

dernden Einfluß auf andere Menschen nehmen, benötigen auch Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung subjektbezogene Reflexionshilfen, um sich in ihren komplexen Tätigkeiten fachlich orientieren und um persönlich bedeutsame Probleme bearbeiten zu können. Supervision für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung erscheint zunächst als eine nur tätigkeitsfeldspezifische Variante, die keine prinzipiellen Unterschiede zur Supervision für Lehrer an Schulen, Ausbilder in Betrieben oder Erzieher in der Jugendarbeit aufweist. In der Tat sind Praktiker der Erwachsenenbildung auch in den meisten der offen ausgeschriebenen Supervisionsveranstaltungen und in semi-therapeutischen Ausbildungen wie Gruppendynamik, Psychodrama und Gestalt vertreten bzw. Adressatengruppen für derartige Angebote.

Bedeutsam für die Motivationslage ist jedoch, daß viele dieser in der Erwachsenenbildung Tätigen subjektorientierte Fortbildung nicht aus primär pädagogischem Interesse, häufig nicht einmal in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrer Bildungstätigkeit besuchen, sondern aus einem vielschichtigen Wunsch nach „individueller Entfaltung“. Es ist ein ähnliches Motivbündel, wie es auch für ihr Tätigsein in der Erwachsenenbildung interesseleitend wirkt (Scherer 1987, 89). So läßt sich die These vertreten, daß psychosoziale Fortbildung von vielen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung als eine autonome persönliche Aktivität verstanden wird, die man gleichsam selbständig und ebenbürtig außerhalb der Bildungsarbeit verfolgt. Vielfach werden Supervisionsangebote, aber auch andere Formen pädagogischer Fortbildung geradezu als Gegengewicht zur täglichen Bildungspraxis genutzt, so daß kein Interesse an einem unmittelbaren Transfer in den Alltag bestehen kann. Begründet wird dies u. a. als Gegensteuerung gegen eine Instrumentalisierung der Kursleiterpersönlichkeit. Nur dadurch, daß man etwas „für sich selbst tut“, kann man letztlich den Teilnehmern nützen (Geißler 1984, 69). Hiermit wird die Abkoppelung einer subjektorientierten Fortbildung von ihrer Funktion für institutionellen Strukturwandel konzeptionell gefördert. Man beschränkt sich bewußt auf basale Kompetenzen pädagogischer Arbeit, wie z. B. „Arbeit an der Dozentensubjektivität (Geißler), die Sensibilisierung sozialer Wahrnehmung, die Verbesserung kommunikativer Kompetenz oder individueller Reflexionsfähigkeit. So wichtig psycho-soziale Grundqualifikationen sind, so bleiben sie doch für konkretes pädagogisches Handeln unspezifisch. Supervision für die Erwachsenenbildung sollte hingegen eine *pädagogische* Reflexion auf die besonderen Handlungskompetenzen ermöglichen, wie sie in der politischen Bildungsarbeit, in der beruflichen Bildung, in der Sprachdidaktik, Arbeit mit Zielgruppen, in musisch-kreativer Arbeit, in naturwissenschaftlich-technischen Lehrgängen oder in ökologisch-politischer Bildung und in Gesundheitsbildung jeweils im Entstehen begriffen sind.

Darüber hinaus gilt noch ein weiteres Übertragungsproblem zu beachten. Es besteht darin, daß die meisten Supervisionskonzepte bereits aufgrund ihres methodischen Zugangs pädagogisches Handeln auf gelingende oder mißlingende „Begegnung von Mensch zu Mensch“ (Tausch/Tausch) reduzieren. Wichtige didaktische Gestaltungsbereiche und professionelle Handlungsfelder von Erwachsenenbildnern geraten unter dieser Deutung zu „organisatorischen Rahmenbedingungen, die dem „eigentlichen“ pädagogischen Handeln nur äußerlich sind und die man folglich vorwiegend als Quelle von Restriktionen und Störungen auffaßt. Übernehmen Supervisionkonzepte unreflektiert ein personalistisch verkürztes Verständnis von Pädagogik, so verstärken sie unwillentlich den Bruch zum „nur Organisatorischen“, unter dem der Pädagoge einerseits leidet, durch den er andererseits jedoch sein Handeln kontrastiv abhebt. Pädagogische Reflexion wird daher unfähig, institutionsbezogenes Handeln als zentralen pädagogisch relevanten Gestaltungsbereich aufzugreifen, wodurch sie methodisch „Institutionsblindheit“ (Bernfeld) verstärkt.

Aufgrund dieser Einschätzung ist Alfred Scherer (1988, 116 f.) zuzustimmen, der im Anschluß an eine empirische Untersuchung über die Gruppe sog. „freier Mitarbeiter“ in

ekte

über konkrete Erlung zu berichten. ängen und verliert sbereichs, als daß nun eine kritische herapeutisch verchtliche Anfangs- werden. Denn ganz enbildung! Ob ihr ob reflexives Ler- kommt, wird we- nden aufgeworfen felder für vertrau- edarfslage bei den n. Es geht hierbei e Struktur der Bil- tätigkeit steht das wie „Professio- Bewußtheit in be- . Hierauf muß Su- tische Bedeutung i ihrer ursprüngli- institutionsbezoge- klären, wie Super- r „helfende“ oder mens und Lernens rage“, die sich Su- smarkt Erwachse-

psychosoziale Ar-
persönlichkeit för-

der Erwachsenenbildung zu dem Schluß kommt, daß Fortbildung deutlich auf die „identitätsstiftenden Funktionen der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit“ bezug zu nehmen habe. Anzustreben sei eine „professionsorientierte erwachsenenpädagogische Identität“, die sich nicht hinreichend aus der Klärung isolierter Lehrsituationen oder einzelnen Veranstaltungsformen entwickeln ließe.

Die Frage nach der Professionalisierbarkeit der freien erwachsenenpädagogischen Tätigkeit stellt sich somit weniger auf der Qualifikations- und Handlungsebene (erwachsenenpädagogische Kompetenz) als vielmehr auf der Ebene funktionsbestimmter und organisationspraktischer Aspekte der Tätigkeit, und zwar im Hinblick auf die Funktion und Organisation der Einrichtungen in der Erwachsenenbildung ebenso wie auf die Funktion und Organisation der unmittelbaren Bildungsvermittlung (Scherer 1988, 117).

Der Fortbildungsbedarf in der gegenwärtigen Entwicklungsphase der Erwachsenenbildung weist eine geradezu dramatische *Notwendigkeit zum Institutionsbezug* auf. Im Zuge einer rasanten Ausdifferenzierung und Atomisierung stellt die Notwendigkeit zur institutionellen Integration die gegenwärtige Herausforderung für alle Arbeitsbereiche und Mitarbeitergruppen dar – eine Herausforderung, die sich weniger als „übergeordnete Zielsetzung“, sondern wesentlich als persönlich erfahrbares Bedürfnis nach fachlicher Anerkennung und nach mehr Sicherheit in der Selbsteinschätzung in bezug auf den Wert der Arbeit manifestiert. Es geht dabei auch um die Funktion der psychischen Stützung, der Sicherheit und Angstabwehr, die gesellschaftliche Institutionen zu erfüllen haben (Pühl 1988, 56, 98). Institutionsbezug konkretisiert daher den Bedarf nach fachlicher Identität von Bildungsarbeit, d.h. das Zusammenspiel von „Person“ und „Organisation“. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Organisationsaspekt von Erwachsenenbildung wird daher in unterschiedlichen Zusammenhängen und z.T. aufgrund gegenläufiger Entwicklungen notwendig:

- aus Problemen der Leitung und Koordination, die sich zunächst allein durch die quantitativen Veränderungen expandierender Bildungseinrichtungen ergeben, wenn man mit einer kurzfristig angewachsenen Zahl neuer Mitarbeiter, Arbeitsbereiche und Teilnehmer planvoll umzugehen hat.
- aus der Unübersichtlichkeit, die sich durch komplexe neuartige Aufgabenbereiche in mittleren Bildungseinrichtungen und Bildungsprojekten einstellt, wo keine Verständigung mehr zwischen heterogenen und konzeptionell unverbundenen Arbeitsfeldern möglich erscheint.
- aus der Selbstorganisationsproblematik freier Bildungsinitiativen, Kursleiterzusammenschlüsse oder „alternativer“ Bildungsprojekte, in denen die „klassischen“ Organisationsfunktionen kreativ auf neue Weise gelöst werden müssen.

Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Organisationsproblemen, daß auf allen didaktischen Planungs-, Entscheidungs- und Handlungsebenen die bislang gewohnten und meist über Konventionen gesteuerten Ordnungsgefüge zunehmend problematischer werden und immer weniger selbstverständlich erscheinen. Nicht nur die methodische Gestaltung einzelner „Sitzungen“ (Lerneinheiten), sondern auch die Veranstaltungsorganisation, die Programmstruktur und damit jeweils eng verknüpfte „administrative“ Regelungen, wie Teilnehmerrekrutierung, Finanzierungsmodalitäten, Aufgabendifferenzierung zwischen den Mitarbeitern werden als Strukturentscheidungen erkennbar, die man sich je nach pädagogischer Zielsetzung oder Adressatengruppe immer auch anders denken kann bzw. die man aufgabenspezifisch zu variieren hat. Hier liegt der Angelpunkt des gegenwärtigen Orientierungs- und Fortbildungsbedarfs in der Erwachsenenbildung. Es geht um die Schwierigkeit, das Organisatorische als pädagogischen Gestaltungsbereich in die Arbeit zu integrieren, so daß die „institutionellen Rahmenbedingungen“ nicht mehr als externe Barrieren oder administrative Restriktionen ausgegrenzt werden. Diese Notwendigkeit unter-

scheidet Erwachsene
beit. Die zunehmende
stitutioneller Entw
weise feldspezifisch
und haben nur w
Leider werden die
bildung noch zu
durch geeignete F
die bislang von de
und Einfallsreicht
ist der kennzeichn
Bedarf bezieht sic
sicher Alltagsprobl
beobachten, die s
äußert, andererseit
schlägt. Bemühung
der Erwachsenenb
schen Fortbildung
Fortbildungskonze
den – sind histor
gien entstanden u
und zu generellen
strukturelle Affini
suche, die mehr sei
te müssen diese Af
gen konzeptionelle
Folgende Merkr
– Supervision läßt
leitete Selbstbe
jeweilige Konze
keit, mit der die
– Das Merkmal *m*
die alltäglichen
im offenen „ko
schreibung nach
Supervision nir
wirklichkeit. Di
ziert, sondern ü
dung als Professi
– Hierdurch enthä
sionen:

- zum einen bie
arbeitung konkre
- zum anderen
nen und Deutun
professionelle Se

Auf der ersten Zie
zepts für die Ther
und daran anschlie
sionskonzeption ur

scheidet Erwachsenenbildung strukturell von betrieblicher oder schulischer Bildungsarbeit. Die zunehmend in der alltäglichen Praxis wichtiger werdenden Kompetenzen zu institutioneller Entwicklung – oder zur „Projektentwicklung“ – sind jedoch notwendigerweise feldspezifisch. Sie differieren selbst innerhalb der Erwachsenenbildung erheblich und haben nur wenig mit Managementtechniken in Industrie oder Verwaltung gemein. Leider werden diese Fähigkeiten bisher im Berufsbild der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung noch zu wenig berücksichtigt und können daher weder in der Ausbildung noch durch geeignete Fortbildung befriedigend erlernt werden. Eben diese Unsicherheit ist es, die bislang von den Mitarbeitern nur über zusätzliches Engagement, Improvisationskunst und Einfallsreichtum aufgefangen und psychisch verarbeitet werden muß. Diese Situation ist der kennzeichnende „Resonanzboden“ für Erwartungen an Supervisionsangebote. Der Bedarf bezieht sich dabei auf Fortbildungsansätze, die den Organisationsaspekt pädagogischer Alltagsprobleme aufzugreifen vermögen. Hierbei ist eine besondere Ambivalenz zu beobachten, die sich einerseits als Orientierungsnot und als Wunsch nach Unterstützung äußert, andererseits jedoch schnell in Sorge vor professionsfremden Psychotechniken umschlägt. Bemühungen um eine Übertragung von Supervisionskonzepten auf Praxisfelder der Erwachsenenbildung zwingen daher dazu, stärker als sonst das *Wechselverhältnis zwischen Fortbildungskonzeptionen und der von ihr erreichbaren Berufspraxis* zu beachten. Fortbildungskonzepte zur Praxisreflexion – wie die unterschiedlichen Supervisionsmethoden – sind historisch als Motor und Bestandteil langfristiger Professionalisierungsstrategien entstanden und haben sich erst später teilweise von ihrem Entstehungskontext lösen und zu generellen Methoden verselbständigen können. Dennoch lassen sich weiterhin *strukturelle Affinitäten* zu ihrem ursprünglichen Praxisfeld nachweisen. Übertragungsversuche, die mehr sein wollen als ein blindes expansives Ausgreifen auf neue Beratungsmärkte müssen diese Affinitäten als kennzeichnendes Spannungsverhältnis i.S. einer gegenseitigen konzeptionellen Nähe bzw. Distanz reflektieren.

Folgende Merkmale sind hierbei von besonderem Interesse:

- Supervision läßt sich als eine Fortbildungsmethode charakterisieren, mit der eine angeleitete Selbstbeschreibung pädagogischer und therapeutischer Praxis möglich wird. Die jeweilige Konzeption bietet hierzu eine besondere Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit, mit der die alltägliche Arbeit einer *bewußten Aneignung* zugänglich wird.
- Das Merkmal *methodischer Anleitung* bei der Selbstbeschreibung bedeutet, daß nicht die alltäglichen Deutungen der Berufswirklichkeit beliebig zugelassen werden (wie z.B. im offenen „kollegialen Erfahrungsaustausch“), sondern daß die Form der Selbstbeschreibung nach besonderen fachlich relevanten Deutungsmustern strukturiert wird. Supervision nimmt daher Einfluß auf die Muster der Selbstbeschreibung von Berufswirklichkeit. Die fachlich relevanten Deutungsmuster werden in der Regel nicht expliziert, sondern über die Supervisionskonzeption beiläufig mitgelernt und ihre Anwendung als Professionalisierung eingeübt.
- Hierdurch enthält jede Supervisionskonzeption zwei aufeinanderbezogene Zieldimensionen:
 - zum einen bietet sie ein methodisches Instrumentarium zur Thematisierung und Bearbeitung konkreter beruflicher Problemfälle
 - zum anderen enthält sie tätigkeitsfeldspezifische oder „fachliche“ Problemdefinitionen und Deutungsangebote, die als „Wirklichkeit“ in berufliche Orientierungen in das professionelle Selbstverständnis übernommen werden.

Auf der ersten Zielebene geht es um die *instrumentelle Eignung* eines Supervisionskonzepts für die Themenkonstitution der Fortbildung (einschließlich der Problemdefinition und daran anschließender Lösungsstrategien). Auf der zweiten Ebene bietet die Supervisionskonzeption und damit auch die Supervisionspraxis *ein paradigmatisches Modell für*

das Verständnis von Fachlichkeit in der pädagogischen Arbeit. Die Übernahme bzw. Transformation dieses Modells in die Berufsrolle der Teilnehmer wird dabei als Professionalisierung verstanden, die weit über instrumentelle Problembearbeitung hinausgeht (Beispiele bei Hege 1988).

Das Wechselverhältnis zwischen Supervisionskonzepten und der pädagogischen Konzeption in der Praxis der Supervisionsteilnehmer läßt sich aufgrund dieser Überlegungen als Angelpunkt verstehen, aus dem Probleme der Übertragbarkeit beurteilt werden können. Es läßt sich auf die Frage zuspitzen, ob die Supervisionskonzeption *problemkonstituierende Kategorien* enthält, mit denen tätigkeitsfeldspezifische Selbstbeschreibungen von Entwicklungszielen und Aufgabenprofilen in der Erwachsenenbildung möglich werden.

Gerade im Hinblick auf die wachsende Diffusität der Tätigkeitsfelder und der einzelnen Aufgabenbereiche in der Erwachsenenbildung erhält methodisch angeleitete Selbstbeschreibung – über instrumentelle Bearbeitung einzelner „Störungen“ hinaus – als *kognitive Strukturierungsleistung* eine hohe institutionelle, verbands- oder berufspolitische Bedeutung. Die entscheidende Begründung von Supervision für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung bezieht sich daher auf die Chance zu reflexiver Selbstvergewisserung in bezug auf das eigene Können, d.h. auf das, was im Tätigkeitsfeld als Professionalität erlebt wird. Die Form der Selbstbeschreibung durch Supervision muß daher eine „erwachsenenpädagogische“ sein. Was damit gemeint ist, soll im weiteren verdeutlicht werden:

- Supervision in der Erwachsenenbildung hat „Fachlichkeit“ des pädagogischen Handelns als *didaktisches Problem* zu konzipieren, d.h. als vielschichtigen Zusammenhang von Entdeckung, Begründung und Operationalisierung von Lernzielen. Supervision hat diese besondere Reflexionsform zu fördern und weiterzuentwickeln und dabei auch auf sich selbst exemplarisch anzuwenden.
- Hierbei sind auch die für pädagogisches Handeln bedeutsamen Unterschiede zwischen Lehren, Helfen und Heilen (Geißler 1986; Schmitz 1983; Mader 1983) in ihren Konsequenzen für die eigene Professionalität zu reflektieren. Gerade aufgrund vielfältiger Überschneidung dieser Formen pädagogischer Einwirkung bietet Supervision dann eine geeignete Professionalisierungsstrategie, wenn mit ihr das erwachsenenpädagogische Aufgabenprofil auch über *kennzeichnende Abgrenzungen* geklärt wird. Erst so lassen sich daran anschließend Kooperationsformen entwickeln. Eine *Berücksichtigung kognitiver Lernprozesse* muß auch in den Supervisionsmethoden selbst exemplarisch repräsentiert sein, was eine unmittelbare Übernahme von Konzepten ausschließt, die therapeutischer Praxis oder sozialpädagogischer Intervention verpflichtet sind.

Für die Bearbeitung von Problemfällen oder „kritischen Ereignissen“ aus der Bildungspraxis der Supervisanden bedeutet dies, daß zwar affektive und psychodynamische Anteile – ganz im Sinne der „Störungsregel“ im TZI – methodisch aufgegriffen werden, daß sie jedoch nicht den maßgeblichen Deutungsrahmen bilden. Ziel der Klärung ist vielmehr eine *pädagogische* Analyse der „fragwürdigen“ Situation. In einem didaktischen Erklärungszusammenhang erhalten die persönlichen Anteile des Pädagogen nur einen begrenzten und oft recht spezifischen Stellenwert in Relation zu Lernzielen, Inhaltsstruktur, Teilnehmervoraussetzungen und Methodenkonzeption. In Abgrenzung zu betont psychologischen Zugängen läßt sich der hier vertretene Fokus auf ein pädagogisches Rollenverständnis an folgendem Beispiel veranschaulichen:

Bereits zu Beginn der Supervisionsgruppe berichtet eine Teilnehmerin, daß sie sich in einer außergewöhnlich bedrohlichen Situation befände. Bei einem Vortrag vor einer westdeutschen Schulklasse war es zu einer politischen Kontroverse mit dem begleitenden Klassenlehrer gekommen, der als korrigierender Co-Referent aufgetreten sei und ihr in bezug auf die Thematik – ehemalige deutsche Ostgebiete – fachliche Inkompetenz und pro-

sowjetische Hal schlechte Vortr darüber hinaus Dienstbehörde (diesem Vorfall a

Die Referent ihren Arbeitgeb teilnehmenden Dozentin nun t: zeichnetes – V keit“ die Solida Vorgesetzten zu

Die Arbeit d der Kollegin da ter den verschie zu klären. Dabe betroffenen Kol nichtbetroffene bar, daß der Re Verhaltensmögl konnte. Sie en sachlich kühle S vor, je nachdem

Dieser wies schwerde zurück mit schwierigen ten pflegen.

Dieser Fall kanr beikern in Einr Sanktionen und Richtlinien bez teiligten Person

In diesem un nellen Zwänger Klärung bisheri Erst wenn reali den wird und c petentes Umge zeigt sich immu fen zu sein, ve prüft werden k ster, zu der ge weil hier unte gleicht eine so wachsenenbildt

Besonders v *eigenen Komp* die Kollegengr einandersetzung hierbei als ein der Inhaltsstru sich hierdurch

nahme bzw. Trans- als Professionalisie- nausgeht (Beispiele

pädagogischen Kon- dieser Überlegungen urteilt werden kön- tion *problemkonsti-* lbstbeschreibungen dung möglich wer-

der und der einzel- ngeleitete Selbstbe- inaus – als *kogniti-* berufspolitische Be- er in der Erwachse- ewisserung in bezug onalität erlebt wird. „erwachsenepäd- erden:

pädagogischen Han- gen Zusammenhang en. Supervision hat in und dabei auch

erschiede zwischen 33) in ihren Konse- aufgrund vielfältiger upervision dann ei- senenpädagogische wird. Erst so lassen *cksichtigung kogni-* exemplarisch reprä- schließt, die thera- sind.

aus der Bildungs- dynamische Antei- rriffen werden, daß Klärung ist vielmehr idaktischen Erklä- nur einen begrenz- haltsstruktur, Teil- betont psychologi- es Rollenverständ-

daß sie sich in ei- tag vor einer west- begleitenden Klas- ei und ihr in bezug mpetenz und pro-

sowjetische Haltung vorgeworfen hatte. Der Lehrer gab trotz Bitte um fairness eine schlechte Vortragsbewertung (Fragebogen zur Referentenbeurteilung) ab und schickte darüber hinaus von seinem Heimatort eine schriftliche Beschwerde an die übergeordnete Dienstbehörde der Referentin, von der sie daraufhin um schriftliche Stellungnahme zu diesem Vorfall aufgefordert wurde.

Die Referentin rechnete aufgrund dieser Beschwerde mit scharfen Sanktionen durch ihren Arbeitgeber und wurde in dieser Einschätzung von der ebenfalls an der Supervision teilnehmenden Kollegin bestärkt. Aufgrund dieser antizipierten Maßnahmen überlegte die Dozentin nun taktische Schritte in Richtung auf ein offensives – von ihr als politisch bezeichnetes – Vorgehen innerhalb der Institution, um über „Herstellung von Öffentlichkeit“ die Solidarität der Kollegen und ein Gegengewicht gegen mögliche Sanktionen der Vorgesetzten zu gewinnen.

Die Arbeit der Supervisionsgruppe bestand bei allem Verständnis für die Panikgefühle der Kollegin darin, zunächst einmal die „institutionelle Wirklichkeit“ der Einrichtung unter den verschiedenen Perspektiven und Interessen der beteiligten Positionen und Rollen zu klären. Dabei wurde es möglich, genauer zwischen affektiv besetzten Projektionen der betroffenen Kollegin und realistischerweise erwartbaren Reaktionen der Vorgesetzten und nichtbetroffenen Kollegen zu unterscheiden. Durch diese Vorgehensweise wurde erkennbar, daß der Referentin sehr unterschiedliche Situationsdeutungen und darauf bezogene Verhaltensmöglichkeiten zur Verfügung standen, zwischen denen sie rational wählen konnte. Sie entschied sich – ruhiger geworden – für eine sparsam-selbstbewusste und sachlich kühle Stellungnahme. Alle weiteren „politisch-taktische“ Schritte behielt sie sich vor, je nachdem, wie ihr „Dienstherr“ reagieren würde.

Dieser wies später in einem Antwortschreiben an den Lehrer dessen politische Beschwerde zurück und bescheinigte darin gleichzeitig der Dozentin Kompetenz im Umgang mit schwierigen Situationen, wie sie in der politischen Bildungsarbeit regelmäßig aufzutreten pflegen.

Dieser Fall kann exemplarisch gelten für eine Reihe ähnlich gelagerter Probleme von Mitarbeitern in Einrichtungen der politischen Bildung, in denen sich Fragen institutioneller Sanktionen und Kontrollen nicht von vornherein auf eindeutige Zielsetzungen oder gar Richtlinien beziehen lassen, sondern stark vom „subjektiven Kontrollbewußtsein“ der beteiligten Personen beeinflußt und in ihrem tatsächlichen Verlauf gesteuert werden.

In diesem und ähnlichen „Konfliktfällen“ kam es darauf an, die Frage nach institutionellen Zwängen, Konformitätsdruck, Loyalitätserwartung so konkret wie möglich auf die Klärung bisheriger Erfahrungen bzw. auf die Öffnung für neue Erfahrungen zu richten. Erst wenn realitätsangemessenes Verhalten als Problem eigener Realitätsdeutung verstanden wird und die *eigene fachliche Position* bewußt vertreten werden kann, wird ein kompetentes Umgehen mit institutionellen Konfliktsituationen möglich. In der Supervision zeigt sich immer wieder, daß die Fähigkeit, in der Bildungsarbeit für neue Erfahrungen offen zu sein, voraussetzt, daß die eigenen kognitiven Raster der Situationsdeutung überprüft werden können. Dies verlangt eine distanzierende Klärung der eigenen Deutungsmuster, zu der gerade heterogen zusammengesetzte Supervisionsgruppen gut geeignet sind, weil hier unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsbereiche aufeinanderstoßen. Hierin gleicht eine so konzipierte Supervisionsgruppe der Struktur von Lerngruppen in der Erwachsenenbildung.

Besonders wichtig war in dem skizzierten Fall, daß sich die politische Bildnerin ihrer *eigenen Kompetenzen* in einem positiven Sinne vergewissern konnte und daß hierdurch die Kollegengruppe als ein fachliches soziales Unterstützungssystem wirken konnte. Die Auseinandersetzung mit dem dogmatisch auftretenden politischen Kontrahenten ließ sich hierbei als ein für jede politische Bildung kennzeichnenden Konflikt deuten, der eng mit der Inhaltsstruktur ihrer Bildungsarbeit verknüpft ist. Die aufgetretene „Störung“ ließ sich hierdurch als *notwendiger Inhalt* ihrer Arbeit definieren, den es nicht durch vorweg-

nehmenden Gehorsam im Vorfeld zu vermeiden gilt. Erst im Kontext dieser *fachlichen Deutung* war sie in der Lage, von ihrem üblicherweise bürokratisch reagierenden Dienstvorgesetzten Schutz vor externer Intervention zu erwarten und dies auch in angemessener Weise zu verlangen. Persönliches Selbstbewußtsein und Durchsetzungsbereitschaft folgte hier somit erst sekundär aus der Vergewisserung eigener – auch inhaltsbezogener Fachlichkeit. Ein Supervisor, der in spezifischen Feldern der Erwachsenenbildung arbeitet, sollte daher genug von den Inhalten und fachdidaktischen Standards wissen, damit Supervision auf die *Stärkung von Fachlichkeit* hinauslaufen kann.

Es sollte daher niemals aus dem Blick geraten, daß professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung immer auch die *Organisation von inhaltsbezogenen Lernprozessen* einschließt, was eine Integration der „Stoffstruktur“ oder der „Sachlogik von Wissenszusammenhängen“ in die Reflexion verlangt. Reflexion von Bildungsarbeit – sei es politische Bildung, Gesundheitsbildung, berufliche Bildung oder Spracherwerb –, die meint, sozusagen inhaltsneutral von der Sachproblematik des Stoffgebiets für die Pädagogen absehen zu können, blendet entscheidende didaktische Zusammenhänge als für die Tätigkeit irrelevant aus und verstärkt gleichzeitig die verbreiteten Unschärfen im beruflichen Selbstbild. Jede Lehrtätigkeit enthält notwendigerweise auch eine inhaltliche Dimension, die einen logischen Eigensinn besitzt, den es zu „vermitteln“ gilt. Klärungsbedürftig ist hierbei allerdings – und das macht die Bedeutung didaktisch akzentuierter Supervision aus –, was jeweils unter Inhaltsstruktur verstanden wird und wie sich „Wissensbestände“ als Lehrstoff legitimieren. Hier wird ein Kernbereich im Selbstverständnis von Erwachsenenbildung berührt, der von hoher Bedeutung für die Expertenrolle und damit für das Selbstverständnis des „Lehrenden“ ist. Besonders gilt dies für Tätigkeitsbereiche der Erwachsenenbildung, wo *divergierende Wissensstrukturen* zusammentreffen (z.B. sozio-kulturelle Bildung, generationsübergreifende Arbeit oder in interkultureller politischer Bildung).

Die *Auseinandersetzung mit kontroversen Wissensbeständen* ist gerade für institutionsbezogene Fortbildung von Weiterbildungseinrichtungen von hoher Bedeutung, da viele der Orientierungsprobleme darauf beruhen, daß über die unterschiedlichen Mitarbeitergruppierungen mit ihren verschiedenartigen Ausbildungen, Praxiserfahrungen und subkulturell durchfärbten Lebensstilen sehr gegensätzliche soziale Wirklichkeiten aufeinanderstoßen.

Supervision in der Erwachsenenbildung läßt sich darüber hinaus auch als professionspolitische Antwort auf die sog. *Mitarbeiterfrage* (Jütting 1987) verstehen. Schließlich ist für diese pädagogischen Tätigkeitsfelder nicht nur die unüberschaubare Heterogenität der Adressatenbereiche und Veranstaltungsteilnehmer kennzeichnend, sondern mindestens ebenso die komplexe Vielfalt der Mitarbeiterschaft. Selbst die (übliche) Unterstellung, Mitarbeit in der Erwachsenenbildung sei typischerweise berufliche Erwerbstätigkeit, hat die Professionalisierungsdiskussion in eine Sackgasse geraten lassen (Jütting 1987).

„Die Erwachsenenbildung ist ... ein gesellschaftlicher Sektor, in dem Arbeit in unterschiedlicher Weise organisiert ist: als Ehrenamt, als Tätigkeit neben einem Hauptberuf, als Nebenberuf ohne Hauptberuf, als Teil eines Hauptberufs oder auch als Hauptberuf.“ Der Anteil von Hauptberuflichen zu Nebenberuflichen ist von einem „gravierenden Ungleichverhältnis“ geprägt: Jütting (1987, 3) veranschlagt es auf etwa 5% zu 95%, wobei dies für die Aufgabenstellung der Erwachsenenbildung als funktional angesehen wird.

Mitarbeit in der Erwachsenenbildung ist daher nur unzureichend und ausschnittsweise als herkömmliche „Berufstätigkeit“ zu charakterisieren. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen oder zu therapeutischen Arbeitsfeldern bedeutet Supervision als methodische Förderung von mehr Professionalität in der Bildungsarbeit nicht zwingend eine Verberuflichung des Arbeitsbereichs. In diesem Zusammenhang muß auch hervorgehoben werden, daß sich Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung nur ausnahmsweise aus besonderen Ausbildungen heraus in ihren Kompetenzen und ihrer Fachlichkeit definieren lassen. Institu-

tionsbezogene S
statt dessen an
felder relevant
nicht defizitär v
ehrenamtlich tä
schiedlichen Au
Professionalität
unterschiedliche

2. Ansätze ins für die Erw.

Um beratungsfä
zu können, ist e
Mitarbeiterfortb
rungsaustausch
weil nicht deutl
Fortbildung unt
weil eine person
nicht erkennbar
lektives „Gegens
gische Perspekti
immer wieder in
tionelles Lernen
strukturelle Ver
bezieht. Der Be
neue Einsichten
formelle Arbeits
das Innen/Auße
institutionsbezo
verfolgt werden.
ventionsmedien.

Daran anschli
in der Erwachse

1.) Institution
turen über Einze
leiter in Akade
schäftsführer, V
ten und „Dozen
Veränderung des
der besonderen F
Selbstverständni
ren Gruppen der
vanten Wirkunge
Intra-Rollenkon
munikations- un
rung und Bearbe

2.) Institutior
len Strukturen ü

tionsbezogene Supervision als professionspolitisch begründete Fortbildungsstrategie hat statt dessen an den vielfältigen Kompetenzen anzuschließen, die für konkrete Tätigkeitsfelder relevant sind. Erst hierbei wird erkennbar, daß die Heterogenität der Mitarbeiter nicht defizitär wirkt, sondern daß die hauptberuflich, nebenberuflich, freiberuflich und ehrenamtlich tätigen „Mitarbeiter“ wichtige Kompetenzen aus außerordentlich unterschiedlichen Ausbildungen, Lebensbereichen und beruflicher Praxis einzubringen haben. Professionalität bedeutet in diesem Zusammenhang eine produktive Verschränkung dieser unterschiedlichen Perspektiven bei der Organisation von Lernprozessen.

2. Ansätze institutionsbezogener Supervision für die Erwachsenenbildung

Um beratungsfähige Lernanlässe in Einrichtungen der Erwachsenenbildung erschließen zu können, ist es nötig, sich genauer zu vergewissern, was unter „Institutionsbezug“ von Mitarbeiterfortbildung zu verstehen ist. In der Fachliteratur wie im alltäglichen Erfahrungsaustausch unter Supervisoren bleibt dieser Begriff nicht zuletzt deshalb unscharf, weil nicht deutlich genug zwischen dem Zielbereich und dem Interventionsmedium von Fortbildung unterschieden wird. Eine solche Differenzierung fällt auch deshalb schwer, weil eine personalistische Verkürzung der Pädagogik „kollektive Adressaten“ (Miller 1986) nicht erkennbar werden läßt. So hat z.B. auch die angewandte Gruppendynamik ihr kollektives „Gegenstandsfeld“ offenbar aus den Augen verloren und sich auf sozialpsychologische Perspektiven reduzieren lassen (Edding 1988; Sbandi/Vogl 1988). Es muß daher immer wieder in Erinnerung gerufen werden, daß sich Institutionsberatung und institutionelles Lernen nicht nur 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 oder eine höhere Sensibilität gewonnen hat, sondern daran, ob sich z.B. formelle Arbeitsstrukturen, Formen der Zusammenarbeit, Aufgabenbeschreibungen oder das Innen/Außenverhältnis der Einrichtung gewandelt haben. Hier liegt der Zielbereich institutionsbezogener Fortbildung. Auf welche Weise diese Veränderungsziele geklärt und verfolgt werden, ist hingegen eine Entscheidung über geeignete Einflußformen, d.h. Interventionsmedien.

Daran anschließend lassen sich drei *Zugangsweisen* institutionsbezogener Supervision in der Erwachsenenbildung unterscheiden:

1.) Institutionsbezogene *Einzelsupervision*, d.h. Einflußnahme auf institutionelle Strukturen über Einzelpersonen wie Leiter von Projekten und Bildungseinrichtungen, Studienleiter in Akademien, Fachbereichsleiter, Lehrgangleiter, Aufgabenbereichsleiter, Geschäftsführer, Verwaltungsleiter, selbständig arbeitende freiberufliche Kursleiter, Referenten und „Dozenten“. Mögliche Zielbereiche institutionsbezogener Einzelsupervision sind: Veränderung des persönlichen Aufgabenprofils innerhalb des Tätigkeitsfeldes, Veränderung der besonderen Position innerhalb der Gesamtorganisation, des beruflichen Selbstbildes und Selbstverständnisses, Karriereplanung, Annäherung von Selbstbild und Fremdbild bei anderen Gruppen der Einrichtung (Inter-Rollenkonflikte), Optimierung von pädagogisch relevanten Wirkungen der eigenen Tätigkeiten in anderen Aufgabenbereichen, Bearbeitung von Intra-Rollenkonflikten, pädagogische Beurteilung der institutionellen Interaktions-, Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen aus der Perspektive des Supervisanden. Klärung und Bearbeitung institutioneller Schlüsselsituationen anhand kritischer Ereignisse.

2.) Institutionsbezogene *Gruppensupervision*, d.h. Einflußnahme auf die institutionellen Strukturen über das „Medium Gruppe“ wie z.B. das Leitungsteam einer Einrichtung,

die Gruppe von Mitarbeitern eines Arbeitsbereichs, gemischte Gruppen aus haupt-, neben- und freiberuflichen Mitarbeitern, ehrenamtlichen oder ausgewählten Berufs- bzw. Statusgruppen einer Einrichtung.

3.) Institutionsbezogene *Intergruppen-Supervision*, d.h. Einflußnahme auf institutionelle Strukturen über das methodische Setting von Intergruppen-Prozessen, z.B. über Arbeitskonflikte zwischen Teilgruppen oder bei den Arbeitsbeziehungen im Binnen- und im Außenverhältnis einer Einrichtung oder eines Projekts.

Gemeinsam ist den drei Zugangsweisen institutionsbezogener Supervision, daß sie sich nicht auf individuelle Qualifizierung beschränken, sondern diese in den Zusammenhang mit der Klärung und Verbesserung *struktureller Bedingungen* der Bildungseinrichtung stellen. Dies setzt voraus, daß die Supervisoren über ein Konzept pädagogischer Organisation verfügen, an dem sich ihre „methodisch angeleitete Selbstbeschreibung“ der Bildungsarbeit orientieren kann.

In diesem Zusammenhang wird vorgeschlagen, in Anlehnung an moderne Organisations-theorien (Schäffter 1987) die Struktur der Erwachsenenbildungsorganisation nicht mehr „betrieblich“ aufzufassen, sondern als locker gekoppeltes Geflecht didaktisch ordnender Tätigkeiten (Weick 1976/1985) zu konzipieren. Diese Sichtweise verhindert einerseits eine Reduktion auf subjektiv gedeutete Interaktion und andererseits auch einen naiven Realismus, in dem „Organisation“ verdinglicht oder mit Managementpositionen der Leitung gleichgesetzt wird. Zur Präzisierung dieses Zugangs bietet es sich an, auf erziehungswissenschaftliche Vorarbeiten zurückzugreifen (Flehsig/Haller 1977; Tietgens 1988; Schäffter/Möller 1980, Schäffter 1985, 1988a) und Weiterbildungsorganisation als System „didaktischer Handlungskontexte“ inhaltlich zu bestimmen. Eine solche differenzierende Benennung einzelner didaktischer Relevanzbereiche erlaubt es, die jeweiligen Besonderheiten pädagogischer Einzeltätigkeiten in der Erwachsenenbildung herauszuarbeiten (Kontextwissen) und dabei gleichzeitig ihren besonderen Stellenwert für den strukturellen Zusammenhang sowie für das pädagogische Selbstverständnis zu klären (Relationsbewußtsein).

Folgende „didaktische Handlungskontexte“ bieten hierfür ein konzeptionelles Gerüst, das sich für Einzelanalysen in feine Verästelungen ausdifferenzieren läßt (Schäffter/Möllers 1980):

1. *Dimension*: Interaktion zwischen Kursleitern und Teilnehmern. Lernförderliches Verhalten in konkreten Lehr/Lernsituationen. Didaktische Reflexion von kritischen Ereignissen.

2. *Dimension*: Gestaltung und Verlauf einer „Sitzung“. Planung, Analyse, didaktische Rekonstruktion einzelner Lerneinheiten. Fallbezogene Vor- und Nachbereitung.

3. *Dimension*: Strukturierung des Gesamtverlaufs einer Bildungsveranstaltung. Erwachsenenbildungsveranstaltungen als relativ autonome didaktische Organisationen. Auswahl geeigneter Veranstaltungsmodelle, Entwicklung neuer Veranstaltungsformen.

4. *Dimension*: Aufgabenbereichsdidaktik. Curriculare Strukturierung pädagogischer Aufgabenfelder und Entwicklung veranstaltungsübergreifender Konzepte. Klärung und Entwicklung von aufgabenbereichsspezifischen Kompetenzen (z.B. „ganzheitlicher Konzepte“ oder zielgruppenspezifischer Konzepte). Aufgabenbereichsbezogene Kooperation.

5. *Dimension*: Programmorganisation. Aufgabenstruktur einer gesamten Einrichtung oder eines Bildungsprojekts in bezug auf

- pädagogische Schwerpunktbereiche
- ihre didaktische Koordination
- Teilnehmerwerbung und -gewinnung
- Kooperation mit externen Gruppen und Institutionen
- Abstimmung mit der Trägerorganisation

6. *Dimension*: Einflußnahme auf das bildungspolitische und regionale Umfeld der Einrichtung/des Projekts.

Die sechs Dimens
Bedeutung und fir
licher Weise. Dies
bereiche auch da
(noch) nicht aus
personell verschä
dungsorganisation
kognitiver Differ
keiten vergewisse

In vielen Instit
in der Weise zwisc
Tätigkeiten z.T. a
konzentrieren (Sc
nur eine der Dim
besonderen Persp
und hat diese sin
dungsinstitutione
ven aus relativ a
trollmechanismen

Das gegenwärt
schwert und dah
sollte, besteht nur

- nicht deutlich
den und danach
- die jeweils bes
Abgrenzung b
gruppen nur sc
- die Bedeutung
tion fern liege
gen, obwohl di

„Kontextbewußt
Einrichtungen de
zen auf den Begri
greifen und gegen
Teilsicht in einer
tionsbezogene Su
tischen Verknüpf

Im Rahmen di
Einrichtung oder
zu einer übergeoi
Analyse beantwor
die Frage wird zu
sammen mit versc
1981, 1982). An

reich und Interve
Zielbereich de

schiedlichen dida
struktur einer Bil

Das *Interventi*

Die sechs Dimensionen sind in allen Organisationsvarianten der Erwachsenenbildung von Bedeutung und finden dort in jedem Fall ihre Berücksichtigung, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Dies heißt, daß die Dimensionen als unterscheidbare pädagogische Relevanzbereiche auch dann für die Praxisreflexion wichtig werden, wenn sie organisatorisch (noch) nicht ausdifferenziert sind, sondern sich im Alltagshandeln sachlich, zeitlich und personell verschachteln. Gerade bei geringer struktureller Differenzierung von Weiterbildungsorganisation entsteht aufgrund dieser Aufgabenkomplexität ein hoher *Bedarf an kognitiver Differenzierung*, um sich der spezifischen Bedeutung unterschiedlicher Tätigkeiten vergewissern zu können.

In vielen Institutionen der Erwachsenenbildung hat sich eine gewisse Arbeitsteiligkeit in der Weise zwischen den verschiedenen Mitarbeitergruppen herausgebildet, daß sich ihre Tätigkeiten z.T. auch ihr Selbstverständnis schwerpunktmäßig auf eine der Dimensionen konzentrieren (Schäffter 1985, 40). Dennoch läßt sich keine der Tätigkeiten sinnvoll auf nur eine der Dimensionen reduzieren, vielmehr bekommt jede Mitarbeitergruppe aus ihrer besonderen Perspektive heraus immer mit allen didaktischen Relevanzbereichen zu tun und hat diese sinnvoll aufeinander zu beziehen. Der *synergetische Effekt von Weiterbildungsinstitutionen* beruht daher auf dem Ineinandergreifen unterschiedlicher Perspektiven aus relativ autonomen didaktischen Handlungsfeldern, die über administrative Kontrollmechanismen nicht wirkungsvoll verkoppelt werden können (Weick 1976).

Das gegenwärtige institutionelle Strukturproblem, das professionelles Handeln erschwert und daher als Lernanlaß durch Supervision konzeptionell aufgegriffen werden sollte, besteht nun vor allem darin, daß Mitarbeiter

- nicht deutlich genug zwischen einzelnen didaktischen Relevanzbereichen unterscheiden und danach ihre Alltagserfahrungen strukturieren können
- die jeweils besondere Perspektivität ihres Handelns nicht erkennen und daher auch zur Abgrenzung bzw. stellvertretenden Übernahme der Perspektive anderer Mitarbeitergruppen nur schwer in der Lage sind
- die Bedeutung von didaktischen Entscheidungsgesichtspunkten, die ihrer eigenen Position fern liegen, nicht genügend kennen und daher in ihrer Tätigkeit nicht berücksichtigen, obwohl dies der Arbeit zugute käme.

„Kontextbewußtsein“ und „Relationsbewußtsein“ didaktisch reflektierten Handelns in Einrichtungen der Erwachsenenbildung bringt derartige institutionsbezogene Kompetenzen auf den Begriff. Einerseits gilt es, die eigene Perspektive als besondere Kompetenz begreifen und gegenüber anderen vertreten zu lernen; andererseits ist es aber auch wichtig, als Teilsicht in einen institutionellen Gesamtzusammenhang relativieren zu können. Institutionsbezogene Supervision ermöglicht hier die Thematisierung und Ausdeutung der didaktischen Verknüpfungszusammenhänge an konkreten bedeutsamen Fällen.

Im Rahmen dieser Zielsetzung wird nun die Frage, auf welchen Tätigkeitsbereich einer Einrichtung oder an welche Mitarbeitergruppe sich die Supervision zu richten hat, selbst zu einer übergeordneten Entscheidung. Entweder läßt sie sich aufgrund einer *externen Analyse* beantworten, sofern genügend Einblick in eine konkrete Einrichtung besteht oder die Frage wird zunächst selbst zum Thema von Institutionsberatung gemacht, um sie zusammen mit verschiedenen Mitarbeitern im Zuge einer *Diagnosephase* zu klären (Schäffter 1981, 1982). An dieser Stelle greift die oben betonte Unterscheidung zwischen Zielbereich und Interventionsmedium von Institutionsberatung:

Zielbereich der Supervision sind die Verknüpfungszusammenhänge zwischen unterschiedlichen didaktischen Handlungsfeldern, wie sie sich in der besonderen Organisationsstruktur einer Bildungseinrichtung klären und bearbeiten lassen.

Das *Interventionsmedium* hingegen operationalisiert die Möglichkeiten des Zugangs zu

den Strukturproblemen der Einrichtung. Es sind daher weitgehend strategische Gesichtspunkte für den *Aufbau eines Unterstützungssystems* dafür ausschlaggebend, mit welchen Mitarbeitern Einzel-, Gruppen- oder Intergruppensupervision gemacht wird.

Institutionsbezogene Fortbildung wird sich ihren Zugang zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung „von der Hierarchiespitze abwärts“ suchen müssen. Eine Einflußnahme, die das Zusammenwirken aller wesentlichen Bereiche zum Ziel hat, muß sich der Zustimmung und Unterstützung der formellen wie informellen Leitungspositionen und Gremien vergewissern. Dies ist gerade aufgrund der Komplexität der Beratungsanlässe nur schrittweise und behutsam im Rahmen einer Kontakt- und Kontraktphase möglich. Gerade in diesem Zusammenhang sind viele institutionsbezogene Fortbildungskonzepte noch zu sehr auf ein Denken in Einzelveranstaltungen begrenzt. Planvolle Unterstützung der Organisationsentwicklung einer Einrichtung läßt sich nur als gestufte Folge unterschiedlicher mit den institutionellen Veränderungsprozessen verzahnten Fortbildungsangeboten konzipieren. Dies verlangt von den Organisatoren institutionsbezogener Supervision ein „curriculares“ Denken in dem Sinne, daß der besondere Stellenwert der Einzelveranstaltung im Rahmen eines Entwicklungsprozesses konzeptionell mitgedacht und berücksichtigt wird. Hierzu liegen bereits theoretische Orientierungshilfen vor (Schäffter 1982). Supervisionsangebote, mit denen die Funktionen der Kontaktaufnahme und der Klärung von Beratungsmöglichkeiten erfüllt werden sollen, haben daher geeignete Hilfen zur Präzisierung beratungsfähigen Bedarfs an institutioneller Selbstklärung zu bieten. Das Konzept „institutioneller Schlüsselsituationen“ (Schäffter 1982) hilft, über die situative Verknüpfung unterschiedlicher Deutungsperspektiven innerhalb einer Einrichtung zu einer Selbstdiagnose von Strukturproblemen innerhalb einer Einrichtung zu gelangen.

3. Analyse von Schlüsselsituationen in pädagogischen Organisationen als Ansatz „didaktischer“ Supervision

Erst durch das Konzept „lose verkoppelter Systeme“ in Verbindung mit einem „interpretativen Paradigma“ bei der Beschreibung von „Organisationskultur“ wird allmählich erkennbar, daß es sich bei der Organisation von Erwachsenenbildung um komplexe Strukturen höherer Ordnung mit besonderen Gesetzmäßigkeiten und funktionalen Vorzügen handelt (Schäffter 1987).

Mit Kopplung (Weick 1976) wird im Gegensatz zu Begriffen wie Verbindung, Verknüpfung oder Interdependenz impliziert, daß jedes der Elemente eine gewisse Abgrenzbarkeit, Eigenständigkeit und innere Logik enthält, wodurch keine direkte „Punkt-für-Punkt-Abhängigkeit“ und somit auch keine kausale Determination zwischen den verschiedenen Relevanzbereichen besteht.

Infrage gestellt wird die verbreitete Vorannahme, Organisation sei immer eine planvoll hergestellte, zweckrational gestaltete, zielgerichtete Einheit – und was dem nicht entspricht, seien „Störungen“. Eine solche Auffassung läßt sich nun als eine zwar unrealistische, aber berufspraktisch wichtige Selbstbeschreibung der Organisation aus einer administrativen Sonderperspektive relativieren. Komplexe Bildungsorganisationen bauen sich vielmehr aus relativ autonomen, in sich geschlossenen „Elementen“ auf (K. Weick 1985) und dekomponieren sich ständig wieder in diese Grundbausteine. Für Erwachsenenbildungsorganisationen lassen sich diese Elemente als kollektive Strukturen von *standardisiert ineinandergreifenden Verhaltenszyklen* innerhalb und zwischen den didaktischen Handlungsdimensionen beschreiben. Die Organisation von Erwachsenenbildung wird aus stabilen Untereinheiten aufgebaut und zerfällt wieder in sie. „Stabile Untereinheiten und lose Koppelung liefern das Potential für Flexibilität ebenso wie für Stabilität“ (Weick 1985, 165). Institu-

tionsbezogene St und bietet durch als das klassische

Zentrale Bede der relativen Au W. Giesecke cha wachsenenbildun

„An dem Planu zahl von Person fische Aufgabe l sind. Vielmehr a sie sind locker r lungsgespräche v Auswertungsgesj sie sich auch in Die Kurse in ihr nungs- und Real len Netzwerke

„Unter solch gig voneinander nach, auch wen aufhalten“ (Gie:

„Wenn didal täglichen Organ sie diese aufein: schränktheit zu nenter zeitbezo tutionen läßt vi Interessen, Han da).

Das organisatio tuellen Struktu sionsbezogener wachsenenbildt didaktisch bed herausgearbeite se *institutionel* cher Erfahrung didaktischen H gen. Derartige dungsorganisati flexibel besond deutung ist dal tiven situativ r das Netz dieser

Ein Fokussi ne zeitliche/sa verschränkung „Inszenierunge Verknüpfung werden. Offen

strategische Gesichtspunkte, mit welchen

Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine Einflußnahme, muß sich der Zusammenhänge und Generationen nur dann ermöglichen. Generationskonzepte noch die Unterstützung der Folge unterschiedlicher Bildungsangeboten der Supervision ein der Einzelveranstaltungen und berücksichtigen (Schäffter 1982). Suche und der Klärung der Hilfen zur Prävention bieten. Das Konzept die situative Verantwortung zu einer gelangen.

sitionen

mit einem „interpretiert“ allmählich einen komplexe strukturellen Vorzügen

bindung, Verknüpfungen, Abgrenzbarkeit, Punkt-für-Punkt-Abgrenzung verschiedenen Re-

er eine planvoll hergeleitet nicht entspricht, unrealistische, aber der administrativen sich vielmehr aus (1985) und dekomponiert in der Organisationsstruktur Handlungsdimensionen stabilen Untereinheiten und lose Koppelung (1985, 165). Institu-

tionsbezogene Supervision hat derartige ineinandergreifende Verhaltenszyklen zu klären und bietet durch dieses Strukturkonzept ein realistischeres und funktionsgerechteres Bild als das klassische und oft vulgarisierte Bürokratiemodell.

Zentrale Bedeutung erhält in diesem Zusammenhang, gerade aufgrund der Betonung der relativen Autonomie, die Frage, was „Weiterbildungseinrichtungen“ zusammenhält“. W. Giesecke charakterisiert die Organisationsstrukturen lockerer Koppelung in der Erwachsenenbildung folgendermaßen:

„An dem Planungs- und Realisierungsprozeß in der Erwachsenenbildung sind eine Vielzahl von Personen beteiligt, jedoch nicht in der Weise, daß alle in Kontinuität ihre spezifische Aufgabe leisten, also alle gegenseitig aufeinander bezogen in jeder Situation präsent sind. Vielmehr arbeitet die Vielzahl der Handlungsakteure versetzt am gleichen Vorhaben, sie sind locker miteinander vernetzt über mehr oder weniger sporadische Bezüge (Einstellungsgespräche von Kursleitern, Telefonate zur Abklärung von Unklarheiten, eventuelle Auswertungsgespräche). Sie lösen sich ab, arbeiten parallel, in wenigen Fällen ergänzen sie sich auch in den verschiedenen pädagogischen Realisierungsphasen eines Vorhabens. Die Kurse in ihren je eigenen Vernetzungen sind kurzfristige Vorhaben. Der jeweilige Planungs- und Realisierungsprozeß muß mit gleichen, häufig aber auch mit anderen personalen Vernetzungen immer wieder konstituiert werden“ (Giesecke 1986, 120/121)

„Unter solchen Handlungsbedingungen sind die jeweiligen Handlungen nicht unabhängig voneinander. Voraufgegangene Handlungen wirken in initiierten Konzepten weiter nach, auch wenn die Akteure vom Schauplatz abgetreten sind oder sich im Hintergrund aufhalten“ (Giesecke 1986, 121).

„Wenn didaktische Forschung in der Erwachsenenbildung die situativen Bedingungen täglichen Organisierens, Realisierens von Lernen mit Erwachsenen erschließen will, muß sie diese aufeinander bezogenen Entscheidungs- und Handlungsfelder gerade in deren Verschränktheit zum Untersuchungsgegenstand machen. Gerade die im Fluß und in permanenter zeitbezogener Veränderung befindliche didaktische Arbeit in Weiterbildungsinstitutionen läßt vieles als zufällig erscheinen, was aber im Zusammenspiel der verschiedenen Interessen, Handlungsmöglichkeiten und Vollzüge einen spezifischen Sinn ergibt“ (ebenda).

Das organisationstheoretische Interesse zielt somit unmittelbar auf das Zentrum der aktuellen Strukturdiskussion der Erwachsenenbildung, aus dem oben der Bedarf an professionsbezogener Fortbildung begründet wurde. Für Supervision folgt hieraus, daß die in Erwachsenenbildungseinrichtungen wirksamen Koppelungsmechanismen als Verschränkung didaktisch bedeutsamer Handlungsperspektiven bei der Organisation von Lernprozessen herausgearbeitet werden müssen. Auf eben dieses Ziel bezieht sich die didaktische *Analyse institutioneller Schlüssel-situationen*. Einerseits geht es um das Herausarbeiten alltäglicher Erfahrungen, wie sie als standardisierte Handlungsperspektiven in und zwischen den didaktischen Handlungsbereichen als *Selbstkonzept* und als *Fremdzuschreibungen* vorliegen. Derartige pädagogische Relevanzen bilden die Elemente, auf die sich jede Weiterbildungsorganisation dekomponieren (Kontextwissen) und nach neuen Verknüpfungsregeln flexibel besonderen Aufgaben anpassen läßt (Relationsbewußtsein). Von besonderer Bedeutung ist daher die Frage, wie in einer Einrichtung die didaktischen Handlungsperspektiven situativ miteinander verknüpft werden und welche *Gesamtstruktur* wiederum durch das Netz dieser situativen Verknüpfungen entsteht.

Ein Fokussieren der Beratung auf „institutionelle Schlüssel-situationen“ ermöglicht eine zeitliche/sachliche/soziale Präzisierung von Kopplungsmechanismen der Perspektivenverschränkung. Schlüssel-situationen institutionellen Handelns lassen sich somit als soziale „Inszenierungen“ bedeutsamer Perspektivenverschränkungen definieren, in denen die Verknüpfung divergenter Relevanzbereiche als pädagogische Entscheidungen erfahrbar werden. Offen bleibt bei dieser Interpretation allerdings, welcher der beteiligten Relevanz-

bereiche bei der situativen Perspektivenverknüpfung dominant wird und als situative Rahmung (Goffman) die Leitfunktion für die „Berücksichtigung“ der anderen Perspektiven erhält. Dieser Gesichtspunkt bei der Analyse von Schlüsselsituationen ermöglicht einerseits die Überprüfung der Alltagserfahrung, ob (und wenn warum) es vorwiegend administrativ/ökonomische Relevanzen sind, die bei der Organisation von Weiterbildung die Steuerungsfunktion übernehmen bzw. auf welchen didaktischen Handlungsebenen welche Relevanzen dominant werden. Eine nicht mehr pauschalierende, sondern in Mikrophänomene eindringende Reflexion institutionalisierter pädagogischer Entscheidungsprozesse ermöglicht schließlich auch das Nachvollziehen von *Prozessen der Sinntransformation* im Verlauf der didaktischen Planung und Realisierung von Bildungsangeboten (Weinberg 1986).

So zeigt W. Gieseke an einer Fallstudie zur Bildungsarbeit mit arbeitslosen Jugendlichen auf, „daß die vom Arbeitsamt suggerierte Perspektive, die unterstellt, über Bildung könne eine Vermittelbarkeit hergestellt werden, unkritisch übernommen wird und so zu einer pädagogischen Überforderung führt, die klaglos angenommen wird oder aber kritisch entlarvt wird und damit die Pädagogen zum Nichtstun oder zum reduzierten pädagogischen Einsatz veranlaßt“ (Gieseke 1986, 126). „Der eigene professionelle Zugriff, die pädagogische Perspektive wird nicht den Außenansprüchen (entgegengesetzt) oder als nicht beachtenswert beim Aushandeln mit den Geldgebern dieser sogenannten Maßnahmen eingebracht“ (ebenda). Mit diesem Verlust pädagogischer Relevanzen geht auch die Fähigkeit zur Bestimmung professioneller Stärken und beruflicher Identität verloren. Hierdurch wird eben der Effekt realisiert, der vorher nur auf fiktiven Vorannahmen beruhte: „Die Selbstherabsetzung der Pädagogen in ihren professionellen Ansprüchen und in der Durchführung ihrer Arbeit ermöglicht ein Durchregieren anderer Instanzen, was dann letztlich auch zu der häufig unter Erwachsenenpädagogen beklagten mangelnden Anerkennung ihrer Arbeit durch andere führt“ (ebenda).

Durch das Herausarbeiten institutioneller Schlüsselsituationen wird es möglich, derartige *Prozesse der Sinntransformation* pädagogischer Arbeit als implizite Entscheidungen aufzudecken und dabei vorhandene Handlungsspielräume zu bestimmen (Weinberg 1986).

Erst aus der Gesamtstruktur aller Schlüsselsituationen bildet sich der „milieuspezifische Charakter“ einer Einrichtung. Mag dieser eine konkrete Institution konstituierende Verbund von Schlüsselsituationen bunt und vielfältig oder von übersichtlicher Einfachheit sein – erst innerhalb dieses Gesamtkontextes erhält jede der Schlüsselsituationen ihre besondere Funktion für das institutionelle Zusammenwirken.

Aus diesen allgemeinen Überlegungen lassen sich folgende *Zugangsschritte* zur Klärung von institutionellen Strukturproblemen und Beratungsbedürfnissen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung ableiten:

- Herausarbeiten kennzeichnender Schlüsselsituationen der eigenen Einrichtung als *didaktisches Organogramm*: Anhand persönlich bedeutsamer, aktueller Problemfälle, Konflikte und sachlicher Schwierigkeiten wird schrittweise geklärt, in welchen Situationen diese Problematik erlebt wird und beschreibbar ist. Hierbei wird nach der Klärung der eigenen Bewertungen der weitere „Bedeutungshof“ der Problematik ergänzt. In einer Analyse konkreter Einzelsituationen wird herausgearbeitet, welchen unterschiedlichen und z.T. konträren Deutungen sie unterliegt und an welche Vorentscheidungen in anderen Situationen sie anzuschließen hat – bzw. auf welche Weise sie an diese „Vorgaben“ anzuschließen vermag. Bei dieser situativen Analyse aktueller Probleme schält sich nach und nach eine Anzahl wiederkehrender Situationen heraus, die sich zunehmend konkreter bestimmen lassen in bezug auf ihre Koppelungsmechanismen, beteiligten Personen, berücksichtigten Perspektiven sowie im Hinblick auf ihre

räumlich/zeitlich eine *Vakanz* v zugelassen wer

- Im Verlauf die mend transpar Schlüsselsituat: tionell verfest: Deutungspersp Hierdurch über
- *Instrumentel* rungs- und Ent
- *Professionsbe* Zugang und du
- ner didaktische
- als *Aktionsfo* daß durch die
- ne schrittweise
- möglich wird.
- sondern um c
- (Gieseke 1985;

Die hier begründe: pervision für Mita gabe betrachtet w schen Feldern not und angeeignet w petenzen wird sic qualifizierung vor 1988b).

Die übergreifer wachsenenbildung wähle und als gee harrlichen Entwic werden allerdings formierenden Sup

Literatur

- Edding, C. (1988): *E namik* 23/4, 341–
 Flechsig, K.-H./Haller
 Geißler, Kh.A. (1984
 agogischen Verhäl
 Geißler, Kh.A. (1986
 Abgrenzung. In: M
 Gieseke, W. (1986): *I*
 und mikrodidakti
 (Hrsg.), *Stand unc*
 der Uni Bremen 14
 Gieseke, W. u.a. (1988

räumlich/zeitliche Struktur. Gleichzeitig lassen sich aber auch Lücken feststellen, d.h. eine *Vakanz* von institutionell bedeutsamen Situationen, die nicht realisiert oder nicht zugelassen werden.

- Im Verlauf dieser Fallarbeit wird die institutionelle Struktur für die Teilnehmer zunehmend transparenter, so daß sich die Reflexionsarbeit auf die Bearbeitung ausgewählter Schlüsselsituationen konzentrieren kann. Hierbei geht es um die Klärung dieser institutionell verfestigten Situationen, um eine didaktische Analyse aus unterschiedlichen Deutungsperspektiven und daran anschließend um Möglichkeiten ihrer Veränderung. Hierdurch übernimmt institutionsbezogene Supervision mehrere Funktionen:
 - *Instrumentell* bietet sie eine Gelegenheit zur Klärung und Lösung aktueller Orientierungs- und Entscheidungsprobleme
 - *Professionsbezogen* vermittelt diese Form von Supervision über ihren methodischen Zugang und durch erziehungswissenschaftlich angeleitete Deutungen Kompetenzen einer didaktischen Problembeschreibung und -lösung.
 - als *Aktionsforschung* verbindet sie dadurch Fortbildung mit Institutionsforschung, daß durch die gemeinsame erziehungswissenschaftlich angeleitete Reflexionsarbeit eine schrittweise Aufklärung über die institutionellen Strukturen der Bildungspraxis möglich wird. Hierbei geht es nicht nur um fachliche Mängel und strukturelle Defizite, sondern um das Herausarbeiten bislang unbeachteter pädagogischer Kompetenzen (Gieseke 1985; Schäffter 1988b).

Die hier begründete besondere Aufgabenbestimmung ist nur praktisch einlösbar, wenn Supervision für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung als eine langfristige Entwicklungsaufgabe betrachtet wird, für die – wie dies einmal in sozialpädagogischen und therapeutischen Feldern notwendig war – überhaupt erst geeignete Beratungskompetenzen erprobt und angeeignet werden müssen. Die Entwicklung tätigkeitsfeldspezifischer Beratungskompetenzen wird sich sicher nicht über externe Ausbildungen, sondern über interne Selbstqualifizierung von Praktikern in der Erwachsenenbildung realisieren lassen (Schäffter 1988b).

Die übergreifende Zielsetzung eines „Entwicklungsvorhabens: Supervision für die Erwachsenenbildung“ besteht daher nicht in dem Erschließen der Bildungspraxis für ausgewählte und als geeignet befundene *externe* Angebote, sondern in der langfristigen und beharrlichen Entwicklung tätigkeitsfeldspezifischer *interner* Beratungs-Kompetenz. Hierfür werden allerdings externe fachliche Hilfen und die Kooperation mit der sich allmählich formierenden Supervisorenzunft aus anderen Beratungsfeldern nötig sein.

Literatur

- Edding, C. (1988): Die Domestifizierung der Gruppendynamik. In: Gruppenpsychother. Gruppendynamik 23/4, 341–351.
- Flechsig, K.-H./Haller, H.-D. (1977): Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart (Klett), 12–19.
- Geißler, Kh.A. (1984): Supervision in der Erwachsenenbildung. Ein Konzept zur Entwicklung des pädagogischen Verhältnisses durch Arbeit an der Dozentensubjektivität. In: Supervision, 67–77.
- Geißler, Kh.A. (1986): Politische Bildung – Beratung – Therapie. Versuch einer nicht ausgrenzenden Abgrenzung. In: Mat. z. Pol. Bildung 4, 13–19.
- Gieseke, W. (1986): Didaktische Lernforschung: Zum Realisierungsprozeß von Kursplanung im makro- und mikrodidaktischen Handlungsfeld der Weiterbildungsinstitutionen. In: E. Schlutz/H. Siebert (Hrsg.), Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Tagungsberichte der Uni Bremen 14, 118–127.
- Gieseke, W. u.a. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

- Hege, M. (1988): Gruppeninterventionen in Supervisionsgruppen mit Sozialpädagogen. In: Gruppenpsychother. Gruppendynamik 23/4, 372–381.
- Jütting, D. (1987): Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. In: K. Harney/D. Jütting/B. Koring, Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt–Bern (Lang) 1–58.
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt (Suhrkamp).
- Pühl, H. (1988): Angst in Gruppen und Institutionen. Frankfurt (Fischer).
- Sbandi, P./Vogl, A. (1988): Die Gruppenperspektive. In: Gruppenpsychother. Gruppendynamik 23/4, 306–327.
- Schäffter, O./Möllers, Chr. (1980): Didaktische Fortbildung im Prozeß der Professionalisierung von nebenberuflichen Kursleitern. Aufgabenbereiche in verschiedenen Dimensionen didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung an der Freien Universität 14/21, 24–88.
- Schäffter, O. (1981): Institutionsberatung. Bd. 1: Handbuch der pädagogischen Begründung, Planung und Methodik organisationsbezogener Weiterbildung. Baltmannsweiler (Burgbücherei Schneider).
- Schäffter, O. (1982): Institutionsberatung. Bd. 2: Planung von Organisationsentwicklung als curriculares Problem beruflicher Weiterbildung. Baltmannsweiler (Burgbücherei Schneider).
- Schäffter, O. (1985): Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. Frankfurt (Päd. Arbeitsstelle Dt. Volkshochsch. Verb.) 2. Aufl.
- Schäffter, O. (1987): Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: H. Tietgens (Hrsg.) Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 147–171.
- Schäffter, O. (1988a): Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Organisation und Pädagogik. In: Hess. Bl. f. Volksbildung 38/2, 104–110.
- Schäffter, O. (1988b): Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung, in: W. Gieseke u.a.: 1988, 76–117.
- Scherer, A. (1987): Freie Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung, neuer Selbständigkeit und Grauzonenarbeit. In: K. Harney/D. Jütting/B. Koring, Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt–Bern (Lang) 59–112.
- Scherer, A. (1988): Zur Professionalisierbarkeit freier erwachsenenpädagogischer Tätigkeit am Beispiel der Ostwestfalen-Studie. In: Hess. Bl. f. Volksbildung 38/2, 111–117.
- Schmitz, E. (1983): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: E. Schlutz (Hrsg.) Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 60–80.
- Tietgens, H. (1988a): Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Hess. Bl. f. Volksbildung 38/2, 87–94.
- Tietgens, H. (1988b): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: W. Gieseke u.a. 1988, 28–75.
- Weick, K.E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly 21, 1–19.
- Weick, K.E. (1985): Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt (Suhrkamp).
- Weinberg, J. (1986): Zur Arbeitsgruppe C: Institutionenforschung. In: E. Schlutz/H. Siebert (Hrsg.), Stand und Aufgaben der empirischen Forschung zur Erwachsenenbildung. Tagungsberichte der Uni Bremen 14, 116–117.

Harald Pühl (Hrsg.)

Handbuch der Supervision

Beratung und Reflexion
in Ausbildung, Beruf und Organisation

EDITION MARHOLD

IM WISSENSCHAFTSVERLAG VOLKER SPIESS

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen	1
Kapitel I: Der Supervisor als Institution	
<i>Harald Pühl</i> Einleitung	7
<i>Astrid Schreyögg</i> Die ethische Dimension in der Supervision	9
<i>Harald Pühl</i> Der Supervisor als Lehrer und Leiter	22
<i>Frans Siegers</i> Professionalisierung von Supervision	34
<i>Wolfgang Schmidbauer</i> Die Supervision der Supervisoren	48
<i>Harald Pühl</i> „Wilde“ oder „professionelle“ Supervision?	53
Kapitel II: Ausbildungs-Supervision	
<i>Harald Pühl</i> Einleitung	61
<i>Marianne Fiedler</i> Supervision in der Sozialarbeiterausbildung	63
<i>Johannes Cremerius</i> Kritische Überlegungen zur Supervision in der institutionalisierten psycho- analytischen Ausbildung	68
<i>Hans Wolfgang Linster und Panagiotis Panagiotopoulos</i> Supervision in der klientenzentrierten Psychotherapieausbildung	82
<i>Arnd Tillmanns</i> Supervision in der Verhaltenstherapieausbildung	98
<i>Maria Bosch</i> Ko-Evolution und Supervision in der entwicklungsorientierten Familien- therapieausbildung	110

Kapitel III: Fortbildungs-Supervision

Harald Pühl

Einleitung 121

Teil A: Supervision im institutionellen Kontext

Kurt Buchinger

Balintgruppe – Gruppensupervision – Teamsupervision: Indikation und Methode 131

Heinz-Jürgen Kersting und Lothar Krapohl

Teamsupervision: Eine Problemskizze 149

Harald Pühl

Erstkontakt, Beginn und Nachfrageanalyse in der Team-Supervision 161

Wolfgang Weigand

Interventionen in Organisationen: Ein Grenzgang zwischen Teamsupervision und Organisationsberatung 175

Georg Richard Gfäller

Die Reflexion des institutionellen Umfeldes in der gruppenanalytischen Supervision 194

Manfred Deutschmann

Ich-strukturelle und kognitive Störungen chronisch Schizophrener als Herausforderung an psychiatrische Team-Supervision 213

Thomas Brauner

Supervision für soziale Projekte – Überleben als Beratungsfokus? 233

Annemarie Bauer und Katharina Gröning

Solidarität und Konkurrenz feministischer Schwestern: Frauensupervision 241

Harald Pühl

Einzel-supervision im Schnittpunkt von persönlicher und beruflicher Rolle 259

Ortfried Schöffter

Institutionsberatung für Einrichtungen und Projekte der Erwachsenenbildung 268

Regula Schiess und Elisabeth von Salis

Supervision und gegeninstitutionelle Momente des Lernens 283

Teil B: Unterschiedliche methodische Ansätze in verschiedenen Praxisfeldern

Peter Kutter

Das direkte und indirekte Spiegelphänomen 291

Hans H. Dickhaut und Boris Luban-Plozza

Balintarbeit 302

Reinhard T. Krüger

Psychodrama als Supervisionsmethode 323

Astrid Schreyögg

Integrative Gestaltsupervision: Ein methodenplurales Modell 340

Arnold Retzer

Systemische Supervision 357

Ross Allen Laza
Supervision ist u

Hans Pühl
Psychoanalytisc

Hartmut Raguse
Der quasi-abwes

Norbert Lippem
Die Bedeutung c

Niklaus Roth
Das Modell der

Körpers als Orga

Sigrid Roterin
Ein Modell kolle

Michael Eichber
TZI in der Grup

Winfried Münch
Zur Arbeit mit t

Lehrer: Die Abv

Annemarie Bau
Macht und Krän

Supervisions- ur

Stichwortverzei

Autoren

	<i>Ross Allen Lazar</i>	
	Supervision ist unmöglich: Bions Modell des „Container und Contained“	371
	<i>Hans Pühl</i>	
121	Psychoanalytisch-orientierte Supervision	395
	<i>Hartmut Raguse</i>	
	Der quasi-abwesende Supervisor – Supervision als literarisches Verstehen	407
	<i>Norbert Lippenmeier</i>	
131	Die Bedeutung des sokratischen Prinzips für und im Supervisionsprozeß	412
	<i>Niklaus Roth</i>	
149	Das Modell der Rollenzuweisung: Therapeutische Supervision unter Einbezug des	
	Körpers als Organ der Wahrnehmung und des Ausdrucks	422
161	<i>Sigrid Roterling-Steinberg</i>	
	Ein Modell kollegialer Supervision	428
	<i>Michael Eichberger</i>	
175	TZI in der Gruppensupervision mit LehrerInnen	441
	<i>Winfried Münch</i>	
194	Zur Arbeit mit Übertragung und Gegenübertragung in Supervisionsgruppen für	
	Lehrer: Die Abwehr ödipaler Verantwortung	452
	<i>Annemarie Bauer und Ulrike Bauer</i>	
213	Macht und Kränkung als Korrelate pflegender Berufe	
	Supervisions- und Balinterfahrungen mit Krankenschwestern und -pflegern	464
233		
241	Stichwortverzeichnis	477
259	Autoren	482
268		
283		
291		
302		
323		
340		
357		