens und soll die Studierenden bei der Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz und Identität als Sozialarbeiter/innen bzw. Soziokulturelle Animator/innen unterstützen. Ausserdem bietet die Supervision während der Anfangsphase der Berufsausübung einen Rahmen der Sicherheit und Akzeptanz.

#### 2.2 Ziele

Wichtige Ziele der Ausbildungssupervision sind demzufolge:

- Verbesserung der Handlungskompetenz und Erweiterung des Handlungsspielraumes
- aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Sozial- und Selbstkompetenzen
- Verknüpfung von Theorie und Praxis anhand von konkreten Fallbeispielen
- Verbesserte Wahrnehmung der Eigen- und Fremdelemente in Beziehungen und bei Konflikten (z.B. mit Klient/innen/Adressat/innen, im Team, in der Institution oder in der Supervisionsgruppe)
- Kritische Reflexion der gemachten Erfahrungen und des eigenen Handelns in seinen vielfältigen systemischen Bezügen
- Entwicklung und Stärkung der beruflichen Identität
- Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge und ihrer Auswirkungen auf die Sozialarbeit/Soziokulturelle Animation

HSA LUZERN  
Werftstrasse 1  
Postfach 3252  
CH-6002 Luzern

T: 041-367-48-48  
F: 041-367-48-49  
E: hsa@hsa.fhz.ch  
W: www.hsa.fhz.ch

---

### 2.3 Mittel

Diese Ziele werden durch folgende Mittel angestrebt:

- durch das im Zentrum stehende reflektierende Gespräch über Fragen, Erlebnisse, Handlungsformen in der beruflichen Praxis und über die damit verbundene Selbstbetroffenheit
- durch die Bearbeitung von vorbereiteten Arbeitsproben (Falldarstellungen, Tonband und Videoaufnahmen etc.) oder von Situations- und Arbeitsplatzbeschreibungen - vgl. 3.5
- durch die Lernsituation selber, die sich aus der Beziehung zwischen Supervisor/innen und Supervisor/in bzw. aus den Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Supervisionsgruppe ergibt
- durch Beobachtungslernen, denn die gemeinsame Arbeit in der Kleingruppe bietet die Möglichkeit, verschiedene Institutionen sowie unterschiedliche Arbeitsweisen, Methoden und Sichtweisen kennen zu lernen.

### 2.4 Inhalte

Inhalt der Supervision sind Fragestellungen aus der konkreten Arbeitssituation der Teilnehmer/innen, die von einem oder mehreren Gruppenmitgliedern in die Supervision eingebracht werden oder Themen, die sich aus dem Supervisionsprozess ergeben:

- die Institution mit ihrem besonderen Auftrag, ihrer Struktur und ihren Mitarbeiter/innen
- die Ausbildung in Schule und Praxis und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Teilnehmer/innen
- Erlebnisse und Erfahrungen im Umgang mit Klient/innen/Adressat/innen und ihrem Umfeld
- Schwierigkeiten bei der Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit theoretischen Konzepten
- Konflikte im Zusammenhang mit der Ausübung unterschiedlicher Rollen
- die Person der Teilnehmerin/des Teilnehmers mit ihrer persönlichen Geschichte, ihrer eigenen Betroffenheit, ihren Werten, Haltungen, Normen und Ressourcen.
- die Hier- und Jetzt-Situation zwischen Supervisor/in und Gruppe
- die berufs- und sozialpolitische Dimension der Arbeit.

## 3 Rahmenbedingungen

### 3.1 Supervisor/innen

Die Supervision an der HSA Luzern wird durch hauptamtliche, interne Mitarbeiter/innen mit ausgewiesenem Bezug zum Berufsfeld und einer Zusatzausbildung in Supervision und/oder durch externe Lehrbeauftragte mit HFS-Diplom oder sozialwissenschaftlichem Hochschulabschluss, ausgewiesenem Bezug zum Berufsfeld<sup>1</sup> und Supervisionsausbildung erteilt. Die Supervisor/innen sind mit dem Bildungsverständnis der HSA und ihrem Ausbildungskonzept vertraut. Sie anerkennen die Lehr- und Lernziele der Schule.

---

<sup>1</sup> z.B. direkte Tätigkeit im Berufsfeld, längere Beratungs- oder Supervisionsarbeit mit Fachleuten aus dem Berufsfeld, ehrenamtliche Mitarbeit in Trägerorganen usw.

---

Die zuständige Ressortmitarbeiterin organisiert zwei mal jährlich eine Fachkonferenz für interne und externe Supervisor/innen. Diese dient der Qualitätssicherung, dem fachlichen Austausch unter den Supervisor/innen und der Klärung offener Fragen aus dem Supervisions-Alltag.

### 3.2 Supervision in Gruppen

Die Supervision findet in Gruppen von 5-8 Personen statt. Dies hat den Vorteil, dass die Studierenden durch ihre Kolleg/innen Einblick in verschiedene Institutionen erhalten und andererseits kreativ mitbeteiligt sind an der Problemlösung der andern. Zudem werden sie vertraut mit der Gruppe als Lernfeld.

Die Gruppenbildung und die Zuteilung der Supervisor/in wird durch das Ressort Praxisausbildung/Supervision organisiert.

Die Studierenden vereinbaren mit ihrem/ihrer Supervisor/in die Sitzungsdaten und berücksichtigen dabei die Wünsche der Praxisorganisation.

### 3.3 Dauer und Häufigkeit

Verteilt über das ganze Praxisausbildungsjahr finden in der Studienrichtung Sozialarbeit sowie in der Vollzeit-Animation insgesamt 16 Supervisions-Sitzungen à 3 Stunden statt. Bei der berufsbegleitenden Ausbildung für soziokulturelle Animator/innen sind es 14 Sitzungen im Zeitraum 3. bis 5. Ausbildungssemester. Der ganze Supervisionsprozess wird in der Regel vom gleichen Supervisor / der gleichen Supervisorin begleitet.

### 3.4 Schweigepflicht

Die Inhalte der Supervision sind von allen Beteiligten vertraulich zu behandeln.

### 3.5 Qualifizierung

Als integraler Bestandteil der Ausbildung, deren Ziel die Legitimierung zur Berufsausübung ist, ist die Supervision qualifizierend. Qualifiziert wird aber nicht die konkrete Arbeit im Praxisfeld, sondern die Fähigkeit und Bereitschaft der SupervisandInnen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit, der eigenen Person und der Institution, in der die Praxisausbildung absolviert wird.

Formal gilt die Supervision als erfüllt, wenn

- jemand in der gesamten Supervisionszeit nicht mehr als 2 Sitzungen versäumt hat.
- die Arbeit im Praxisfeld im Verlaufe der gesamten Supervisionszeit mindestens einmal durch eine dokumentierte Arbeitsprobe (schriftlicher Bericht, Videoaufzeichnung, Tonbandaufnahme etc.) oder die vorbereitete Darstellung einer Arbeitssituation vorgestellt worden ist.

Sollte die erforderliche Anzahl Sitzungen nicht erreicht worden sein, so ist das Versäumte in Absprache mit dem/der Supervisor/in durch zusätzliche Einzelsitzungen zu kompensieren. Diese sind im Rahmen der üblichen Bezahlung vom Studierenden selbst zu finanzieren (vgl. Ausführungsbestimmungen).

---

## 4 Verfahren und Kriterien für die Qualifizierung des Lernprozesses in der Supervision

### 4.1 Verfahren

Die Qualifizierung des Lernprozesses erfolgt in Form einer vom Supervisor/von der Supervisorin organisierten Auswertung in der Mitte und am Ende einer Supervisionsperiode. Sie dient in erster Linie der beruflichen und persönlichen Standortbestimmung sowie der Entwicklung neuer Lernziele und orientiert sich an den unter 4.2 aufgelisteten Kriterien. Die erfolgte Durchführung der Schlussauswertung wird dem Ressort Supervision mit dem Formular „Supervisionsbestätigung“ bestätigt.

### 4.2 Auswertungskriterien

Im Rahmen der geforderten Auswertungsgespräche wird der Supervisionsprozess auf Grund folgender Kriterien evaluiert:

- a) Erfüllung der formalen Anforderungen gemäss Pkt. 3.5 dieser Richtlinien
- b) Selbst- und Sozialkompetenz
  - Bereitschaft, die aktuelle Arbeitssituation zu reflektieren
  - Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Anteile zu erkennen und die eigene Haltung zu hinterfragen
  - Fähigkeit, sich auszudrücken und Erwartungen an die Supervision zu formulieren
  - Offenheit, Neues auszuprobieren und das eigene kreative Potential weiterzuentwickeln
  - Bereitschaft, sich mit den Problemstellungen der Gruppenmitglieder aktiv auseinanderzusetzen
  - Bereitschaft und Fähigkeit, allfällige Spannungen innerhalb der Gruppe anzugehen
- c) Fachkompetenz
  - Klarheit und Verständlichkeit im Ausdruck von Gedanken und Gefühlen
  - Bereitschaft und Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der beruflichen Handlungskompetenz
  - Bereitschaft, Möglichkeiten und Grenzen der Berufsrolle wie der eigenen Rolle innerhalb der Praxisinstitution anzuschauen

Sollte es sich im Verlaufe des Supervisionsprozesses zeigen, dass ein Supervisand/eine Supervisandin erhebliche Schwierigkeiten hat, diese Kriterien zu erfüllen, so ist der/die Supervisor/in verpflichtet, die Kursleitung nach Information des/der Betroffenen zu orientieren. Diese entscheidet in Absprache mit der/dem Verantwortlichen für Supervision im Ressort Praxisausbildung und dem/der Lernprozessbegleiter/in unter Berücksichtigung der übrigen Lernfortschritte in der Ausbildung über weitere Massnahmen.

---

**BSA-Merkblatt: Fallsupervision**

---

**1. Grundlage**

In den Ausführungsbestimmungen für das Diplomjahr wird die Fallsupervision als verbindliches Studienmodul formuliert, das durch externe Supervisorinnen/ Supervisoren erteilt wird.

**2. Zielsetzung**

- 2.1. Im Rahmen der Fallsupervision geht es um die Reflexion schriftlich vorbereiteter Handlungssituationen aus dem Praxisfeld der einzelnen Studierenden einer Lerngruppe. Der Fokus liegt auf der systematischen theoriegeleiteten Reflexion der Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Studierenden in konkreten berufspraktischen Situationen.
- 2.2. Die FSV ist zudem ein Setting zur Reflexion und Differenzierung des persönlichen Wahrnehmungs- und Interaktionsverhaltens in Gruppensituationen.
- 2.3. Die FSV begleitet und unterstützt die permanenten Lerngruppen im Blick auf die Verbesserung der Arbeits- und Kommunikationsbedingungen.
- 2.4. Die FSV ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem Abschluss des Studiums und den Zukunftsperspektiven.
- 2.5. Die FSV hilft zudem bei der Integration und Verknüpfung der Ausbildungserfahrungen in den verschiedenen schulischen und berufspraktischen Lernarrangements im Blick auf die professionelle Identität.

**3. Aufgabestellung****3.1. Schriftliche Vorbereitung: Raster**

Jede(r) Studierende beschreibt eine Handlungssituation gemäss nachfolgenden Vorgaben.

- 3.1.1. Beschreibung einer konkreten Handlungssituation:
  - Möglichst präzise und umfassende Beschreibung einer berufspraktischen Handlungssituation
  - Das Ereignis entstammt dem Praxisfeld der Sozialen Arbeit, das für die Autorin/den Autor als Handelnde/n persönlich von Bedeutung ist oder war
  - Die Situation fand statt auf der Ebene Klienten/Klientsystem, Team, Organisation oder Umfeld der Organisation (z.B. in der Zusammenarbeit mit Dritten)
  - Die Beschreibung ist ohne Wertungen und Interpretationen so formuliert, dass die Handlungssituation für Aussenstehende nachvollziehbar ist

- 3.1.2. **Unmittelbare Situationsinterpretation**  
Die Autorin/der Autor beschreibt
- welche Aspekte in der Situation selber für sie/ihn von spezieller Bedeutung waren
  - was für sie/ihn problematisch, störend, aussergewöhnlich etc. war
  - wie er/sie das Verhalten der Beteiligten interpretierte
  - von welchen Zielvorstellungen sie/er sich in der Situation leiten liess
- 3.1.3. **Analyse der Fragestellung**  
Die Autorin/der Autor leistet eine erste theoriegeleitete Situationsanalyse, wobei der Fokus auf dem eigenen Verhalten in der konkreten Situation liegt, und formuliert konkrete Fragen an die Lerngruppe.
- 3.2. Präsentation/Reflexion in der Lerngruppe**
- 3.2.1. **Vorbereitung:** Die Lerngruppe terminiert die Falieingaben zusammen mit der Supervisorin/dem Supervisoren. Für die Bearbeitung in der Lerngruppe stehen pro Fall ca. 3 Stunden zur Verfügung. Die/der Studierende ist dafür besorgt, dass die schriftliche Eingabe spätestens am Freitag jeweils vor der Bearbeitung am nachfolgenden Supervisionstag im Besitz der Lerngruppenmitglieder und der zuständigen Supervisorin/des zuständigen Supervisors ist.
- 3.2.2. Zu Beginn der Sitzung erläutert die Autorin/der Autor die schriftliche Eingabe und nimmt Klärungsfragen entgegen.
- 3.2.3. Dann wendet sich die Gruppe der vertieften Analyse zu, für die die Autorin/der Autor erhöhte Verantwortung übernimmt im Sinne, dass sie/er wichtige Zusatzinformationen beisteuert, dafür besorgt ist, dass ihre/seine Fragen beantwortet werden und sie/er das eigene Verhalten differenzierter verstehen kann. Sie/er ist dafür verantwortlich, möglichst präzise Hinweise auf Modifikationsbedarf der eigenen Wahrnehmungs- und Interaktionsmuster und Modifikationsvorschläge der Lerngruppe zu erhalten. Sie/er sollte fähig sein, die differenziertere Sichtweise bezogen auf die Ausgangssituation und den Lerngewinn zu benennen.
- 3.2.4. Am Schluss der Sitzung folgt eine Auswertungs- und Feedback-Runde:
- Selbsteinschätzung der/des Studierenden
  - Rückmeldungen der Lerngruppenmitglieder und der Supervisorin/des Supervisoren zur Autorin /zum Autoren:
    - zur Qualität ihrer/seiner schriftlichen Eingabe
    - zu ihrer/seiner Fähigkeit zur Selbstreflexion
    - zur fachlichen Qualität ihrer/seiner Beiträge
    - zu ihrer/seiner kommunikativen Kompetenz
  - Aussagen der Studierenden und der Supervisorin/des Supervisoren
    - zur Zusammenarbeitskompetenz der Lerngruppe
    - zur fachlichen Qualität des Gruppenprodukts
  - Schlussfolgerungen für die Zusammenarbeit in der Lerngruppe

### 3.3. Nachbereitung / FSV-Lernprotokoll

Die FSV, in der die/der Studierende eine eigene Fragestellung präsentiert hat, ist von dieser/diesem umfassend zu dokumentieren mit Fallbeschreibung, Fallbearbeitung und Feedback. Es geht darum, eigene Erkenntnisse und Lernerfahrungen in Bezug auf die präsentierte Fragestellung differenziert und nachvollziehbar darzustellen. Die Nachbearbeitung soll der nochmaligen Reflexion dienen. Dieses Lernprotokoll wird durch die zuständige Supervisorin/den zuständigen Supervisor kontrolliert in Bezug auf Vollständigkeit und Inhalt. Bei Mängeln oder Unkorrektheiten kann die Supervisorin/der Supervisor das Protokoll zur nochmaligen Überarbeitung zurückweisen. Andernfalls bestätigt sie/er den Eingang, die inhaltliche Korrektheit und die angemessene Qualität mit ihrer/seiner Unterschrift.

Die Supervisorin/der Supervisor ist verantwortlich, dass sämtliche Lernprotokolle bei ihr/ihm eingehen. Sie/er visiert diese und leitet sie an das zuständige BSA-Team-Mitglied weiter.

## 4. Leistungsnachweis 2

Das Lernprotokoll der FSV gilt als Leistungsnachweis 2. Der Eingang des Lernprotokolls mit Unterschrift der Supervisorin/des Supervisors ist Bestandteil der Diplomierungsqualifikation. Die Protokolle werden im Studierenden-Ordner abgelegt und nach der Diplomierung vernichtet.

## 5. Konzeptuell-organisatorischer Rahmen

### 5.1. Auftrag und Rahmen

- Die FSV findet in Rahmen von 10 Sitzungen jeweils am Mittwoch statt. Die Lektionen eines Schultages können auf begründeten Antrag an das Ressort Theorie-Praxis-Integration auf mindestens zwei andere Supervisionstage verteilt werden.
- Für die FSV stehen 6 Lektionen à 45 Minuten zur Verfügung. Für die individuelle Vor- und Nachbereitung steht den Studierenden 1 Lektion zur Verfügung. Die übrigen 5 Lektionen (inkl. Pausen 4,5 Präsenz-Stunden) dienen der Fallsupervision im Rahmen der Lerngruppe. Mögliche Arbeitszeiten: 08.30 - 13.00 oder 13.00 - 17.30. Es können andere Zeitaufteilungen mit Mittagspause gewählt werden.
- Die Supervisorinnen/Supervisoren erstellen gemäss diesen Vorgaben eine verbindliche Detailplanung, die dem Ressort Theorie-Praxis-Integration nach der ersten Sitzung abgegeben wird. Für die Studierenden gilt eine 100%-Pflicht-Präsenz, die pro Schultag individuell durch die Supervisorinnen/Supervisoren erhoben wird.
- Die Supervisorinnen/Supervisoren sind methodisch frei. Sie sind eingeladen, ihr Vorgehen untereinander zu reflektieren und soweit als möglich zu koordinieren.
- Die Supervision findet in den Räumen der Berufsbegleitenden Ausbildung (BSA) statt. Es stehen Gruppenräume zur Verfügung. Die Raumzuteilung erfolgt nach spezieller Planung. Abweichungen müssen vorgängig bewilligt werden (Antragstellung an das Ressort Theorie-Praxis-Integration)
- Gruppenspezifische Probleme der Planung, Realisierung und Auswertung der Fallsupervision sind in Zusammenarbeit zwischen der jeweiligen Supervisorin/dem jeweiligen Supervisor, den Gruppenmitgliedern und dem Ressort Theorie-Praxis-Integration zu lösen.

## Supervisorinnen/Supervisoren

- Als Supervisorinnen/Supervisoren werden vom Berufsverband für Supervision und Organisationsberatung (BSO) anerkannte Fachleute mit Supervisionserfahrung in Praxis und Ausbildung verpflichtet. Diese BSA-Supervisorinnen/Supervisoren sind bereit, am BSA-Supervisionskonzept mitzuarbeiten und regelmässig Supervisionsgruppen zu übernehmen.
- Die Auswahl der Supervisorinnen/Supervisoren für eine neue Klasse und deren Zuteilung zu den einzelnen Lerngruppen erfolgt durch das Ressort Theorie-Praxis-Integration in Absprache mit den BSA-Supervisorinnen/ Supervisoren. Während der laufenden Supervisionsphase sind Wechsel von Supervisorinnen/Supervisoren nicht vorgesehen.

**5.2. Sitzungen**

- Es finden jährlich in der Regel zwei offizielle Fall-Supervisions-Planungs- und -Koordinationssitzungen statt. Die Supervisorinnen/Supervisoren mit FSV-Aufträgen sind zur Teilnahme an Sitzungen, die die FSV betreffen, verpflichtet. Die Klasse delegiert eine Studierendenvertreterin/einen Studierendenvertreter zur Teilnahme an den Sitzungen.
- Zusätzlich finden je nach Bedarf weitere thematische Supervisionssitzungen statt. Diese dienen dem fachlichen Austausch zwischen Supervisorinnen/Supervisoren untereinander und mit dem BSA-Team. Die regelmässige Teilnahme der Supervisorinnen/Supervisoren an diesen Sitzungen ist erwünscht.
- Die Teilnahme an Supervisions-Sitzungen wird für die Supervisorinnen/Supervisoren entschädigt.

G:\bsa\reglement\Merkblätter\mb-Fallsupervision-03.doc



## REGLEMENT AUSBILDUNGSSUPERVISION

Supervision ist ein unverzichtbarer Bestandteil professioneller sozialpädagogischer Arbeit. Die Höhere Fachschule für Sozialpädagogik Luzern führt während der Praxisausbildung sowie im Rahmen der Projektarbeit des Schwerpunktstudiums Supervisions-sitzungen von insgesamt 45 Einheiten (à 60 Minuten) durch.

Eine Einzel- oder Teamsupervision in der Praxisinstitution kann die **Ausbildungssu-pervision nicht** ersetzen.

### A. Lernziele des Supervisionsprozesses sind:

- I. Sich personale, soziale und berufliche Kompetenzen aneignen, um berufli-ches Handeln besser wahrzunehmen und den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern;
- II. Eigen- und Fremdanteile in Beziehung und Auseinandersetzung mit der Klientin, den Mitarbeiterinnen, der Institution und der Supervisionsgruppe besser wahrnehmen zu lernen;
- III. Das eigene Tun in der Vielfalt systemischer Bezüge kritischer reflektieren zu lernen und Konsequenzen aus den Erfahrungen zu ziehen;
- IV. Eigenständigkeit und berufliche Identität weiterzuentwickeln sowie Fragen von Distanz und Nähe (Konfliktverhalten/Überforderungsgefühle/Psy-chohygiene) reflektieren zu lernen;
- V. Das Lernen an der Schule mit den Erfahrungen in der Praxis zu verknüp-fen.

### B. Mittel zur Zielerreichung

- I. Das reflektierende Gespräch, Rollenspiele, Wahrnehmungsübungen usw. stellen die gebräuchlichsten Arbeitsformen dar.
- II. Mindestens eine persönliche Problemdarstellung als Sitzungsvorbereitung ist vorgesehen (vgl. Anhang).

- III. Die Beziehung der einzelnen Studierenden untereinander sowie diejenige zur Supervisorin (soweit sie der Zielerreichung dienlich ist) ist beim Begleitungsprozess ein wichtiges Lernfeld.

### C. Inhalt

---

Der Supervisionsprozess ist die Bearbeitung des **aktuellen beruflichen** Materials, das von den Supervisandinnen in die Supervision eingebracht wird und das sich aus dem Supervisionsprozess ergibt. Dabei begegnen sich die fünf grossen Themenbereiche:

- I. Die Institution mit ihrem besonderen Auftrag, ihrer Struktur und ihren Mitarbeiterinnen;
- II. Die Auseinandersetzung mit der Klientin, das angemessene methodische Vorgehen sowie die berufliche Identität der Sozialpädagogin;
- III. Die Schule mit ihrem Lernprogramm und den Anforderungen an die Sozialpädagogin in Ausbildung;
- IV. Die Person der Ausbildungskandidatin mit ihrer persönlichen Geschichte, ihren Fähigkeiten und Grenzen, ihren Normvorstellungen und Werthaltungen;
- V. Die gruppendynamischen Prozesse in der Supervisionsgruppe.

### D. Organisation

---

Die Supervisionsgruppen *während der Praxisausbildung* bestehen in der Regel aus sechs Teilnehmerinnen. Die Supervisionsarbeit ist schwerpunktmässig als Fallsupervision konzipiert.

Bei der Gruppenbildung wird die örtliche Nähe mitberücksichtigt. Dies gilt auch für den Ort, wo die Sitzungen jeweils stattfinden. Die Supervisionsgruppen werden nach Möglichkeit *heterogen nach beruflichen Einsatzfeldern* zusammengestellt. Die Zusammenkünfte richten sich nach Verfügbarkeit von Supervisorin und Teilnehmerinnen und werden in möglichst regelmässigen Abständen auf die jeweilige Sequenz verteilt.

Die Supervisionsgruppen *während der Projektarbeit* bestehen aus mindestens 4 und maximal 6 Studierenden. Im Zentrum der Supervisionsarbeit steht die Teamarbeit und der Teamprozess.

**AUSBILDUNGSSUPERVISION****Reglement 2003****I. Vollzeitausbildung**

1. Pro Praktikum 5 Einheiten à 3 Stunden.
2. Für das zweite Praktikum soll sowohl ein Wechsel bei der Supervisorin wie auch der Gruppenmitglieder stattfinden.
3. Projektsupervision im Hauptstudium: 15 Stunden; Sequenzierung in Absprache mit der Supervisorin.

**II. Berufsintegrierte Ausbildung**

1. Während des Grundstudiums 10 Einheiten à 3 Stunden.
2. Projektsupervision im Hauptstudium: 15 Stunden; Sequenzierung in Absprache mit der Supervisorin.

**III. Einzelsupervision**

Es besteht zusätzlich die Möglichkeit der Einzelsupervision (max. 5 Einheiten à 60 Minuten), sei es auf Antrag von Studierender, Supervisorin oder Praxisbegleiterin, sei es als Auflage durch die Schule.

Der Antrag ist an die Schulleitung zu richten, welche über die Anträge (nach Konsultation von Lerngruppen- und Praxisbegleiterin) letztinstanzlich entscheidet.

Über eine allfällige Kostenbeteiligung durch die Studierende wird im Einzelfall entschieden.

**E. Supervisorinnen**

Mit der Supervision ist ein Pool von Supervisorinnen beauftragt. Diese übernehmen die Rolle von Lernbegleiterinnen und unterstützen die Supervisandinnen bei ihren beruflichen und persönlichen Vorgehensweisen in Schule und Praxisfeld. Sie müssen in ihrer Funktion qualifiziert sein, sich mit den Anliegen der Sozialpädagogik/Heimerziehung identifizieren können und mit dem Ausbildungskonzept der Schule vertraut sein.

Die Supervisorinnen gelten als externe Mitarbeiterinnen und sollen in der Regel keine Leitungsfunktionen oder Lehraufträge an der Schule inne haben.

Im Rahmen des "Nachdiplomstudiums für Supervisorinnen" soll pro Supervisionssequenz Praxisausbildung ein Platz für eine Ausbildungskandidatin reserviert werden.

## F. Schweigepflicht

---

Die Inhalte des Supervisionsgeschehens sind von **allen** Beteiligten vertraulich zu behandeln.

## G. Auswertung/Bewertung

---

Die Supervision hat **bewertenden Charakter**. Nach Abschluss der jeweiligen Ausbildungssequenz findet eine *gemeinsame Auswertungssitzung* aller beteiligten *Supervisorinnen* mit den *Verantwortlichen* der Schule statt. Dabei sind nicht die Inhalte der Supervision Gegenstand der Betrachtung.

Es wird nicht die konkrete Arbeit in der Institution qualifiziert (das ist Aufgabe der Praxisanleitung), sondern die Fähigkeit und Bereitschaft der Studierenden zur Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit, der eigenen Person und der Institution, in welcher sie arbeiten. Als wichtigstes Kriterium gilt die aktive Teilnahme der Studierenden. Dies schliesst die Auseinandersetzungsbereitschaft mit den Berufsfeldern der übrigen Gruppenmitglieder ein.

*Die Beurteilungen sind den Studierenden transparent zu machen.*

Ist die Erreichung von Lernzielen gefährdet, so ist die Supervisorin verpflichtet, diese Bedenken der Studierenden zur Kenntnis zu bringen und die Kurskoordination darüber zu informieren.

## H. Beurteilungskriterien

---

### I. Inhaltliche Kriterien

1. Auf die eigene Person bezogene Kriterien: Personale und soziale Kompetenzen:

---

  - a) Eigene Befindlichkeit, Erwartungen und Bedürfnisse formulieren können
  - b) Den andern Feedback geben, auch im Sinne von konstruktiver Kritik
  - c) Bereitschaft, eigene Vorurteile aufzuspüren
  - d) Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen
  - e) Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Normen und theoretischen Konzepten
  - f) Bereitschaft, Arbeitsprobleme nach dem eigenen Anteil zu befragen und die dabei auftauchenden Gefühle auszudrücken
  - g) Bereitschaft, sich und die eigene Biographie zu hinterfragen

**AUSBILDUNGSSUPERVISION****Reglement 2003****2. Auf die Arbeit bezogene Kriterien:**

- a) Verständlichkeit der Problempräsentation
- b) Ziele und Interventionen kritisch hinterfragen
- c) Fähigkeit, bei einem Problem mehr als eine Vorgehensweise aufzuzeigen (Flexibilität/Kreativität)
- d) Institutionelle Rahmenbedingungen adäquat berücksichtigen können
- e) Berufliche Rollen und Kompetenzen erkennen
- f) Theoretische Kenntnisse mit der praktischen Arbeit verbinden können

**3. Auf den Lernprozess bezogene Kriterien:**

- a) Fähigkeit, für sich selber Lernziele zu formulieren und den Lernprozess zu beurteilen
- b) Bereitschaft, nicht nur mit den eigenen Stärken, sondern auch an den Schwächen zu arbeiten
- c) Offenheit neuen Erfahrungen gegenüber

**II. Formale Kriterien**

1. Mindestens **eine schriftliche Problemdarstellung** als Sitzungsvor- oder -nachbereitung im Rahmen der Supervision während der gesamten Praxisausbildung (vgl. separater Anleitungsraster). Das Vorbereitungspapier muss **spätestens drei Tage** vor der entsprechenden Sitzung im Besitze aller Teilnehmerinnen sowie der Supervisorin sein bzw. im Falle der Nachbereitung erfolgt der Zeitpunkt der Abgabe in Absprache mit der Supervisorin.
2. Es wird erwartet, dass die Studierenden an allen Sitzungen der Ausbildungssequenz teilnehmen. *Für 10 Einheiten während der Praxisausbildung* wird **eine** schriftlich begründete und (nach Möglichkeit) vorherige Abmeldung toleriert. Für die 15 Stunden Projektsupervision wird eine Abwesenheit von maximal 2 Stunden akzeptiert.
3. Darüber hinausgehende Abwesenheiten sind nach Absprache mit den Supervisorinnen (in einer anderen Ausbildungsgruppe bzw. in Einzelsupervision) nachzuholen. Anfallende Kosten tragen die Studierenden.