

Psychosoziale Beratung

Klient/inn/en — Helfer/innen — Institutionen

herausgegeben von

Manfred Beck
Gerhard Brückner
Heinz-Ulrich Thiel

Tübingen 1991

Formen institutionsbezogener Supervision. Zielbereiche, kollektive Adressaten und Interventionsebenen, Ortfried Schöffter

In dem Beitrag wird erläutert, daß eine Übertragung von Supervisionskonzepten auf weitere pädagogische Arbeitsfelder, wie z.B. auf Projekte und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, dazu zwingt, sich die impliziten Voraussetzungen von selbstreflexiven Fortbildungsmethoden genauer als bisher bewußt zu machen. Dies wird an folgenden drei Fragestellungen verdeutlicht:

1. Besteht eine strukturelle Entsprechung zwischen Supervisionskonzepten zu ihrer jeweiligen psycho-sozialen Praxis, aus der heraus sie entwickelt wurden und was bedeutet dies für ihre Übertragung auf andere Praxisfelder?
2. Wie lassen sich Supervisionsmethoden im Rahmen von Fortbildungsdidaktik genauer beurteilen?
3. Was bedeutet hierbei „Institutionsbezug“ von Supervision?

Kapitel 12

Formen institutionsbezogener Supervision. Zielbereiche, kollektive Adressaten und Interventionsebenen, Ortfried Schäßter

In dem Beitrag wird erläutert, daß eine Übertragung von Supervisionskonzepten auf weitere pädagogische Arbeitsfelder, wie z.B. auf Projekte und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, dazu zwingt, sich die impliziten Voraussetzungen von selbstreflexiven Fortbildungsmethoden genauer als bisher bewußt zu machen. Dies wird an folgenden drei Fragestellungen verdeutlicht:

1. Besteht eine strukturelle Entsprechung zwischen Supervisionskonzepten zu ihrer jeweiligen psycho-sozialen Praxis, aus der heraus sie entwickelt wurden und was bedeutet dies für ihre Übertragung auf andere Praxisfelder?
2. Wie lassen sich Supervisionsmethoden im Rahmen von Fortbildungs-
didaktik genauer beurteilen?
3. Was bedeutet hierbei „Institutionsbezug“ von Supervision?

12.1 Zum Wechselverhältnis zwischen Fortbildungskonzeptionen und der von ihr erreichten Berufspraxis

Fortbildungskonzepte der Praxisreflexion, wie man sie mittlerweile in einer Fülle unterschiedlicher Supervisionsmethoden praktiziert, wurden meist als integraler Bestandteil von langfristigen Professionalisierungsstrategien entwickelt. Sie waren auf eine Aufgabenstellung bezogen, für die sich herkömmliche Ansätze der Aus- und Fortbildung in Berufsfeldern der sozialen Praxis als ungeeignet erwiesen hatten. Dabei ging es darum, extrem individualisierte und von Orientierungsnot gekennzeichnete pädagogische Berufssituationen fachlich kompetent zu strukturieren, ohne sie schematisch auf Teilaspekte zu reduzieren. Da derartige „anomische“ Situationen zunächst als subjektive Problematik erfahrbar wurden, stand zu Beginn erst einmal die Verbesserung einer „personenbezogenen Verarbeitungskapazität“ im Vordergrund, was folglich einen Rückgriff auf die damals verfügbaren psychologischen (zunächst meist psychoanalytischen) Ansätze und deren Methodenrepertoire nahelegte. Erst im Laufe der weiteren Entwicklung bezogen Supervisionskonzepte auch überindividuelle Erfahrungszusammenhänge in die Reflexion ein und differenzierten sich entsprechend methodisch aus, bis sie sich schließlich über eine gewisse Generalisierung ihrer Ansätze von ihren jeweiligen Praxisfeldern zu lösen vermochten (vgl. Nittel 1990). Der heute erreichte Entwicklungsstand sollte allerdings nicht den Blick dafür trüben, daß auch weiterhin eine gewisse Affinität der einzelnen Supervisionsmethode zu dem psycho-sozialen Tätigkeitsfeld besteht, für das sie einmal entwickelt wurde. Gerade in den Fällen, wo sich Supervisionskonzepte in koevolutiven Prozessen der Professionalisierung eines Berufsfeldes herausgebildet haben, d.h. wo sie sich auf die Bearbeitung tätigkeitsfeldspezifischer Probleme spezialisierten, gleichzeitig aber auch zur Entwicklung einer spezifisch professionellen Problemsicht beitrugen, ist ihr gegenseitiger Zusammenhang so verschränkt, daß er zur Selbstverständlichkeit werden konnte (z.B. der Zusammenhang von case-work und Einzelsupervision). So ist die Passung zwischen der professionellen Situationsdefinition und den Deutungsmustern der Supervisionsmethode gerade in Tätigkeitsfeldern der psycho-sozialen Beratung oder bei traditionell gefestigten Therapieschulen bereits so optimiert, daß die professionellen Standards der Supervisoren weitgehend deckungsgleich mit denen der Berufspraxis der Supervisanden sind. Ein „Eindringen“ von Supervisionskonzepten aus anderen Tätigkeitszusammenhängen bleibt in derartig gefestigten Tätigkeitsbereichen daher die Ausnahme — eher scheint es umgekehrt der Fall zu sein, daß versucht wird, professionell ungefestigte pädagogische Berufsfelder für anderenorts entwickelte Supervisionsformen zu erschließen. Daher ist ein gelungenes Passungsverhältnis zwischen Supervisionskonzepten und pädagogischer Praxis nicht ohne weiteres zu erwarten, wenn eine Supervisionsmethode, die sich z.B. für Sozialarbeit mit Randgruppen bewährt hat, nun z.B. auf Lehrtätigkeit in Berufsschulen

oder in Ums
mancher Pro
die bei der Ü
hen, die sich

In diesem Zu
konzeptionel
zwei Lerndin

1. Zum ei
dische
bedeuts
matisie
aus für
keiten
es daru
fachlich
xis entf
lichkeit
den zun
fallbezo
vorwieg
das allt
2. Über di
pervisio
digmati
therape
angeeig
möchte
mern ur
geordnet
nämlich
tiefere E
fachliche
Spiegelu
teraktio
1990, 21
praxis vo
fachlich
Einzelfäl

In bezug auf d
einen hohen b
strumentelle E
Alltagsproble
sionskonzeptio

den Fort- von ihr

weile in einer
rden meist als
strategien ent-
sich herkömm-
sozialen Praxis
m individuali-
e Berufssitua-
tisch auf Teil-
zunächst als
erst einmal die
ität“ im Vor-
baren psycho-
nen Metho-
tung bezogen
menhänge in
disch aus, bis
itze von ihren
0) Der heute
dafür trüben,
sionsmethode
nal entwickelt
koevolutiven
bildet haben,
Probleme spe-
zifisch profes-
menhang so
(z.B. der Zu-
Passung zwis-
smustern der
sozialen Bera-
so optimiert,
nd deckungs-
lin „Eindrin-
nmenhängen
Ausnahme —
professionell
elte Supervi-
rhältnis zwis-
ohne weiteres
Sozialarbeit
berufsschulen

oder in Umschulungskursen übertragen wird. Bei aller inhaltlichen Nähe mancher Problemstellung ist auf Kontrastierungen und Brüche zu achten, die bei der Übertragung von Reflexionsmethoden auf Praxisbereiche entstehen, die sich von ihnen strukturell unterscheiden.

In diesem Zusammenhang wird nun erkennbar, daß Supervision, wenn sie konzeptionell optimal auf ihr Praxisfeld bezogen sein soll, notwendigerweise zwei Lerndimensionen miteinander zu verbinden hat:

1. Zum einen hat sie sich *instrumentell* zu bewähren, indem sie methodische Reflexionshilfen bietet, mit denen sich konkrete und persönlich bedeutsame Problemfälle aktualisieren, hinreichend anschaulich thematisieren und in der Weise differenziert bearbeiten lassen, daß hieraus für die Teilnehmer Entscheidungsspielräume und Lösungsmöglichkeiten erkennbar werden. Bei einer „instrumentellen Eignung“ geht es darum, daß jede Supervisionsmethode implizit eine Anleitung zur *fachlichen Selbstbeschreibung* pädagogischer oder therapeutischer Praxis enthält und daher eine spezifische Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit bietet, die den beruflichen Rollenerwartungen der Supervisanden zumindest nicht widersprechen sollten — am besten jedoch diese fallbezogen operationalisieren sollte. Inwieweit dies der Fall ist, wird vorwiegend daran festgemacht, ob die Supervision als „hilfreich“ für das alltägliche Handeln erlebt wird.
2. Über diesen unmittelbaren „Dienstleistungsaspekt“ hinaus kann Supervision jedoch auch einen Erfahrungsraum bilden, in dem ein paradigmatisches Modell für das Verständnis von sozialpädagogischer oder therapeutischer Fachlichkeit zum Ausdruck gelangt und schrittweise angeeignet werden kann: „So, wie der Supervisor mit mir arbeitet, so möchte ich auch mit meinen Klienten bzw. mit meinen Kursteilnehmern umgehen können.“ In diesem Zusammenhang wird eine übergeordnete, berufssozialisatorische Funktion von Fortbildung erreicht, nämlich Modell-Lernen i.S. eines beruflichen Lernprozesses, der auch tiefere Bereiche der Persönlichkeitsbildung mit einbezieht und sie als fachliche Identität festigt. Ein wesentliches Prinzip stellt hierbei die Spiegelung der Professional-Klient-Beziehung in der Supervisionsinteraktion dar (zur historischen Bedeutung der Balint-Arbeit vgl. Nittel 1990, 21). In seiner Folge werden die Beziehungsstrukturen der Berufspraxis von den Supervisanden in ähnlicher Weise wahrgenommen und fachlich in der Weise gedeutet, wie dies an persönlich bedeutsamen Einzelfällen während der Supervision exemplarisch eingeübt wurde.

In bezug auf die zweite Zielebene erhält eine Supervisionskonzeption daher einen hohen berufspolitischen Stellenwert, der weit über die jeweilige instrumentelle Eignung bei der Bearbeitung der einen oder anderen aktuellen Alltagsproblematik hinausreicht. Das Wechselverhältnis zwischen Supervisionskonzeptionen und dem fachlichen Selbstverständnis der Supervisions-

teilnehmer läßt sich aufgrund dieser Überlegungen als ein Angelpunkt verstehen, von dem her ihre *Resonanzfähigkeit für den institutionellen Kontext* der Supervisionsteilnehmer beurteilbar wird. Chancen einer Übertragbarkeit hängen daher eng mit der Frage zusammen, ob eine Supervisionskonzeption problemkonstituierende Kategorien enthält, mit denen tätigkeitsfeldspezifische Selbstbeschreibungen pädagogischer Praxis unterstützt und gefördert werden können. Für psycho-soziale Beratung und für einige Therapien scheinen diese Voraussetzungen erfüllt zu sein — in bezug auf Praxisfelder der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung gilt dies in Zukunft noch zu sichern. Ein Supervisor, der von außen kommt und dabei in der Lage ist, das Regelsystem der Alltagspraxis in seiner unreflektierten Selbstverständlichkeit in Frage zu stellen, mag sich außerordentlich klärend auswirken. Dennoch stellt sich dabei eine ähnliche Problematik, wie bei „einem neuen Gastspieler einer Fußballmannschaft, der durch wiederholtes Handspiel die Möglichkeit eröffnet, die Regeln des Fußballspiels zu ersetzen oder zu erweitern um die Regeln des Handballspiels.“ (Retzer 1990, 360) Bekommt er es dabei nämlich mit einer Ernstsituation zu tun, d.h. befindet sich das Team gerade in einem „Ausscheidungsspiel“, so wird der regelproblematisierende oder -verändernde Therapeut „vom Platz gestellt“. Als Grundvoraussetzung ist es daher zunächst einmal nötig zu erkennen, ob der Supervisor überhaupt einem anderen Regelsystem verpflichtet ist, als er es in dem neuen pädagogischen Tätigkeitsfeld vorfindet. Im Beispiel von Fuß- und Handballmannschaften fällt dies noch leicht, weil es sich hier um explizierte Regelsysteme handelt. Supervision im pädagogischen Feld hat jedoch zunächst die latenten Handlungsnormen zu explizieren. Besonders gilt dies für professionell noch diffuse und ungesicherte Handlungsfelder, wie z.B. die Weiterbildung. Gerade deshalb erscheint es so entscheidend, daß auch Supervision als intervenierende Methode ihre eigene „fachliche Normativität“ zu reflektieren vermag. In Diskussionen mit Supervisoren-Kollegen fällt hierzu leider auf, daß es bereits schon schwer zu vermitteln ist, worin überhaupt das Problem einer Übertragung psycho-sozial geprägter Supervisionsmethoden auf Praxisfelder organisierten Lernens besteht. Offenbar hält man die Methoden für universell anwendbar (kritisch hierzu Schmidbauer 1986, 46). Dies ist ein zusätzlicher Hinweis darauf, daß vielfach die eigenen Voraussetzungen von Supervision noch nicht hinreichend reflexionsfähig sind. In diesem Zusammenhang wird auch nachvollziehbar, weshalb in pädagogischen Praxisfeldern noch begründeter Widerstand gegen Supervision besteht.

12.2 Gesichtspunkte zur didaktischen Analyse von Supervision

Wenn Fortbildungskonzeptionen aus dem besonderen Kontext herausgelöst werden, mit dem sie über ko-evolutive Entwicklungsprozesse ein naturwüchsiges Passungsverhältnis entwickeln konnten, und wenn sie nun auf andere

Praxisfelder a
welche berufli
welche Proble
terstützen —
ren sie möglic
daher, wie jed
bedürftig.

Mit Beurteilu
daktik“ als ei
an die Organi
heblich weitre
sich daher au
lisierung von
Daher bietet
„didaktische F
an folgenden s

1. Auf welc
— welch
rer Zielb
sie begr
folgende

- Inn
Päd
- Bea
ed
- Bea
im I
- Bea
in T
- Betr
ture

2. Welche C
bildungsv
tungsusa
tion? Au
Selbstrefl
vierbaren
Begrifflich
sammenh
Speziallit
sozialpsy
tischen D

gelpunkt ver-
ellen Kontext
Übertragbar-
ervisionskon-
en tätigkeits-
terstützt und
r einige The-
ezug auf Pra-
ng gilt dies in
nt und dabei
nreflektierten
ntlich klärend
atik, wie bei
wiederholtes
s zu ersetzen
er 1990, 360)
d.h. befindet
rd der regel-
gestellt“. Als
nen, ob der
ist, als er es
iel von Fuß-
ler um expli-
d hat jedoch
ders gilt dies
wie z.B. die
auch Super-
nativität“ zu
n fällt hierzu
n überhaupt
isionsmetho-
hält man die
er 1986, 46).
n Vorausset-
sind. In die-
didagogischen
besteht.

n Ana-

nerausgelöst
naturwüch-
auf andere

Praxisfelder angewendet werden sollen, so wird begründungsbedürftig, für welche beruflichen Alltagsschwierigkeiten sie sich als hilfreich erweisen, für welche Probleme sie professionelle Deutungen und Bearbeitungsformen unterstützen — aber auch für welche Tätigkeitsbereiche und Problemstrukturen sie möglicherweise „kontra-indiziert“ sind. Supervisionsmethoden sind daher, wie jede andere Fortbildungskonzeption auch, fachlich legitimationsbedürftig.

Mit Beurteilungsproblemen dieser Art beschäftigt sich nun seither die „Didaktik“ als ein Aufgabengebiet der Pädagogik, das zwar lange Zeit stark an die Organisationsform der staatlichen Schule gebunden war, das aber erheblich weitreichendere Bedeutung hat. Didaktik im weiteren Sinne bezieht sich daher auf alle Fragen der Entdeckung, Begründung und Operationalisierung von Lernzielen einschließlich der Überprüfung der Zielerreichung. Daher bietet es sich an, auch zur Beurteilung von Supervisionsmethoden „didaktische Kategorien“ heranzuziehen. Dies läßt sich in gebotener Kürze an folgenden sechs Fragestellungen verdeutlichen:

1. Auf welche *Zieldimensionen* bezieht sich eine Fortbildungskonzeption — welche Ziele schließt sie aus? Auf welche Weise kommt sie zu ihrer Zielbestimmung — wie werden die Ziele formuliert, wie werden sie begründet? In bezug auf Supervisionsmethoden ließen sich u.a. folgende Zielbereiche unterscheiden:
 - Innerpsychische Verarbeitung von Konflikten, die mit der Pädagogen-Klienten-Beziehungen verbunden sind
 - Bearbeitung von affektiven Anteilen in den Inhalten des Fachs oder des Lehrstoffs
 - Bearbeitung von Interaktions- und Kommunikationsproblemen im Lehr-Lernprozeß
 - Bearbeitung von Rollenstrukturen und Kooperationsproblemen in Teams oder Arbeitsgruppen usw.
 - Betreuung der Organisationsentwicklung in bezug auf die Strukturen einer gesamten Einrichtung
2. Welche *Gegenstandsbereiche* (Inhaltsaspekt) werden durch die Fortbildungsveranstaltung thematisierbar und als in sich schlüssiger Deutungszusammenhang angeeignet? Wie erfolgt die Themenkonstitution? Auch wenn die Supervisionskonzeptionen mit Methoden der Selbstreflexion arbeiten, bilden sie dennoch immer auch einen objektivierbaren Deutungsrahmen mit einer mehr oder weniger ausgearbeiteten Begrifflichkeit, präformierten Argumentationsmustern, Erklärungszusammenhängen und mit einem Hintergrund an Fachdiskursen und Spezialliteratur, die letztlich psychoanalytischen, lerntheoretischen, sozialpsychologischen, gruppenspezifischen oder organisationstheoretischen Denkschulen verpflichtet sind. Daher unterscheiden sich die

Supervisionsansätze untereinander z.T. erheblich in der Art ihrer (verbalen oder nonverbalen) „Gegenstandsbeschreibung“, je nach dem ob sie z.B. ihren Fokus auf innerpsychisches Erleben, auf Körperreaktionen, auf Rollenidentität, auf das Interaktionssystem einer Gruppe oder auf Strukturen von Intergruppen-Beziehungen richten.

3. An welche *Adressaten* wendet sich eine Fortbildungskonzeption? Nach welchen (externen oder internen) Kriterien wird die Lernbedürftigkeit der Fortbildungsadressaten bestimmbar und in ihrem Erwartungsniveau antizipiert? Wer entscheidet über den Lernbedarf einzelner Teilnehmergruppen und welche Teilnehmervoraussetzungen finden schließlich in der Konzeption ihre methodische Berücksichtigung? So gehen z.B. gewisse Supervisionskonzeptionen analog der therapeutischen Praxis, der sie entstammen, von einem „subjektiven Leidensdruck“ ihrer Supervisanden als einer entscheidenden Voraussetzung der Teilnahme aus. In anderen Fällen wird der Bedarf an Supervision aus objektivierbaren Kommunikations- und Interaktionsproblemen eines pädagogischen Tätigkeitsfeldes abgeleitet und die Verstärkung von latent vorhandenen Veränderungsbedürfnissen als zusätzliche Zielsetzung der institutionsbezogenen Supervision verstanden. Weiterhin kann Supervision als selbstverständliche Serviceleistung aufgefaßt werden, wenn sie ein fachliches Unterstützungssystem für Mitarbeiter in einem gemeinsamen Arbeitszusammenhang (Modellvorhaben, Projekt) bietet, das von den Teilnehmern ohne akuten Leidensdruck oder Mängelbewußtsein als Hilfe zur besseren Zielerreichung in einem professionell entwickelten Berufsfeld erwartet werden kann.
4. Über welche *Verfahrensweisen, Methodenkonzeptionen* und konkreten Arbeitsweisen werden die reflexiven Lernprozesse thematisch, zeitlich und sozial organisiert? Bei diesem Gesichtspunkt handelt es sich um das unmittelbare „Handwerkszeug“ der Supervisoren, aus dem heraus sie in der Regel auch ihre spezifische methodische Schule und ihre fachliche Kompetenz zu begründen pflegen. Problematisch wird jedoch eine ausschließliche Orientierung an methodischen Verfahrensweisen, wenn aus ihnen heraus mögliche Ziele und Adressatenbereiche außerhalb ihres Entstehungszusammenhangs abgeleitet werden, ohne daß dabei erkennbar wird, ob nicht eine andere Konzeption in diesen Fällen nicht viel besser geeignet wäre. Eine didaktische Analyse der Stärken und Schwächen einzelner Konzeptionen für bestimmte Ziele, Adressatenbereiche und Tätigkeitsfelder muß daher den oft unterstellten Universalitätsanspruch erheblich relativieren.
5. Welche *Kompetenzen* müssen auf Seiten der Fortbildner (Supervisoren) vorhanden sein? Neben den genuinen Kompetenzen, die eine Supervisionskonzeption erforderlich macht und die jeweils im einzelnen beschreibbar (und ggf. nachweisbar) sein sollten, geht es bei institutionsbezogener Supervision zusätzlich noch um die Bestimmung ei-

ner jev
nanzfä
mer. D
pervis
wenig
setzt F
daher
Konze
stalten
lehrer
sichtlich
men in
dies au
len Ref
kritisch

6. Welche
sche D
eine Le
Ansätz
pädago
sation,
ziehung
Geschä
gungen
Blick, d
plexe „
ter gest
manif
onstean
lem ab
vision,
an unte
sich üb
anspruc
bedingu
Sicherh
Arbeits
tenzen
pervisor
ihrer ge
pervisic
Supervi
erprobe

Die sechs di
wechselseitige

Art ihrer (ver- nach dem ob Körperreak- einer Gruppe ten.

ception? Nach ernbedürftig- hrem Erwar- bedarf einzel- ungen finden chtigung? So e therapeuti- ven Leidens- voraussetzung e Supervision problemen ei- Verstärkung stzliche Ziel- n. Weiterhin aufgefaßt wer- Mitarbeiter haben, Pro- sdruck oder einem pro-

nd konkreten isch, zeitlich es sich um s dem her- Schule und atisch wird Verfahrens- tenbereiche erden, ohne on in diesen Analyse der mte Ziele, t unterstell-

(Superviso- die eine Su- n einzelnen bei institu- mmung ei-

ner jeweils erforderlichen „Milieukennntnis“, d.h. einer gewissen Resonanzfähigkeit und Distanz zur institutionellen Lebenswelt der Teilnehmer. Die Behauptung, ein Supervisor brauchte ausschließlich seine Supervisionskompetenz mitzubringen und sollte sich inhaltlich möglichst wenig um die fachlichen Kontroversen seiner Teilnehmer kümmern, setzt Fähigkeit zur Distanz mit fachlicher Ignoranz gleich. Man sollte daher mißtrauisch sein, wenn Supervisoren meinen, mit der selben Konzeption Arbeitsgruppen bei der Bundespost und in Fernsehanstalten, Behandlungsteams in der Psychiatrie und Weiterbildungslehrer in Umschulungsprogrammen supervidieren zu können. Offensichtlich meint man auf institutions- und feldspezifische Bezugnahmen im methodisch-konzeptionellen Setting verzichten zu können, weil dies ausschließlich über die „thematische Füllung“ eines inhaltsneutralen Reflexionsrahmens erfolgen kann (zum „Universal-Supervisor“ vgl. kritisch Schmidbauer 1986, 46; Fuchs-Brüninghoff 1990b, 62).

6. Welche *institutionellen Rahmenbedingungen* sind für die praktische Durchführung einer Fortbildungskonzeption erforderlich, um eine Lernorganisation aufbauen zu können, die ihren methodischen Ansätzen angemessen ist? Wie so häufig in psycho-sozialen und pädagogischen Praxisfeldern führt eine Sichtweise von Lernorganisation, die sie personalistisch auf die unmittelbare Interaktionsbeziehung verkürzt, dazu, daß man auch sein eigenes „pädagogisches Geschäft“ nicht hinreichend in seinen institutionellen Strukturbedingungen wahrnehmen kann. Es kommt dann nur unzureichend in den Blick, daß auch Supervisionsangebote eine mehr oder weniger komplexe „didaktische Organisation“ bilden, die bewußter und intelligenter gestaltet werden könnte. Als Problem wird dies vor allem dann manifest, wenn neue Fortbildungsangebote von größeren Supervisionsteams konzipiert und arbeitsteilig durchgeführt werden. Vor allem aber stellen langfristige Angebote institutionsbezogener Supervision, die mit einem Trägerverband ausgehandelt werden, die sich an unterschiedliche Mitarbeitergruppen einer Einrichtung richten und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, für sich bereits eine anspruchsvolle Fortbildungsorganisation dar, die spezifische Rahmenbedingungen, wie relative Autonomie vom Klientensystem, finanzielle Sicherheiten, kontraktmäßig geklärte Verantwortlichkeiten und interne Arbeitsteiligkeit entsprechend der vorhandenen fachlichen Teilkompetenzen benötigt. In diesem Sinne entsteht gegenwärtig auch bei Supervisoren im Zusammenhang mit der „didaktischen Organisation“ ihrer gemeinsamen Arbeit ein Bedarf an „institutionsbezogener Supervision“. Auch für diese übergeordnete Ebene einer Supervision von Supervisorenteamen gilt es, geeignete Konzepte zu entwickeln und zu erproben.

Die sechs didaktischen Beurteilungsgesichtspunkte lassen sich in ihrem wechselseitigen Zusammenhang veranschaulichen (siehe Abbildung 12.1).

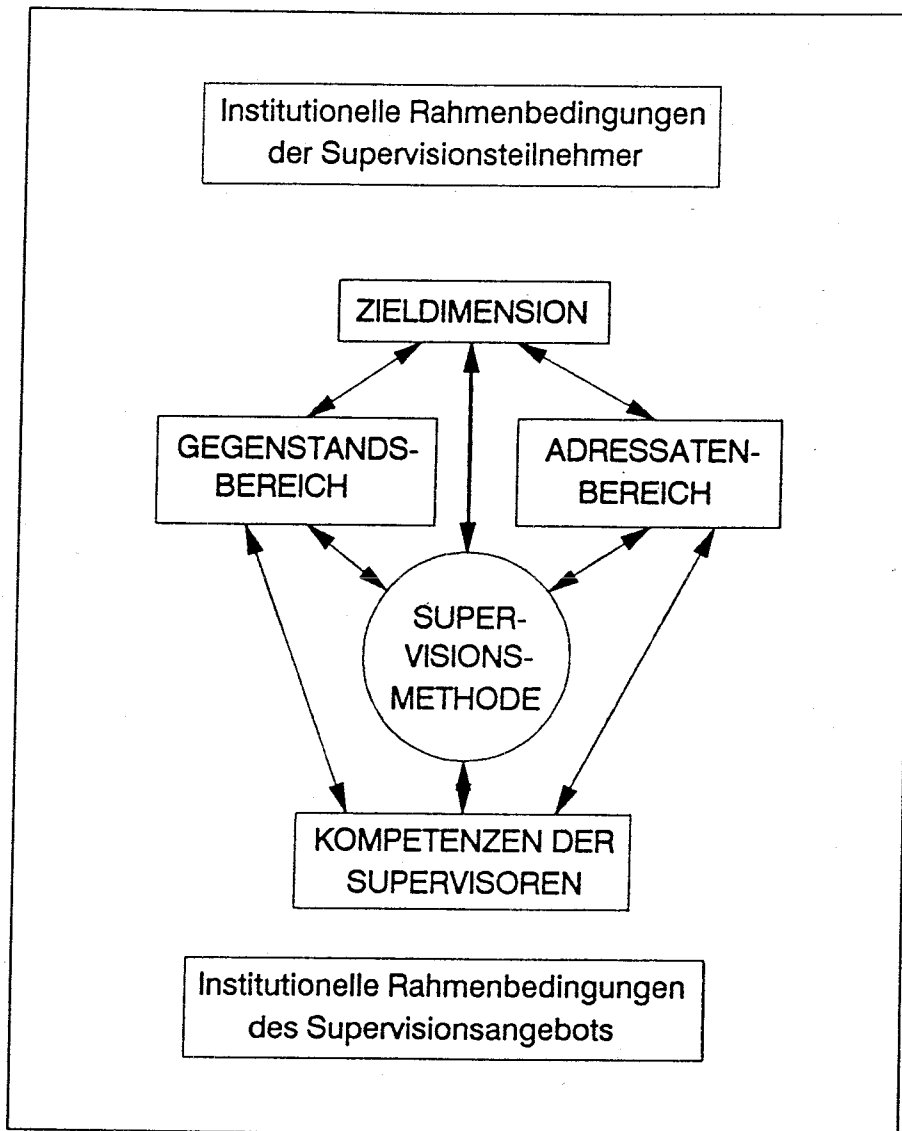


Abbildung 12.1: Sechs didaktische Beurteilungsdimensionen von Supervisionsmethoden

12.3 I

In seiner ra
zogenen zu
von der „Ko
Geschäft dar
Lernverfahre
Ruf und eine
Fällen vorwi
über die Wa
senheit der S
reich und Tä
ohne daß be
recht durchs
dieses Verhäl
ner Attrakti
den Einrichtu
tion bezogen
ist nun nicht
tutionalisiert
für den spezi
Wichtig ist b
lung nicht a
oder einer be
in das hinein
nur fest, daß
nenbildung u
mit Kursleite
arbeitern an
pädagogische
den soll, all
konzeptionell
und Kompet
dern wird vo
auf aktuelle
unterstützun

Vor dem Hin
zusammenha
methodischer
nalen und or
beschreiben,
verstanden w
Institutionsb
onsstrukture
muß mehr sei

12.3 Institutionsbezug von Supervision

In seiner radikalsten Fassung besteht der Unterschied von institutionsbezogenen zu personenbezogenen Varianten der Supervision in dem Wechsel von der „Komm-“ zur „Geh-Struktur“. Verstehen z.B. die Supervisoren ihr Geschäft darin, daß sie im Zusammenhang mit einem bewährten reflexiven Lernverfahren eine „Praxis“ eröffnen und im weiteren vor allem ihrem guten Ruf und einer manifesten Nachfrage zu vertrauen, so entscheiden in diesen Fällen vorwiegend die Interessenten durch ihr Kommen bzw. Wegbleiben über die Wahl der Methodenkonzeption. Die Entscheidung über Angemessenheit der Supervisionskonzeption in bezug auf Zielsetzung, Adressatenbereich und Tätigkeitsfeld wird, wie man so schön sagt, vom „Markt“ geregelt, ohne daß bei Fortbildungsangeboten die dabei wirksame Logik bisher so recht durchschaut wurde. Bei institutionsbezogener Supervision dreht sich dieses Verhältnis jedoch um: Nicht die Supervisanden kommen aufgrund seiner Attraktivität zum nachgefragten Supervisor, sondern nun geht der zu den Einrichtungen und bietet diesen ein (mehr oder weniger) auf ihre Situation bezogenes Programm an. Ausgangspunkt der Teilnahme-Entscheidung ist nun nicht mehr eine zugkräftige Methodenkonzeption, sondern ein institutionalisierter Arbeitszusammenhang, der für Supervision erschlossen und für den spezifische Supervisionsangebote entwickelt bzw. vereinbart werden. Wichtig ist bei dieser Zugangsweise, daß sich zunächst die Angebotsentwicklung nicht auf geäußerte Bedürfnisse des einen oder anderen Teilnehmers oder einer bereits bekannten Gruppe richtet, sondern auf ein *komplexes Feld*, in das hinein die Supervision interveniert. So steht beispielsweise anfangs nur fest, daß Supervision für Einrichtungen und Projekte in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung angeboten werden soll. Ob dabei mit Kursleitern, Projektmitarbeitern, hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern an Volkshochschulen, mit gemischten Gruppen von Kursleitern, pädagogischen Mitarbeitern und Verwaltungsangestellten gearbeitet werden soll, all dies ist zunächst weitgehend offen und bedarf einer genaueren konzeptionellen Planung. Die aber hängt nicht nur von den Präferenzen und Kompetenzen des einen oder anderen Supervisionsanbieters ab, sondern wird von allen im Berufsfeld Tätigen danach beurteilt, ob sie in bezug auf aktuelle Probleme hilfreich und praktikabel und ob sie berufspolitisch unterstützungsbedürftig erscheint (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1990a).

Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen didaktischen Entscheidungszusammenhangs von Zieldimension, Gegenstandsbereich, Adressatenwahl, methodischen Vorgehensweisen, sowie der Gestaltung der eigenen personalen und organisatorischen Voraussetzungen läßt sich nun differenzierter beschreiben, was unter „Institutionsbezug“ von Supervision im einzelnen verstanden werden kann: So reicht es vielfach nicht mehr aus, wenn der Institutionsbezug nur dadurch zum Ausdruck gelangt, daß die Organisationsstrukturen in der Fallarbeit problematisiert werden. Institutionsbezug muß mehr sein, als aus einer individuellen Perspektive die Probleme der je-

weiligen Einrichtungen zu thematisieren und psychisch zu verarbeiten. Vielmehr ist gemeint, daß die institutionelle Problematik konzeptionell so in die Zieldimension, in die Art der Teilnehmerauswahl, in die Art der Themenkonstitution mit den methodischen Vorgehensweisen verzahnt werden muß, daß hierdurch ein integriertes Veränderungskonzept entsteht, das sich auf die Organisation in ihrer Gesamtheit richtet. Die Wirkungen von Supervision auf das gesamte institutionelle Tätigkeitsfeld, in das hinein interveniert wird, stellt dabei die alle didaktischen Teilentscheidungen steuernde Zieldimension dar, auch wenn ein Einzelangebot dabei immer nur einen Teilaspekt zu bearbeiten vermag.

Auf welche Weise jedoch die im Berufsfeld relevanten Veränderungsziele geklärt, durch Supervision unterstützt und schließlich realisiert werden können, hängt von fortbildungsdidaktischen Entscheidungen ab, die sich nun auf die jeweils gegebenen Möglichkeiten der Einflußnahme beziehen. Von den konkreten *Zielbereichen* institutionsbezogener Supervision müssen daher deutlich die Einflußwege, d.h. die „*Interventionsmedien*“ unterschieden werden. Was ist damit gemeint?

Während mit den Zielbereichen der Supervision die alltäglichen Praxissituationen und strukturellen Bedingungen einer Organisation angesprochen werden, beziehen sich die Interventionsmedien auf die Möglichkeiten des Zugangs zu den Strukturproblemen einer Einrichtung. Zu denken ist dabei an alle Varianten von Einzel-Supervision, an homogene oder gemischt zusammengesetzte Gruppensupervision, Teamtraining, Intergruppen-Trainings usw. Es sind hierbei weitgehend strategische Gesichtspunkte in bezug auf den Aufbau institutioneller Unterstützungssysteme dafür ausschlaggebend, mit welchen Mitarbeitern oder Teilgruppen Supervision gemacht wird und welche Arbeitsformen jeweils gewählt werden. Derartige Wahlmöglichkeiten sind jedoch genau das Gegenteil von Beliebigkeit, sondern müssen Bestandteil eines umfassenden Interventionskonzepts sein, aus dem heraus die einzelnen Entscheidungen ihren Sinn erhalten und in ihren Auswirkungen überprüft werden können. Hinzu kommt ein weiterer Gesichtspunkt: Wie jede Fortbildung erreicht auch institutionsbezogene Supervision nur im Ausnahmefall sofort und unmittelbar diejenigen Problemfelder und Arbeitsbereiche, „die es besonders nötig haben“. Da institutionsbezogene Supervision letztlich nicht Einzelpersonen zum Adressaten hat, sondern in ein komplexes „Feld“ hineinintervenierte, sind geeignete Zugangswege zu den Strukturproblemen einer Einrichtung über solche Gruppen zu suchen, die bereits kooperationsbereit sind und die Supervision als fachliche Unterstützung zu nutzen verstehen. Andererseits sind die Probleme, die beim Zugang zu einer Einrichtung für die Supervisoren erfahrbar werden, für sich bereits ein symptomatischer Ausdruck der jeweiligen Organisationskultur. Gerade in der Phase der Kontaktaufnahme und im Zuge einer ersten Zusammenarbeit läßt sich daher viel über die hier gültige Statushierarchie, Aufgabendifferenzierung, Macht- und Einflußverteilung sowie über die Kontrollmechanismen im Innen-/Außen-Verhältnis erfahren und zu gegebener Gelegenheit metho-

disch bearbeit

Bei der Verei
Strukturprobl
beachten, daß
schancen bes
chend wahrge
sich schließlich
liegt z.B. eine
Erwachsenent
fene Angebot
ratung und a
und in Krank
mindest im e
Knotenpunkte
die das Zusar
sich darüberh
informellen Le
langt zusätzlic
tionspolitische
Angeboten. H
wunden werd
lung einer Ein
dem Veränder
zipieren. Dies
dung ein „co
eines Einzelar
gie für den Pr
und als Entsc
prozeßorientie
tierungshilfen

In der Fachlit
bleibt der Beg
weil nicht deu
schen

1. der Ziel
kung au
2. dem ver
Feld übe
werden

Eine solche I
Verkürzung re
ten“, wie z.B.

arbeiten. Vielmehr so in die der Themen werden muß, das sich auf von Supervision interveniert lernende Zielfelder Teilaspekt

nderungsziele sichtigt werden ab, die sich me beziehen. Vision müssen " unterschied-

en Praxisinhalten des Zielbereichs ist dabei an sichtigt zusammen-Trainings bezug auf chlaggebend, ht wird und lmöglichkeiten müssen Ben heraus die swirkungen punkt: Wie nur im Aus- Arbeitsbe- Supervision ein komple- n Struktur- die bereits stützung zu gang zu ei- bereits ein Gerade in menarbeit enddifferen- chanismen zeit metho-

disch bearbeiten.

Bei der Vereinbarung von Supervision, die auf die alltäglich erfahrbaren Strukturprobleme einer Einrichtung Einfluß nehmen will, ist vor allem zu beachten, daß sie sich nicht dadurch von vornherein in ihren Wirksamkeitsschancen beschränkt, weil die Macht und Einflußstrukturen nicht hinreichend wahrgenommen und konzeptionell berücksichtigt werden, sodaß man sich schließlich auf Randbereiche des Tätigkeitsfeldes abdrängen läßt. Hier liegt z.B. eine entscheidende Schwäche von Supervisionskonzepten in der Erwachsenenbildung, die ihren Zugang zum Feld noch weitgehend über offene Angebote für nebenberufliche Kursleiter suchen. Erfahrungen mit Beratung und arbeitsplatzbezogener Fortbildung in öffentlicher Verwaltung und in Krankenhäusern laufen vielmehr darauf hinaus, daß man sich zumindest im ersten Zugang an den für Macht und Einfluß entscheidenden Knotenpunkten einer Einrichtung zu orientieren hat. Eine Einflußnahme, die das Zusammenwirken aller wesentlichen Bereiche zum Ziel hat, wird sich darüberhinaus der Zustimmung und Unterstützung der formellen wie informellen Leitungspositionen und Gremien vergewissern müssen. Dies verlangt zusätzlich zur Supervisionskompetenz im engeren Sinne auch institutionspolitisches Verständnis und Milieukennntnis bei der Konzipierung von Angeboten. Hinzu kommt, daß ein Denken in Einzelveranstaltungen überwunden werden muß. Planvolle Unterstützung der Organisationsentwicklung einer Einrichtung läßt sich nur als gestufte Folge unterschiedlicher, mit dem Veränderungsprozeß schrittweise verzahnter Fortbildungsangebote konzipieren. Dies verlangt von den Organisatoren institutionsbezogener Fortbildung ein „curriculares“ Denken in dem Sinne, daß der besondere Stellenwert eines Einzelangebots im Rahmen einer längerfristigen Interventionsstrategie für den Prozeß der Organisationsentwicklung konzeptionell mitbedacht und als Entscheidungskriterium berücksichtigt werden kann. Für derartige prozeßorientierte Planungsverfahren liegen bereits erste theoretische Orientierungshilfen vor (Schächter 1982).

In der Fachliteratur, wie auch im Erfahrungsaustausch unter Supervisoren bleibt der Begriff des Institutionsbezugs nicht zuletzt auch deshalb unscharf, weil nicht deutlich genug auf die hier betonte Differenz geachtet wird zwischen

1. der *Zieldimension* der Intervention (d.h. dem Praxisfeld auf das Wirkung ausgeübt werden soll) und
2. dem verfügbaren *Interventionsmedium* der Einflußnahme (d.h. dem Feld über das auf die Strukturen einer Einrichtung Einfluß genommen werden kann).

Eine solche Differenzierung fällt auch deshalb schwer, weil die bisherige Verkürzung reflexiven Lernens auf Einzelpersonen, die „*kollektiven Adressaten*“, wie z.B. Gruppenstrukturen, Arbeitszusammenhänge, Interaktionsbe-

Tabelle 12.1: Supervision: Entscheidungen auf der Zieldimension und der Interventionsebene

Zieldimension	Einfluß-Medien
1. Personale Kompetenzen	
2. Strukturen und Prozesse in Arbeitsgruppen	A. Einzelsupervision
3. Gesamtstruktur einer Einrichtung	B. Soziale Gruppe
4. Inter-Institutionelle Beziehungen	C. Inter-Gruppen-Prozesse

ziehungen zwischen mehreren Organisationen als Zieldimension nicht wahrnehmbar werden läßt. So hat z.B. auch die angewandte Gruppendynamik ihren „kollektiven Gegenstand“ offenbar aus den Augen verloren und sich auf eine psycho-soziale Perspektive reduzieren lassen (vgl. Edding 1988, Sbandi & Vogl 1988). Es muß daher immer wieder in Erinnerung gerufen werden, daß sich institutionelles Lernen nicht ausschließlich auf individuelles Verhalten von Einzelpersonen, sondern auf strukturelle Veränderungen im institutionalisierten Geflecht verschiedener Tätigkeiten bezieht. Der Beratungserfolg mißt sich nicht daran, ob der eine oder andere Mitarbeiter neue Einsichten, eine Intensivierung seines Persönlichkeitswachstums oder eine höhere soziale Sensibilität erzielt hat, sondern daran, ob sich z.B. formelle Arbeitsstrukturen, Formen der fachlichen Zusammenarbeit, Aufgabenbeschreibungen oder bestimmte Merkmale im Innen/Außen-Verhältnis der Einrichtung gewandelt haben. Auf diese Veränderungen richtet sich institutionsbezogene Fortbildung. Auf welche Weise nun in Hinblick auf auf diese Zieldimension über Supervision praktische Zugangsmöglichkeiten entwickelt werden können, hängt von den verfügbaren Interventionsmedien ab.

Um vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Überlegungen einen Überblick über mögliche Varianten institutionsbezogener Supervision zu gewinnen, werden abschließend Entscheidungsmöglichkeiten auf der Zieldimension den Entscheidungen auf der Interventionsebene gegenübergestellt (siehe Tabelle 12.1). Auf der *Ebene der Zieldimension* lassen sich vier Bereiche der Alltagspraxis der Supervisanden unterscheiden, auf die über Verfahren der Praxisreflexion Einfluß genommen werden soll:

1. Bereich *personaler Kompetenzen*
2. Strukturen und Prozesse innerhalb von *Arbeitsgruppen* (Teams, Lehrgänge und Lerngruppen in der Weiterbildung, Projektgruppen)
3. Gruppenübergreifende Arbeitszusammenhänge in der *Gesamtstruktur einer Einrichtung* (z.B. Verhältnis zwischen mehreren Arbeitsberei-

chen, u
ligkeit)

4. Institut
gen (z.H
einricht

Auf diese Zie
unterschiedlic
Interventions

- A. Reflexio
- B. Soziale (
- C. Organis

Anhand dieser
verantwortlichei
So läßt sich z
wortung der S
gestaltung und
der Interventi
wortung für m
in der Zieldim
abgenommen v

Stellt man nu
der gegenüber,
kennbar, mit
stitutionsbezog
überprüfen las
sich einige wei
anschließen, di
im einzelnen a

- Es wird e
pervision
Supervisi
onsprozes
sammense
personell
Teamtrain
diesem Z
ist sie bei
dann kon:

- Weiterhin wird aus der Gegenüberstellung plausibel, daß keine unmittelbare lineare Verknüpfung zwischen Zieldimension und Einflußmedium zwingend geboten ist. So wird z.B. der Zielbereich „Erweiterung der sozialen Kompetenz einzelner Mitarbeiter in bezug auf spezifische Strukturprobleme ihrer Einrichtung“ keineswegs nur über das Interventionsmedium „Einzelsupervision“ erreichbar, sondern läßt sich je nach den gegebenen Voraussetzungen sehr unterschiedlich konzipieren, solange in der Supervisionskonzeption die Zieldimension noch hinreichend deutlich methodisch zum Ausdruck gelangen kann und sich nicht das Lernmedium zum Zielbereich verselbständigt.

Jede der Zieldimensionen ist daher sowohl über Einzelsupervision, über das Medium der sozialen Gruppe und über „Organisationslaboratorien“ erreichbar, allerdings auf je spezifische Weise, worin sich dann die besondere Spielart des „Institutionsbezugs“ ausdrückt. Hierbei lassen sich in grobem Überblick vier Hauptvarianten mit entsprechenden Unterformen unterscheiden:

1. *Vermittlung von personalen Kompetenzen* in bezug auf institutionspezifische Problembereiche über das Medium:
 - der Einzelsupervision
 - der Gruppensupervision
 - von Organisationstrainings
2. *Bearbeitung der real gegebenen Strukturprobleme und Interaktionsmuster innerhalb der alltäglichen Arbeitsgruppen und Teams* einer bestimmten Einrichtung über
 - Einzelsupervision mit Mitarbeiter/innen, die innerhalb des sozialen Netzwerks der Gruppe strategisch bedeutsame Positionen einnehmen
 - Gruppensupervision mit der betreffenden Gruppe, mit einer gemischten Gruppe oder über „stranger groups“
 - über Intergruppen-Prozesse, d.h. durch Konfrontation mit Außengruppen als „Reflexionsmedium“
3. *Analyse und Bearbeitung von Strukturproblemen einer Gesamteinrichtung* oder eines größeren Projektvorhabens über das Medium
 - Einzelsupervision mit Personen in Knotenpunkten des sozialen Netzwerks der Gesamteinrichtung
 - Gruppensupervision mit Teilnehmern aus unterschiedlichen Teilbereichen der Einrichtung (hierbei ist die Zusammensetzung der Gruppen bereits Bestandteil der Intervention und des Supervisionsprozesses).

- über alle
- 4. *Bearbeitung von Strukturproblemen* über das Medium
 - Leitungsgruppen
 - Gruppensupervision
 - als
 - u.ä.

Die vier Varianten, sondern in kombinierbaren Entwicklungsstufen in der Nähe bzw. in der Ferne allen Zugangsformen eine Klärung der Situation erreichen. Die vier Varianten stellen indes ein Spektrum dar, das weiter werden sollte. Die vier Varianten verweisen, daß die vier Varianten kann, sich als Fortbildung von bildungsdidaktischen

aß keine unmittelbare
Einflußnahme
„Erweiterung
auf spezifische
über das Inter-
n läßt sich je
hlich konzipie-
mension noch
gen kann und
adigt.

sion, über das
orien“ erreich-
sondere Spiel-
grobem Über-
nterscheiden:

institutions-

Interaktions-
ms einer be-

halb des so-
ne Positionen

mit einer ge-

itation mit

Gesamtein-
Medium

des sozialen

lichen Teil-
setzung der
Supervisi-

- über Intergruppen-Prozesse (z.B. im Planspiel) mit Vertretern aller relevanten Teilgruppen
4. Bearbeitung von Zielen und Möglichkeiten der *Zusammenarbeit zwischen verschiedenen getrennten Einrichtungen* und Organisationen über das Interventionsmedium
- Leitersupervision
 - Gruppensupervision (unterschiedliche Möglichkeiten der Zusammensetzung einschließlich wechselnder Zusammensetzung verweisen auf den Interventionscharakter des vereinbarten settings)
 - als Training von Intergruppen-Prozessen (z.B. über Planspiel u.ä.)

Die vier Varianten sind nicht nur als Entscheidungsalternativen zu betrachten, sondern in komplexeren Supervisionsprogrammen auch untereinander kombinierbar und für unterschiedliche Phasen einer betreuten Organisationsentwicklung einsetzbar (vgl. Schäffter 1982). Trotz unterschiedlicher Nähe bzw. Distanz zu den alltäglichen Gegebenheiten der Institution ist allen Zugangsweisen gemeinsam, daß sie in den jeweiligen Zieldimensionen eine Klärung und Verbesserung struktureller Bedingungen einer Organisation erreichen wollen. Welche der Möglichkeiten und konzeptionellen Spielarten im einzelnen oder in Kombination dabei letztlich gewählt werden, stellt indes eine Entscheidung dar, die weniger beiläufig als bisher getroffen werden sollte. Eine Professionstheorie der Supervision hat derartige Entscheidungsmöglichkeiten in Zukunft noch genauer auszuarbeiten. Darauf zu verweisen, daß es für die sich entwickelnde Supervisoren-Zunft sinnvoll sein kann, sich als Teilbereich eines größeren Arbeitszusammenhangs beruflicher Fortbildung verstehen zu lernen und dabei auch auf Vorarbeiten zur Fortbildungsdidaktik zurückzugreifen, war ein Anliegen dieses Beitrags.