Arnold Otten

Formen der Ausbildung in der sozialen Welt der Supervision. Beobachtungen zu einer neu entstandenen Beratungsprofession

Zusammenfassung
In diesem Beitrag wird nach einführenden Bemerkungen zunächst der Versuch unternommen, den Gegenstand ‚Supervision' zu umreißen und dabei einige Elemente dieses berufsbezogenen Beratungsverfahrens herauszustellen (1). Daraufhin wird Supervision ansatzweise in einer „sozialen Weltperspektive" (Strauss, 1978) verortet (2), um anschließend ein zentrales Segment der sozialen Welt Supervision zu betrachten – die Subwelten der Ausbildung, die für die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen dieses Verfahrens sowie die Einsozialisation des ‚Nachwuchses' entscheidend sind. Die strukturell differenzierten Ausbildungswelten werden unter den Gesichtspunkten einer ‚pädagogischen Gemeinschaft' sowie einer ‚wissenschaftlichen Diskursarena' erörtert (3). Im Vergleich der Ausbildungsstätten – Universität, Akademien und privaten Instituten – werden Strukturelemente aufgezeigt, die im Prozeß des SupervisorIn-Werdens signifikant sind (4). Supervision hat es in spezifischer Weise mit emergenten Thematiken und kreativen Prozessen sowohl auf der Ebene der berufsfeldbezogenen Fallanalyse als auch auf derjenigen der biographischen Veränderung zu tun. Im Resümee (5) wird – vor dem Hintergrund, daß jedwede solide Supervisionsausbildung mit dem Paradoxon der Institutionalisierung eigentlich

Abstract
After some preliminary remarks this contribution is an attempt to outline the subject of ‚supervision' emphasizing some elements of this profession-related counselling method (1). Afterwards supervision is to some extent embedded in a „social world perspective" (Strauss, 1978) (2). We will precede to a closer examination of a key segment of the social world of supervision – the sub-worlds of training that are of chief significance for transmitting the method-related skills as well as the integrated socialization of the ‚offspring'. The structurally differentiated sub-worlds of training will be discussed from the standpoints of a ‚pedagogic community' as well as of an ‚academic discourse arena' (3). Whilst comparing various educational institutions – university, academies and private institutions – we will point out structural elements that are significant for the process of becoming a supervisor (4). In a specific way supervision deals with emerging subjects and creative processes on the level of profession-related case analysis and of biographical changes. In conclusion (5) we will form the hypothesis that – taking into account that each and every supervision training has to come to terms with the paradox of institutionalising phenomena such as creative developments which cannot really be institutionalised – supervision

nicht-institutionalisierbarer Emergenzen und Kreativitätserzeugungen zu kämpfen hat – die These aufgestellt, daß es sich bei der Supervision um einen der neu entstehenden ‚Reflexions-Berufe' handelt, in dem erste Schritte geleistet worden sind, ‚emergenten Ausbildungsprozessen' Strukturen zu geben.
Mit einem kurzen Aus-Blick auf die Soziale Welt der Supervision mit ihren ‚offenen' Arenastrukturen und ‚schließenden' Organisationsstrukturen endet dieser Beitrag.

is one of the newly created ‚reflective professions' that have cleared the way for structuring ‚emerging training processes'.
The contribution ends with a brief outlook on the social world of supervision with its ‚open' arena structures and ‚closing' organisational structures

Einleitung

Das berufsbezogene Beratungsverfahren Supervision hat sich ganz wesentlich aus der Sozialen Arbeit heraus entwickelt, schrittweise organisiert und institutionalisiert. Neben den historischen Bezügen zur Psychoanalyse sowie zu anderen Basisprofessionen (zum Beispiel der Medizin) und der Verbindung zu psychosozialen Beratungsausbildungen und therapeutischen Schulen sind die geschichtlichen Wurzeln der Supervision primär in der (angloamerikanischen) Tradition der Sozialarbeit anzusiedeln. Supervision wird zunehmend auch im Bereich des Gesundheitswesens, der Pädagogik, in Wirtschaft und Verwaltung, in Dienstleistungsunternehmen sowie in der Politik nachgefragt.[1]

Entstehungsgeschichtlich ist Supervision selbst ein Ausdruck dafür, daß im klientenbezogenen beruflichen Handeln der Sozialen Arbeit sowie in den angrenzenden Berufsfeldern nachhaltig Probleme entstehen, die von den Professionen zunehmend eingeräumt und gesehen werden. Strukturen und Eigenarten dieser Probleme ergeben sich aus den Erhebungs-, Analyse- und Bearbeitungsverfahren jedes professionellen Handelns, das Interventionen in die konkrete Lebenswelt Ratsuchender hinein vornimmt.

Im Zuge gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und einer Spezialisierung klientenbezogener Dienstleistungen gewinnen Bearbeitungsverfahren wie die Supervision, deren Gegenstand die Routinepraktiken, Widersprüche, Fehler sowie Paradoxien beruflichen Handelns (vgl. Schütze 1983; 1984b; 1992; 1996; 2000; Gildemeister 1992) sind, an Bedeutung. Die Anerkennung dieser Bearbeitungsverfahren als organisierte und angeleitete Diskurs- und Reflexionsverfahren begründet eine – wie Everett C. Hughes es nennt – „moralische Arbeitsteilung"[2] zwischen Basisprofessionen (zum Beispiel der Sozialarbeit) und den auf die Bearbeitung ihrer Probleme bezogenen erkenntnisgenerierenden Erkundungs-, Analyse- und Lernverfahren (wie zum Beispiel der Supervision).

Supervision leitet aus dieser moralischen Arbeitsteilung ihr „gesellschaftliches Mandat" ab und konturiert sich als Handlungsfeld mit spezifisch „lizensierten" Akteuren. Die Erlaubnis, im Bereich beruflichen Handelns mit bzw. neben anderen deutend und intervenierend tätig zu sein, wird durch eine Einsozialisation in diesen Arbeitsbereich in Form von Ausbildungsgängen für Supervision organisiert

und verwaltet, da für die gesellschaftliche Anerkennung der Supervision als Profession die Notwendigkeit besteht, die Lizenzierung ihrer Akteure bezüglich des Ausübens dieses Berufes in Form von befugten Ausbildungsstätten mit einem geregelten Ausbildungsverfahren eigenständig zu organisieren.

Zu Beginn ihrer dynamischen Entwicklungsphase – in den 60er und 70er Jahren – findet Supervision in Deutschland eine Ausdifferenzierung und Segmentierung der Arbeitsfelder, Trägerschaften und der Ausbildungslandschaft der Sozialen Arbeit vor. Sie nutzt in der frühen Phase ihrer Entwicklungsgeschichte diese Vorgaben und siedelt sich in den unterschiedlichen Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit an.

Das Beratungsverfahren Supervision beginnt – aufgrund der erfolgreichen Bemühungen, seinen Nutzen und seine Wirksamkeit nachzuweisen, sowie aufgrund nachhaltiger Strukturierungs- und Institutionalisierungsaktivitäten – sich als neu herausgebildete berufliche Tätigkeit zu profilieren und zu etablieren. Vor dem Hintergrund der Ausweitung sozialer Dienstleistungen in viele gesellschaftliche Felder hinein vermag Supervision zu expandieren und die historische Einbindung in die Soziale Arbeit sukzessiv zu lösen.

Spezifische, auf ein erkenntnisgenerierendes selbstreflexives Verfahren im Bereich beruflichen Handelns hin ausgerichtete Wissensbestände sowie entsprechende Handlungspraktiken sichern der Supervision ihre Stellung in der Welt der Sozialen Arbeit. 1989 wird als Berufsorganisation die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv e.V.) gegründet, die die Einhaltung der Standards in diesem Berufsfeld regelt (vgl. Supervision, Heft 16) – so u.a. im Bereich der Anerkennung von Ausbildungsinstituten. Seit Mitte der 80er Jahre wirken angespannte Haushaltsbudgets insbesondere in den Feldern der Sozialen Arbeit in restriktiver Form auf die Problemstellungen und die Gestaltung der Supervision – wie auch auf die Auftragslage der SupervisorInnen – ein.

1 Gegenstand und Profil der Supervision

Supervision ist ein in sich strukturiertes Bündel von erkenntnisgenerierenden, analytischen Klärungsverfahren und von Beratung, das sich im wesentlichen auf Abläufe, Probleme und Beziehungsstrukturen der beruflichen Arbeit bezieht; sie ist eine reflexive Kommunikationsinstitution, in der – beratend und begleitend – professionelle HelferInnen (zum Beispiel SozialarbeiterInnen oder sozialtherapeutische BeraterInnen) unterstützt werden, indem Schwierigkeiten, Widersprüche und Paradoxien ihres beruflichen Handelns aufgezeigt, einer Bearbeitung zugänglich gemacht und Veränderungen initiiert werden.

Beruflich Handelnde nehmen als SupervisandInnen – in einer Gruppe, als Team oder als Einzelpersonen unter Anleitung einer SupervisorIn; in der Regel in 60 bis 90 minütigen Sitzungen; aufgrund des Prozeßcharakters möglichst über einen Zeitraum von ein bis drei Jahren – das Beratungsverfahren Supervision vorrangig in Anspruch, wenn systematische Fehlerquellen und Widrigkeiten in Arbeitsabläufen und Arbeitsstrukturen ihres Berufsfeldes auftreten. Dann ist eine Auseinandersetzung mit diesen Problemen – insbesondere im In-

teresse der Klientel mit ihrem Anspruch auf kompetente Behandlung, Betreuung oder Beratung – erforderlich bzw. professionsethisch anempfohlen.

Die Gestalt einer Supervisionssitzung ist ungeachtet spezifischer Schulen oder Ansätze essentiell dadurch charakterisiert, daß sie unterscheidbare Phasen beinhaltet: insbesondere die Materialerzeugungsphase – also das Rekonstruieren und Präsentieren des thematischen Gegenstandes respektive des supervisorischen Falls – sowie die Materialbearbeitungsphase – also die Analyse und diskursive Bearbeitung der systematischen Schwierigkeiten in den Arbeitsprozessen und berufsbezogenen Beziehungsgeflechten.[3]

In der Supervision geht es ganz wesentlich um den beruflichen Alltag und um die Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit. Neben strukturellen Vorgaben des Arbeitsfeldes und spezifischen Schwierigkeiten der Arbeitsaufgaben hat es Supervision in der Bearbeitung beruflicher Problemlagen aber auch damit zu tun, daß der Professionelle selber (zum Beispiel ein Erzieher oder Sozialpädagoge) durch seine Handlungsbeiträge auf vertrackte Weise zu eben diesen Problemlagen beiträgt. Selbsterkundungen der biographischen Eigenanteile an der Fallproblematik sind deshalb zentrale Bereiche supervisorischen Arbeitens. Es geht somit in und mit der Supervision auch um Selbst-Reflexion, Selbst-Thematisierung sowie Selbst-Vergewisserung, allerdings immer im Zusammenhang mit der professionellen Arbeit; das heißt: Biographie und Arbeit sind immer aufeinander bezogen. Neben Besonderheiten der organisatorischen Rahmenbedingungen und des jeweiligen Praxisfeldes sind nämlich oftmals Verstrickungen in Berufsfallen aufgrund biographischer Dispositionen für systematische Fehlertendenzen des eigenen beruflichen Handelns wie auch das Leiden im und am Beruf mit-verantwortlich. Diese wechselseitigen Verstrickungen von hartnäckigen Handlungsproblemen der Profession und biographischen Voraussetzungen sind mit den entsprechenden Konsequenzen – bis hin zur Handlungs- und Manövrierunfähigkeit und zum Verlust von beruflichen Sinnquellen – Gegenstand supervisorischer Prozesse. Verletzungs- und Fehlerdispositionen der professionell Berufstätigen sind vielfach verbunden mit systematischen Schwierigkeiten der Interaktion, Kommunikation und Interpretation im beruflichen Handeln, zum Beispiel von SozialarbeiterInnen im Verhältnis zu ihrem Klientel oder von Lehrern in ihrem schulischen Alltag.

Supervision ist aber auch ein Lern- und Erfahrungsort, an dem kreative biographische Veränderungsprozesse entstehen (können). Berufs-biographische Reflexion kann dazu beitragen, daß biographische Prozesse, die für die Berufsidentität und für professionelle Handlungskompetenzen förderlich sind, freigesetzt werden. Biographische Such- und Wandlungsprozesse (vgl. Schütze 1984a) sind möglich und können Sinnquellen professionellen Handelns neu erschließen – wie zum Beispiel ein erweitertes Verständnis für Fehler- und Fallensituationen, die einen biographisch geradezu ausweglos verstricken. In der Supervision können sich kreative Veränderungspotentiale entfalten, so daß die SupervisandIn einen Zuwachs an Möglichkeiten erfährt und unerwartet Vollzüge beherrscht, an deren Handhabung sie vorher nicht zu denken gewagt hat und sich damit neue professionelle Handlungskompetenzen und Gestaltungsformen zeigen.

Um einen problematischen Supervisionsprozeß oder eine ‚schlechte' – zum Beispiel Probleme ausblendende oder mystifizierende – Supervisionspraxis zu

erkennen bzw. zu vermeiden sowie zur steten Korrektur und kritischen Reflexion des eigenen beruflichen Handelns ist es erforderlich, daß SupervisorInnen ihrerseits kontinuierlich kollegiale wie konzeptionelle (Kontroll-)Supervisionen in Anspruch nehmen.

Angesichts der Komplexitätssteigerung unserer (post-)modernen Gesellschaft und des Anwachsens der Handlungsmacht der Professionen hat es Supervision mit zentralen Problembeständen dieser Gesellschaft, die sich insbesondere in der Welt der sozialen Arbeit manifestieren, und mit tiefgreifenden Problembeständen des professionellen Handelns zu tun.

Supervision ist ein berufsfeldbezogenes Beratungsverfahren, das in gleicher Weise praktisches Handeln, theoriegeleitetes Analysieren sowie selbstreflexive Erkenntnisprozesse mit emotiven Anteilen impliziert. Die Mitglieder des Berufs- und Fachverbandes der SupervisorInnen verpflichten sich, ihrem eigenen professionellen Handeln berufsethische Standards zugrundezulegen, gesellschaftliche und politische Aspekte einzubeziehen und – im Rahmen eines Supervisions-Prozesses – bei professionsethischen Fragen mit entsprechendem Klärungsbedarf Position zu beziehen.

Im Folgenden soll zunächst aus einer spezifischen Perspektive auf die Supervision geschaut und dabei exemplarisch der Aspekt ‚Sinn' betrachtet werden, da Supervision in besonderer Weise einen Raum für Sinngenerierung, Kreativitätsentfaltung und emergenten Thematiken und Prozessen – sowohl auf der Ebene der Fallanalyse als auch bezüglich biographischer Veränderungen – bietet.

Eine jede Profession entwickelt Beziehungs-, Interaktions- und Kommunikationsgeflechte, in denen sie in Form von „Auseinandersetzungsarenen" (Strauss 1978) die Basisprobleme, Kernaktivitäten und insbesondere die Sinnquellen ihres Handelns herausarbeitet, wobei „die Auseinandersetzung in diesen Arenen [...] der Motor ihrer Veränderung" (Schütze 1987b, S. 541) ist. Da alle diese Elemente in der *Ausbildungswelt* wie in einem Brennspiegel gebündelt auftreten, wird im weiteren vornehmlich dieses Segment der sozialen Welt der Supervision in den Blick genommen.

Die nachfolgenden Erörterungen zu den Ausbildungsstätten basieren auf Teilergebnisse einer Feldforschung zu verschiedenen Einrichtungen für Supervisionausbildung, in der es um den Zusammenhang von Biographie und Ausbildungswelt geht.[4]

2 Supervision in der Perspektive der Theorie ‚sozialer Welten'

Unter *sozialen Welten* versteht Anselm Strauss (1978) – in Orientierung an der Geschichte dieses Begriffs in der Tradition der frühen Chicagoer Soziologie (vgl. Cressey 1932/72) sowie in Anlehnung an Tamotsu Shibutani[5] – relativ weitflächige Aktivitätszusammenhänge gemeinsamen Engagements, ohne daß feste Zugehörigkeitsregeln bestehen. Sie verfügen über geteilte Ressourcen zur Erfüllung gemeinsamer Zwecke sowie über gemeinsame Vorstellungen und Ideologien bezüglich eigener Aktivitäten. Derartige Sozialzusammenhänge[6] können

jeweils zum ‚Fall' sozialwissenschaftlicher Forschung werden. Soziale Welten erfüllen für die TeilnehmerInnen ganz wesentliche soziale (kommunikative) Funktionen. Diskursarenen dienen insbesondere dem kollektiven Herstellen und Aufrechterhalten von Sinnzusammenhängen und einem individuellen Schöpfen aus diesen Sinnquellen, zum Beispiel bei berufs-biographischen Orientierungen.

Die von Strauss angeführten Bestimmungsmerkmale finden sich auch in der Supervision wieder, die sich als soziale Welt durch Diskursarenen, Arbeitsteilung und Organisationsformen, Gemengelagen von Subwelten, Überschneidungen sowie Segmentierungen innerhalb dieses Handlungszusammenhangs und Auseinandersetzungen um Authentizität und Repräsentativität bestimmter Aktivitäten (zum Beispiel in Fachzeitschriften u.a.m.) auszeichnet.

Supervision partizipiert in und mit ihren kollektiven Diskursarenen (zum Beispiel in Form spezieller professionsethischer Wertorientierungsdiskurse oder themenfokussierter Kongresse und Fachzeitschriften) an *höhersymbolischen Sinnwelten* (vgl. Schütz 1962; Schütze 1993)[7] – an denen eine jede Profession, und damit auch der jeweils beruflich Handelnde, sich orientiert. Diese höhersymbolischen Sinnwelten werden gleichermaßen vorgefunden wie fortgeschrieben, angereichert, korrigiert und revidiert.

Supervision ist als erkenntnisgenerierende Kommunikations- und Interaktionsinstitution ein Beratungsverfahren, das berufs- wie biographiebezogen neue Sinnquellen generiert, aus denen die Beteiligten schöpfen können. Im Vollzug eines komplexen supervisorischen Prozesses mit seinen stets sich neu entwikkelnden, sich erst nach und nach entfaltenden kommunikativen Interaktionssituationen und *Perspektiventriangulationen*[8] entstehen fortlaufend neue Sinnstrukturen, wobei das *Emergente* (vgl. Mead 1969, S. 229-324), das Neuartige der in diesem Vorgang geschöpften Sinnstrukturen, im Kern nicht prognostisch aus der Vergangenheit als determinierende Größe ableitbar ist. Diese neu geschöpften Sinnstrukturen verändern sowohl die soziale Welt der Supervision als auch das berufliche Handeln der SupervisandInnen und können dazu beitragen, daß in beiden Sphären neue Fragen aufgeworfen und Lösungen gefunden werden.

In Interviews mit AusbildungskandidatInnen, die ihre Eindrücke aus eigenen Supervisionen schildern und dabei erläutern, warum sie selber, nachdem sie schon ausgedehnte berufliche Erfahrungen in der Sozialarbeit oder in anderen Bereichen gesammelt haben, SupervisorIn werden wollen, wird deutlich, welche Erfahrungen mit dem Erschließen neuer Sinnquellen verbunden werden:

– Wenn in supervisorischer Reflexionsarbeit professionsstrukturelle Problemlagen – wie zum Beispiel die Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen; unterschiedliche Methodenkompetenzen und Konzeptverständnisse unter den KollegInnen bzw. in einem Team; Rollen- und Zuständigkeitsdiffusitäten; Kündigungen; institutionelle Umstrukturierungen – aus einer erweiterten Perspektive betrachtet werden konnten, stellt dieses ebenso eine neue Sinnquelle und einen Kompetenzzuwachs dar, wie
– wenn Paradoxien des beruflichen Handelns (vgl. Schütze 1992, S. 147-162; 1996, S. 196-215)[9] – wie zum Beispiel das Erstellen von Prognosen über die Fall- bzw. Projektentwicklung auf unsicherer empirischer Basis; die Notwen-

digkeit, das allgemeine Fachwissen bzw. die allgemeinen Typenkategorien des professionellen Wissens auf die Spezifika des konkreten Falls anwenden zu müssen – neu verstanden worden sind.

Schaut man auf die Prozesse in der Supervisionsausbildung, ergeben sich weitere Formen der Sinngenerierung. So kann das Einbeziehen biographischer Thematiken in den Supervisionsprozeß neben der arbeitsfeldbezogenen Handlungsbefähigung große Bedeutung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der SupervisandInnen – also derjenigen, die eine Supervision in Anspruch nehmen – haben. Um solche Prozesse als SupervisorIn – also als VerfahrensleiterIn des supervisorischen Geschehens – enaktieren und begleiten zu können, müssen die eigenen persönlichen Erfahrungen in der Ausbildung zur SupervisorIn reflektiert werden. AusbildungskandidatInnen können in der Regel von der Erfahrung ihrer eigenen beruflichen Fremdheits- und Erleidenssituation im Wege einer biographischen Durcharbeitung in der Supervisionsausbildung profitieren und bekommen dadurch auf indirektem Wege – zumindest der Tendenz nach – ein Verständnis für berufliche Fehler- und Fallensituationen, welche ihre KlientInnen und SupervisandInnen biographisch verstricken können.

So sprechen AusbildungskandidatInnen – die ja rückblickend sowohl SupervisandInnen waren und z.T. in ihren Arbeitsstrukturen während der Ausbildung auch noch sind, als auch zukünftig SupervisorInnen sein werden – davon, daß sie in ihrem Prozeß des SupervisorIn-Werdens Erlebensformen nachholen konnten, die sie in ihrer Biographie vermißt haben: wie zum Beispiel eine dichte Gruppenatmosphäre mit intensiven Rückmeldungen und Spiegelungen, (dyadische) Lehr-Lern-Beziehungen oder den Umgang mit einer umsichtigen biographischen BeraterIn. Selbst erlebte Supervisionen wie auch die Ausbildungsprozesse zur SupervisorIn konnten wiederholt Korrekturmöglichkeiten bezüglich berufsbiographischer Fehlentscheidungen anbieten und Heilungsprozesse bezüglich biographischer ‚Mängel' initiieren, um eine sozial überzeugende und subjektiv befriedigende biographische Kontinuität zu erreichen.

In den biographischen Interviews mit AusbildungskandidatInnen wird allerdings auch deutlich, daß Supervision in problematischer Weise – für die SupervisandInnen und in der Folge davon für das jeweilige Klientel – ein Erfahrungsort für unzulängliche oder gar ‚fehlerhafte' Sinnkonstitutionen sein kann. Wie andere Professionen auch, verfügt Supervision über Interventionsverfahren und Einmischungsmöglichkeiten, die mißbraucht bzw. falsch genutzt oder eingesetzt werden können und zum Beispiel bei den SupervisandInnen inadäquate Eigentheoriebildungen erzeugen. Da Erfahrungen und Erscheinungen dieser Art Bestandteil der sozialen Welt der Supervision sind, ist es wichtig, daß SupervisorInnen in Strukturen kollegialer und konzeptioneller Kontroll-Supervisionen eingebunden sind.

3 SupervisorIn-Werden als Einstieg in eine neue Beratungsprofession

Supervisionsprozesse und insbesondere Supervisionssitzungen verlaufen auf unterschiedlichen Ebenen, die grundsätzlich auch im Ausbildungskontext vorzufinden sind. Eine SupervisorIn, die zum Beispiel professionsbezogene, arbeitsstrukturelle, soziale wie biographische Prozesse einer SupervisandIn im supervisorischen Geschehen begleitet, muß selbst derartige Prozesse auf ihrem Weg des SupervisorIn-Werdens erfahren und analysiert haben.

Supervision Lernen heißt, spezifische Kompetenzen zu entfalten, wie das Analysieren, Verfremden und Steuern von Interaktionssituationen und Kommunikationsprozessen und das Entwickeln eines Fehler- und Paradoxiebewußtseins bezüglich professionellen Handelns. Neben dem Verfügen über Instrumentarien zur theoretischen Bearbeitung von Handlungsproblemen sowie dem Aneignen analytischer Kompetenzen und erkenntnisgenerierender Betrachtungsweisen als Basisbedingung professioneller Problembearbeitungsstrategien bedarf es auch der Analyse und des Verstehens von institutionellen Strukturen und Dynamiken sowie der Entwicklung von Arbeitshypothesen und eines theoriegeleiteten Überprüfens dieser Hypothesen.

Die berufspraktischen Handlungen und Vorgänge des supervisorischen Beratungsverfahrens müssen erlernt und praktisch erprobt werden – wobei die Erfahrungen des Probehandelns in selbst durchgeführten (Lern-)Supervisionen wieder in den Ausbildungsprozeß ein- bzw. zurückfließen.

Im Ablauf des SupervisorIn-Werdens spielen darüber hinaus allerdings – idealiter – ganz wesentlich auch noch weitere Dimensionen eine Rolle, wie *biographische Lernprozesse*, die sich auf die Durcharbeitung von bisher unbewältigten Handlungsproblemen und Erleidensprozessen beziehen (vgl. Lave/Wenger 1991), *biographische Konversionsprozesse*, die das selbsttheoretische Wissenssystem der AusbildungskandidatIn verändern (vgl. Berger/Luckmann 1977) und *biographische Wandlungsprozesse*, dahingehend verstanden, neuartige Entwicklungstendenzen der Identität zum Durchbruch kommen zu lassen (vgl. Schütze 1994a).

In den Ausbildungsstätten – als zentralem Segment, in dem die Einsozialisation in die soziale Welt der Supervision einsetzt – müssen in den Lehr- und Lernprozessen die strukturellen Probleme und arbeitsweltbezogenen Phänomene, die im supervisorischen Geschehen gegenständlich werden, anhand eigener beruflicher Erfahrungen und rekonstruierter oder inszenierter Erfahrungen anderer erlebbar gemacht werden. Wenn diese dann qua selbst- wie metareflexiver Prozesse[10] verstanden worden sind, kann das Instrumentarium entwickelt werden, die zentralen Themen eines supervisorischen Prozesses zu ‚erfassen', um sie daraufhin zu thematisieren, theoriegeleitet zu verstehen und zu bearbeiten. Die SupervisorIn macht in ihren eigenen Prozessen des SupervisiorIn-Werdens einen Entwicklungsschritt von der selbst-reflexiven Verstehenskompetenz zu einer metareflexiven Erklärungskompetenz – und bemüht sich darum, daß diese Prozesse dann bei ihren SupervisandInnen enaktiert werden. Deshalb kann SupervisorIn-Werden nicht bedeuten, daß Supervision ‚nur' theoriebezogen gelernt und gelehrt

wird, d.h SupervisorIn wird man nicht nur dadurch, daß man sich Theorien aneignet. Allein ein intellektuelles Verstanden-Haben reicht hier nicht aus.

Grundsätzlich kann SupervisorIn-Werden in zwei Weisen erfolgen: zum einen in einem Unterweisungsverhältnis zwischen ‚Meister' und ‚Lehrling' (mit dem Vormachen, Nachmachen, Kritisieren, Wiederholen, erneut Kritisieren, erneut Vormachen, usw.). Eine weitergehende Form hat sich mit dem zunehmenden Prozeß der Verwissenschaftlichung professionellen Handelns entwickelt, durch den der Lehr-/Lernprozeß einer Ausbildung bzw. des SupervisorIn-Werdens aufgrund einer analytischen Rekonstruktion der Erkenntnisverfahren sukzessiv ‚unterfüttert' worden ist. Grundregeln und Systematiken des Verfahrens werden transparent, explizit und dem Erlernen zugänglich.

Mit Blick auf unterschiedliche Institutionen der Ausbildungswelt sollen im Folgenden einige Aspekte aufgezeigt werden, die das SupervisorIn-Werden und damit die Einsozialisation in die soziale Welt der Supervision strukturieren und gestalten.[11]

Wie oben ausgeführt, stehen die komplexen Analyse- und Interpretationsleistungen der SupervisorIn bezüglich der strukturellen Vorgaben des Arbeitsfeldes und der spezifischen Schwierigkeiten der Arbeitsaufgaben sowie der Fehler bei der Arbeit und ihren systematischen Bedingungen in einem Zusammenhang mit der Selbsterkundung der biographischen Eigenanteile an der Fallproblematik. Erkenntnisgenerierend soll deshalb im weiteren folgende Fragestellung dienen: Welche institutionellen Settings, Konstitutionsbedingungen und Lernpotentiale lassen sich für die damit verbundene autobiographische Selbsterkundung und selbsttheoretischen Reflexionen sowie biographischen Wandlungsprozesse der Kreativitätsentfaltung in den unterschiedlichen institutionellen Ausbildungsinstitutionen aufzeigen?[12]

Den folgenden Ausführungen liegt das Verständnis zugrunde, das sich grundsätzlich zwei Typen bzw. Formen von Ausbildungen unterscheiden lassen: In Akademien (Organisationen in freier Trägerschaft) und Instituten (Organisationen auf privatrechtlicher Basis) erfolgt die Supervisionsausbildung in einer kontinuierlichen, fest umrissenen Ausbildungsgruppe, die als *pädagogische Gemeinschaft* bezeichnet werden kann. An einer Universität/Gesamthochschule treffen die AusbildungsteilnehmerInnen als Studierende auf argumentative bzw. *wissenschaftliche Diskursarenen*.[13]

In dieser Betrachtung geht es nicht um eine Qualifizierung oder gar Bewertung der unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen, sondern um einen ersten Versuch, eine Antwort auf die Frage zu geben, wie sich ein derart komplexes Beratungsverfahren wie das der Supervision – das es mit den unterschiedlichsten Ebenen und Problemlagen der Arbeitsfelder, der Arbeitsaufgaben, der Handlungsbeiträge, die die Professionellen selber zu den jeweiligen Problemlagen beitragen, sowie mit biographischen Prozessen und ihren Selbstvergewisserungs- und Selbstreflexionskomponenten zu tun hat – lehren und lernen läßt.

a) Die Ausbildungswelt an Akademien und Instituten

Während Curricula, Konzeptionen und methodische Schwerpunkte in den verschiedenen Ausbildungsstätten an den Akademien und Instituten variieren, stimmen Ausbildungsrahmen und -strukturen weitgehend überein.[14]

An den Akademien und den Instituten obliegen die maßgeblichen Ausbildungselemente und -prozesse den zentralen Ausbildungs- und Leitungspersönlichkeiten, sowie – ganz wesentlich – der *pädagogischen Gemeinschaft.* Unter einer pädagogischen Gemeinschaft verstehe ich, daß sich hier eine geschlossene Kurseinheit gemeinsam in einen Lernprozeß begibt, um als konstante Ausbildungsgruppe einen neuen beruflichen Abschluß anzustreben. Hierbei bildet sich eine „emotionale Vergemeinschaftung" (Weber 1976, S. 141) von tendenziell Gleichgesinnten.[15]

Eine Teilnehmerin der Ausbildungsgruppe an einem privaten Ausbildungsinstitut schildert diese Erfahrung folgendermaßen:

„Das habe ich unglaublich geschätzt und das war eigentlich so der | als auch das Wesentliche, die Zeit zu haben für die Gruppenkultur; ein höchstmögliches Maß an Vertrauen, an Akzeptanz, an Sich-Einlassen auf das, was passiert, ... auf sich selbst, auf die anderen. [-] Und unsere Gruppe war | es ist | meint ja jeder Ausbildungsgang, er sei der exklusive und überhaupt. Also die Gruppe .... ja, hat auch sehr viel dazu beigetragen, daß wir ungeniert und ungeschminkt miteinander leben und lernen konnten. Dieser Kurs hat mir im Prinzip bestätigt, daß ich auf dem richtigen Weg bin. [-] Ich glaube, wir sind offen miteinander umgegangen. Wir waren irgendwann so weit, daß keiner dem anderen mehr was vormachen brauchte, daß wir wirklich ungeschminkt uns begegnen konnten."

Ein Teilnehmer aus einem Akademiekurs erzählt Folgendes über seine Erfahrungen mit der Ausbildungsgruppe:

„Ich fand es wichtig für mich, dies Erleben und den Prozeß auch in der Gruppe während der Freizeit mitzuerleben; die Wanderungen im Taunus und das gemeinsame Frühstück in dem Café | ach wie heißt es denn | 'n ganz tolles Frühstückscafé und das gesamte Drumherum. [-] Im Anfang hat das einen wahnsinnigen Sog gehabt. Das wurde dann später also differenzierter, eigenwilliger; so das Gefühl, zu dieser Gruppe zu gehören oder nicht, hing nicht mehr davon ab, ob man abends an der Theke stand oder auch nicht"

Eine jede Ausbildungsstätte steht vor der Problematik, die intendierten Lern- sowie Wandlungsprozesse zu systematisieren und curricular einzubauen. Ein Phänomen in der Ausbildungswelt an Akademien und Instituten ist, daß sich konzeptionell nicht einzufangende Prozeßelemente der Ausbildung bzw. des SupervisorIn-Werdens – sozusagen ‚unter der Hand' und unstrukturiert – auf die emergente Gestaltungskraft der pädagogischen Gemeinschaft verlagern. In dem Maße, wie biographische Veränderungsprozesse – und diesbezüglich Emergenz und Kreativität – nicht zu jedem Zeitpunkt initiierbar, geschweige lehrbar sind, übernimmt die pädagogische Gemeinschaft hier Funktionen.

Die Eigenständigkeit einer pädagogischen Gemeinschaft bringt als Sozialgebilde mit sich, daß eine jedwede Ausbildungsgeneration ihre unverwechselbare gemeinsame Interaktionsgeschichte hat und damit einen eigenen *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. Mannheim 1980, S. 201)[16] entwickelt, der auch als Sprachgemeinschaft sichtbar wird. Dieses ist verbunden mit einer spezifischen Atmosphäre der ‚geheimen' Verständigung, das heißt aufgrund einer internen sprach-

lichen Übereinkunft reichen Andeutungen und Anspielungen, die eine gemeinsame Interaktionsgeschichte in Erinnerung rufen und bekräftigen, häufig aus. Hiermit ist impliziert und garantiert, daß die Identifikation mit der Einrichtung und ihrem/n Konzept/en, eine institutionelle Ausbildungsheimat und ein potentiell stets möglicher Rückbezug auf gemeinsame Erfahrungen sowie ein dauerhaftes Zugehörigkeitsgefühl grundgelegt wird. Damit existiert ein – für Außenstehende – sonderbares und eigentümliches Verstehen der KursteilnehmerInnen untereinander, das für späterhin ‚in der Fremde' oder bei Wiederbegegnungen im Kontext der sozialen Welt (zum Beispiel auf Kongressen) bei ihnen in besonderer Weise fungiert.

Eine ehemalige KursteilnehmerIn und heutige DozentIn erzählt von einem Kongreß, auf dem sie ehemalige TeilnehmerInnen aus ihrem Kurs getroffen hat:

„Also, ich freue mich immer wieder darauf, Leute aus dem Institut zu sehen. Gerade dieses Wochenende, auf der Tagung, wir waren drei aus unserem Kurs; wir hatten uns sofort viel zu sagen. Irgendwie war da was von Stallgeruch ..."

In diesem Ausbildungskontext besteht die Möglichkeit, mit den Dynamiken der eigenen Berufs- wie Lebensgeschichte in eine *doppelte Interaktion* zu treten, nämlich sowohl selbstreflexiv – unter systematischer Anleitung und in einer Lehr-Lerndyade ausbildungsbezogen enaktiert – als auch, sozusagen in einer Bearbeitung zweiten Grades, in und mit der pädagogischen Gemeinschaft. Diese Bearbeitung erfolgt in Form eines kollektiven Betrachtens der jeweiligen Erfahrungen einer jeden KursteilnehmerIn in der Auseinandersetzung mit ihren eigenen – von der Gruppe gespiegelten bzw. in reflektierter Weise zurückgegebenen – lebensgeschichtlichen Themen, Ausbildungsprozessen und berufsbezogenen sowie biographischen Perspektiven. Hierbei findet eine besondere Form der (berufs-)biographisch bezogenen Selbsterfahrung aufgrund einer reflexiven Bearbeitung und Auseinandersetzung mit den einfließenden Erfahrungen des jeweils anderen statt, die sich ja alle auf die gleiche Profession hin entwerfen.

Ein Ausbildungsteilnehmer erzählt in folgender Weise von seinen Erfahrungen, wie er das Arbeiten – hier mit einem Reflecting-Team[17] – in und mit seiner Kursgruppe erlebt hat:

„Wir haben dann mit einem Innenkreis gearbeitet; also wo auch optisch die Gruppe diesen Spannungsbogen mitgehalten hat. Also ich finde das sehr schön, weil sich da auch optisch etwas widerspiegelt. Also dieses Halten der gespannten Situation und was tut sich da im Innenkreis. Das kann auch nur erreicht werden, indem die Gruppe da ihre Wahrnehmungen auch hält und nachher ja auch der Spiegel der Gruppe wieder reingeholt wird in der Metakommunikation."

Es besteht dabei zum Beispiel die Möglichkeit des Abgleichens einer eingebrachten ‚alten' mit einer ‚neuen' (professionsbezogenen) Identifizierung und den Erfahrungen der gemeinsamen ersten, zum Teil widrigen Schritte auf dem Weg dahin – mit all den Momenten des Loslassens, des Wandels und des Changierens zwischen gestern, heute und morgen.[18] Hierbei läßt sich die Gruppe als intersubjektive ‚Anerkennungsinstanz' verstehen, in der die Teilnehmenden sich gemeinsam dem stets bereits vorfindbaren und späterhin kollektiv genutzten Orientierungswissen zuwenden, es sich sukzessiv aneignen, verwerfen und/oder neu herausarbeiten.

In einer Atmosphäre der Vertrautheit und einer Kultur der fortgesetzten direkten Rückmeldung erhalten die einzelnen KandidatInnen aus dem Kreise der Gleichgesinnten, der zukünftigen KollegInnen als gemeinsame DiskursteilnehmerInnen einer sozialen Sub-Welt – im Sinne von Mead – *neue Mich-Bilder* (vgl. Mead 1968, S. 236-244; 253-266). Die Gruppe stellt während der Ausbildungszeit nicht nur einen signifikanten, sondern quasi auch einen ‚generalisierten Anderen' dar (vgl. Mead 1968, S. 177-271). Damit werden für diese neue lebensgeschichtliche Situation spezifisch relevante Plausibilitätsstrukturen (vgl. Berger/Luckmann 1977, S. 165-170) angeboten. Einerseits operiert eine KursteilnehmerIn im Aufbau ihrer professionsbezogenen Identität fiktiv mit dem generalisierten Anderen, andererseits hat die TeilnehmerIn die Kollektivität bzw. die Gruppe der Anderen real als ein Gegenüber. Dieses Gegenüber kann in den selbstreflexiven Prozessen ein Diskursgegenüber und ein korrektives Element darstellen.

In dem fortgesetzten ‚Probehandeln' mit Selbst-Bildern, neuen Sprachformen sowie mit supervisorischen Handlungskonzepten kann dabei zum einen ein stetes Abgleichen mit dem eigenen Entwicklungsstand erfolgen, des weiteren können aber zum Beispiel auch Relativierungen von allzu selbstkritischen Mich-Bildern einhergehen; das heißt viele TeilnehmerInnen treten mit unverstandenen Problemlagen beruflicher Praxis, defizitären Erfahrungen an professioneller Identität und teilweise sehr festgelegten Selbst-Bildern in diese Ausbildung ein. Es gilt, diese im vertrauensfördernden Klima einer pädagogischen Gemeinschaft wieder zu ‚verflüssigen'. Auf der ausbildungspragmatischen Ebene läßt sich festmachen, daß die mit Wandlungs- und Bildungsprozessen einhergehende Verunsicherung der betroffenen TeilnehmerIn – da zum Beispiel biographisches Arbeiten mit einer kognitiven Lockerung der Selbst- und Weltsicht verbunden ist (vgl. Marotzki/Kokemohr 1989, S. 291; Marotzki 1990, S. 173) – von einer kooperativen Gruppe vorübergehend ‚aufgefangen' werden kann.

Die Dichte, Intensität und Bedeutung der Gruppen- bzw. Gemeinschaftssituation steht allerdings diametral zur späteren Professionssituation, in der die SupervisorIn in der Regel vereinzelt agiert. Diese Ausbildungsparadoxie, daß die Gemeinschaftsbetonung in der Ausbildung quer zur Vereinzelung in der Supervisions-Praxis steht, findet auf der methodischen Seite – zum Beispiel im Prinzip der Balintgruppe[19] – ein Pendant. Hier erfolgt ja eine gemeinsame kollektive Reflexion auf den einzelnen Fall bzw. die individuellen Prozesse. Offensichtlich ist die Gruppenunterweisung im Prozeß des SupervisorIn-Werdens außerordentlich instruktiv und reizvoll.

Eine Ausbildungsgruppe bietet in besonderer Weise die Möglichkeit zu einem gemeinsamen philosophischen wie biographischen *Nachdenken über Sinnhaftigkeit* lebensgeschichtlicher Entwürfe, beruflicher Entscheidungen und/oder professionsethischer Standards. Dabei können neue Entwürfe, Sichtweisen und Haltungen entstehen. Es finden und begegnen sich hier Personen, die beruflich eine gemeinsame Perspektive und oftmals auch persönlich eine gemeinsame Zukunft haben. Es besteht zumindest ein steter antizipierender Bezug auf den kooperativ anvisierten Beruf. Die Bedeutung von Gemeinschaft liegt hierbei auch darin, den MitabsolventInnen späterhin berufliche Chancen zuzuspielen – zum Beispiel in Form von Verweisungsstrukturen bezüglich institutioneller Auf-

traggeber, Informationsquellen oder beim Know-how der Entwicklung beruflicher Selbständigkeit.

Eine supervisorische Ausbildungsgruppe begibt sich – sowohl bezüglich der einzelnen TeilnehmerInnen als auch in Hinblick auf die Gruppe als Ganzes – in Wandlungs- bzw. Veränderungsprozesse. Diesbezüglich lassen sich spezifische Phänomene anführen: In und mit der Ausbildungsgruppe erleben die TeilnehmerInnen punktuell bzw. kurzfristig ein *intensives kollektives Gemeinschafts- und Wir-Gefühl.* Es entsteht hier eine ideale Gemeinschaftsform, mit – auch wenn es etwas überzogen erscheinen bzw. formuliert sein mag – quasi ‚urkommunistischen' Motiven einer Güter- und Lebensgemeinschaft, die in Teilen an eine ‚christliche Urgemeinde' erinnern, die mit kathartischen und rituellen Elementen (vgl. Schlippe/Schweitzer 1996, S. 191) versehen ist. Es können sich hierbei Phänomene einer spezifisch ‚offenen Haltung zur Welt' einstellen, womit wiederum günstige Voraussetzungen für einen supervisorischen Lern- und identitätstransformierenden Ausbildungsprozeß vorliegen.

Um weitere Erklärungsmöglichkeiten bezüglich der Konstitutionsbedingungen und des Lernpotentials für die pädagogische Gemeinschaften von peer groups zu finden und um der Frage nachzugehen, wie bzw. warum sich eine (supervisorische) Ausbildungsgruppe in Wandlungs- bzw. Veränderungsprozesse begibt, bieten sich Turners Ausführungen zur *Communitas* an.[20] So lassen sich zum Beispiel kritische Stadien bzw. Phasen in der Ablaufgeschichte eines Sozialgefüges – wie der einer Kursgruppe – theoretisch so fassen, daß auf der einen Ebene soziale Dramatisierungen[21] wie auch Communitas-Elemente gerade im Zusammenhang mit Krisen auftreten; andererseits Communitas, verstanden als eine besondere Modalität relativ geschlossener Gemeinschaftsformen, für eine Steigerung der Gemeinschaftserfahrung bzw. eines qualitativ besonderen Zustandes eines Gruppenverbundes steht. Mit dem Theorem der Schwellensituation[22] läßt sich nun in Bezug auf die Prozesse des Supervision Lernens wiederum darauf verweisen, daß derartige Vorgänge und Ereignisse die Bedingungen für Wandlung mit prägen und die Persönlichkeit für Veränderungsprozesse in spezifischer Weise ‚rüstet'.

Bei diesen intensiven kollektiven Gemeinschaftsgefühlen und emotionalen Wir-Prozessen können allerdings in bezug auf die supervisorische Ausbildungssituation dahingehend Problemlagen auftreten, daß mit einer solchen Gemeinschaftsform eine gewisse emotionale Diffusität verbunden ist und daß ‚das Fremde' – also Phänomene, die dem kollektiven Stimmungsprozeß innerhalb einer relativ geschlossenen Gruppe zuwiderlaufen – streckenweise ausgeschlossen wird.

In solchen Ausbildungswelten sind auffallend häufig *charismatische Ausbildungspersönlichkeiten* – charismatisch im Sinne von Max Weber – anzutreffen. Nach Weber stellt der charismatische Charakter die von den Beteiligten als außergewöhnlich empfundene Eigenschaft einer Persönlichkeit dar, die deshalb als Leitungs- und Gestaltungsperson gewertet und anerkannt wird. Hierbei ist die zusichernde Anerkennung durch die ‚Gefolgschaft' entscheidend. Deren Verhältnis zu einer charismatischen Persönlichkeit ist von einer gefühlsbetonten Einstellung geprägt (vgl. Weber 1976, Kap. III).

Tendenziell treffen wir diesbezüglich in der supervisorischen Ausbildungslandschaft typologisch auf zwei Exponenten: die *charismatische Künstlerpersönlichkeit* sowie die zentrierende *charismatische Leitungs- und Ausbildungspersönlichkeit* mit dominanten, in Ansätzen autoritären Attitüden.

Die *charismatische Künstlerpersönlichkeit* präsentiert sich ungewöhnlich kreativ, dynamisch und lebhaft. Auf eine solche Persönlichkeit treffen AusbildungskandidatInnen insbesondere in kulturpädagogischen Einrichtungen, in denen musische Bildung und Medienerziehung – mit den zentralen Bausteinen der Kreativitätsförderung und Ausdrucksgestaltung gerade auch für die Supervisionsausbildung in diesem Haus – im Zentrum des konzeptionellen Selbstverständnisses stehen.

Eine Teilnehmerin aus dieser Ausbildungsstätte berichtet:

„Also wie der [Name des Ausbilders] die kreativen Medien, die dann auch immer Bestandteil waren, so reinbrachte. Also nicht einfach, jetzt nehmen wir mal eins, sondern eins, was auch wirklich zu dem jeweiligen Thema paßte und gehörte. Und wo er dann anhand und mittels des Mediums uns das noch mal verdeutlicht hat, was jetzt so angesagt ist. [–] Er hat mich in meinen eigenen musischen und kreativen Dingen sehr unterstützt, eben auch, den sprachlichen Bereich zu verlassen und mich auf| in| in andere Zugänge hineinzubringen ist etwas, was ich selber wieder zunehmend mehr gelernt hab'."

Kennzeichnend für die charismatische Künstlerpersönlichkeit ist, daß sie – neben ihrer Virtuosität in der Handhabung unterschiedlichster Methoden und einem reichhaltigen Fundus an selbst entworfenen kreativen Medien, wie zum Beispiel in Form eines medialen Musterkoffers[23] – eine stilbewußte und auf diesen Stil fokussierte Interaktion entwickelt und habitualisiert hat und das auch lebt. Sie vermag, diese Art der Kommunikation geradezu als ‚Kunstwerk' zu zelebrieren und – mit einer spezifischen Fähigkeit der Situationsgestaltung – zu vermitteln. Aufgrund eines schauspielerischen Vermögens und einer spezifischen Inszenierungsqualität versucht die charismatische Künstlerpersönlichkeit, Konventionen zu durchbrechen und die Brüchigkeit alltäglicher Interaktionssituationen zu veranschaulichen, indem immer wieder neue Elemente der ‚Verwirrung' in das (ausbildungsbezogene) Interaktionsgeschehen eingebracht werden und damit spezifische Formen der Verfremdungen von Alltagswelt produziert werden.[24] Die charismatische Ausbildungspersönlichkeit besitzt sozusagen ein künstlerisches Handwerkszeug für eine kreative medienspezifische Supervision. Kommunikationsprobleme werden hierbei künstlerisch enaktiert und repräsentiert.

In einer ‚künstlerischen' Ausbildung muß eine (Lehr-)Person den ‚Novizen' als KursteilnehmerInnen vormachen, wie man sich selbst stilistisch bewußt präsentiert. In einer professionsorientierten Ausbildung an einer medienzentrierten Akademie kann das kaum anders gehandhabt werden, da es schwierig ist, Stilprozesse (daß also Interaktionsgeschehen nicht bzw. weniger mit dem Symbolsystem Sprache, sondern phasenweise primär mit kreativen Medien gestaltet wird),[25] die in der Ausbildung vermittelt und mit denen in (pädagogischen) Prozessen gearbeitet werden soll, amusisch, sachlich bzw. ‚logisch' auszudrücken. Eine Paradoxie liegt darin, daß dem Lernenden einerseits genau dieses ‚vorgemacht' werden muß, andererseits kann der Novize aber gerade nicht so werden

wie der Lehrer, sondern muß ‚er selbst' bleiben, um selbst eigenständig künstlerisch tätig sein zu können. Notwendig ist also ein persönlicher Ausdruck als Voraussetzung für künstlerisches Arbeiten. Das Dilemma liegt nun auf der Ebene, daß – zumindest solange die Ausbildung währt – stets eine unüberwindbare Distanz zwischen ‚Poeten und Prosaisten' bestehen bleibt.

Problematisch ist meines Erachtens hierbei, einerseits die ‚Strahlkraft' der charismatischen Persönlichkeit – als notwendige Bedingungen bzw. als Wirkmechanismus für diese Form von Ausbildung – zu sichern, und die Dynamik des Charismatikers auf Dauer zu stellen, denn, je gezielter und geplanter Interaktions- und Kommunikationsgestaltungen in dieser Weise erfolgen, desto weniger werden die Authentizitäts-, Glaubwürdigkeits- und Vertrauensgrundlagen, die notwendiger Bestandteil einer Supervisions- und Ausbildungsbeziehung sind, erfüllt, und andererseits die KandidatInnen davor zu bewahren, an den charismatischen Strahlen zu ‚verbrennen'.

AusbildungkandidatInnen einiger Institute genießen teilweise die Struktur des besonderen ‚Meister-Lehrlings-Verhältnisses' in einem Lernfeld mit einer spezifisch kompetenten, dominanten, *charismatischen Ausbildungspersönlichkeit*, haben hierbei aber auch oftmals das Gefühl, deren Kompetenz und Charisma nie erreichen zu können. So besteht stets eine unüberwindbare Distanz zwischen dem Charismatiker – der im Ausbildungskontext meistens als ‚Könner' auftritt – und dem Ausbildungskandidaten – der sich oftmals bzw. für eine lange Phase der Ausbildung als ‚Nicht-Könner' erlebt.

Ein Kursteilnehmer führt bezüglich seines Verhältnisses zum zentralen Leiter einer privaten Ausbildungsinstituts aus:

„Und die Art und Weise, wie [der Leiter] sich zu solchen Sachen [nach einer als autoritär erlebten Situation in einem gruppendynamischen Prozeß] stellt, die ist für mich so vorbildhaft, kann ich nur sagen, das ist wirklich 'ne absolut vorbildhafte Sache und gleichzeitig so unerreichbar; also das ist so groß, daß es fast wieder klein macht."

Ein anderer Teilnehmer expliziert:

„Also die väterlichen Übertragungsmechanismen, da ist der [Leiter] einfach eine starke Figur. [...] Das hat auch bei mir sehr schwer eingeschlagen. Also viel Idealisierung verbunden mit viel Autoritätsangst."

Diese Elemente der Beziehung setzen sich auf Seiten der TeilnehmerInnen oftmals auch in den späteren Begegnungen mit diesen Ausbildungspersönlichkeiten – als AbsolventIn, und damit als KollegIn – in der gemeinsam geteilten sozialen Welt der Supervision fort.

Ein Teilnehmer beschreibt – nach Abschluß des Kurses – sein Verhältnis zur zentralen Leitungspersönlichkeit folgendermaßen:

„Es ist schwer, die Meister nicht zu kopieren, sondern den eigenen Stil zu finden. Es ist schon ein Dilemma in dem Umgang mit Meistern. [...] Ich hatte Kleinheitsgefühle [...und] das hat mich in einer leichten Ängstlichkeit gehalten [...] Ich habe dem Leiter gegenüber noch eine Rechnung offen."

Problematisch an einer derart dominanten Ausbildungspersönlichkeit im Lern- und Beziehungsgeschehen ist, daß angehende SupervisorInnen wiederholt in

schmerzhafte Auseinandersetzungen mit ihnen geraten: Auseinandersetzungen, die sie durchleiden und denen sie – aufgrund fehlender personeller Alternativen – auch nicht ausweichen können. Sie bleiben auf diese Ausbilder angewiesen. Ein derart charismatischer Leiter kann zudem nur bedingt ein biographischer Sachwalter sein. Er darf – will er nicht seine umfassende Autorität einbüßen – sich nur bis zu einem bestimmten Grad dem Einzelnen zuwenden und sich individuellen Thematiken widmen.

Um der Dominanz des ‚Charisma-Systems' entgegenzuwirken, ist es meines Erachtens notwendig, daß fortgesetzt eine Relativierung erfolgt, indem ‚die Charismatiker' immer aufs Neue kritisiert, demystifiziert oder gar ausgetauscht werden.

b) Die Ausbildungswelt an einer Universität[26]

An einer Hochschule existiert in der Regel kein Semesterjahrgang mit geschlossener Rahmung und damit auch kein Gruppenverbund im Sinne der oben explizierten pädagogischen Gemeinschaft. Im Studiengang Supervision[27] des Fachbereichs Sozialwesen an der Universität-Gesamthochschule Kassel findet man intensive Subgruppen-Konstellationen (Lehr-Supervisions- und Selbsterfahrungsgruppen, Seminargruppen, Forschungswerkstätten; Fahrgemeinschaften, Aktionsgruppen, politische Gremiengruppen u.a.m). Verzahnungsmöglichkeiten bestehen durch übergeordnete Rahmungen (Einführungswoche, Vollversammlungen). Die Ausformungen von sozialen Arrangements sind im allgemeinen freigestellt bzw. weitgehend selbstbestimmt. Formen von vorgegebenen Sozialstrukturen (zum Beispiel festgelegte Jahrgangsgruppierungen) werden von Seiten der Studierenden oftmals eher verworfen. Das universitäre Veranstaltungssystem samt Prüfungsordnung setzt darüber hinaus teilweise Strukturen gegen zu enge Gruppenarrangements.

Mit der Figur der argumentativen bzw. *wissenschaftlichen Diskursarena,*[28] die ein Kernelement der universitären Organisation darstellt – womit sowohl ein Modus der Ausbildungsorganisation als auch bestimmte Elemente des Ausbildungsganges, in dem in besonderer Weise diskutiert werden kann, gemeint ist –, soll im Folgenden herausgearbeitet werden, welche Modalitäten im Rahmen eines Hochschulstudiums (neben den allgemeinen universitären Strukturelementen und akademischen Habitualisierungsangeboten) in charakteristischer Weise für die Prozesse auf dem Weg, SupervisorIn zu werden, von Relevanz sind.[29]

Wo finden sich im Supervisions-Studiengang – während des Zeitraums, auf den sich diese Untersuchung bezieht – derartige Diskursarenen? Das fest institutionalisierte *Montagskolloquium* stellt zum Beispiel im Aufbaustudiengang Supervision eine derartige Diskursarena dar. Dieses sogenannte Montagskolloquium ist ein öffentlicher Vortrags- und Diskursort, an dem während des Semesters regelmäßig montagabends – entweder von GastreferentInnen, hausinternen DozentInnen oder MitarbeiterInnen, vereinzelt auch von StudentInnen – Beiträge aus der Supervisions-Landschaft eingebracht werden. Üblicherweise schließt sich einem dreiviertelstündigen Referat eine Diskussion im Plenum an.

Mit dem Montagskolloquium geht die Idee einher, daß hier möglichst alle Beteiligten des Studiengangs zusammenkommen – DozentInnen, MitarbeiterInnen, StudentInnen, AbsolventInnen, GestalterInnen der Fachöffentlichkeit – und diesen Ort nutzen, um zum Beispiel Basisprobleme und Kernaktivitäten der Supervision zu erruieren, zentrale Themen der sozialen Welt zu erörtern, Entwicklungen im Studiengang kritisch zu begleiten und um damit sozusagen eine ‚institutionalisierte Kurskorrektur' eingebaut zu haben.[30] Ein Student erzählt:

„Das Montagskolloquium ist für mich schon eine wichtige Einrichtung. Auch mal die anderen Dozenten | ja und vor allem die Gastreferenten zu erleben. [–] Wie hat Ulf [einer der Dozenten, die zu den Gründern der Ausbildung zählen] immer gesagt, dies ist ein Ort für die Streitkultur am Fachbereich. [–] Jede Woche über ein anderes Supervisionsthema zu diskutieren, ist doch spannend. [–] Und das Hintergründige | und damit umzugehen | und das im Diskurs mit dem Lehrsupervisor zu erörtern, also wirklich ...."

Die *Forschungswerkstätten* (zur qualitativen Sozialforschung) an der Universität-Gesamthochschule Kassel, die von einer Reihe meiner InformantInnen teilweise sehr intensiv genutzt worden sind, stellen weiterhin eine wissenschaftliche Diskursgemeinschaft dar.[31]

In diesen flexiblen Strukturen besteht eine Diskursform, die in zentralen Kernelementen den Kommunikations- und Interaktionsstrukturen entspricht, die die Studierenden in weiten Strecken auch aus ihrer eigenen Supervisions-Praxis kennen. Hiermit existiert ein Modell, in dem die Studierenden ihr enormes Praxiswissen einbringen können. Es geht in einer derartigen Forschungswerkstatt stets um ein Erforschen der beruflichen Praxis und ihrer Problemgegenstände. Es besteht somit die Chance, auch und gerade die eigene Praxis einzubringen und dann gleichzeitig mit den (eigenen) Defiziten ‚fertig zu werden' bzw. analytisch damit umzugehen, was akademisches Wissen anbelangt. Es existiert somit eine Möglichkeitsstruktur, systematisch und unter wissenschaftlicher Anleitung die eigene soziale Welt, das eigene berufliche Handeln sowie ‚sich selbst' zum Thema zu machen und zu beforschen.

Eine Studentin beschreibt ihre Mitarbeit in einer der Forschungswerkstätten:

„Da in dem Forschungskolloquium | wie hat er [der Leiter der Forschungswerkstatt] immer gesagt, das ist /äh/ erkenntnisgenerierend, ähnlich wie die Supervision. [–] Immer sauber am Text und sauber die Sachen immer eingehalten wo | wobei dann was, was jetzt auf der Beziehungsebene verhandelt wurde, auch klar davon abgesetzt war und damit konnt' ich auch umgehen. Es war einfach, einfach klar, auf welcher Ebene wir diskutieren. [–] Ich fand also immer spannend in der Forschungswerkstatt, auch Anteil zu nehmen, an den Geschichten der andern und und ich würd' sagen, ja es war, das war Wissenschaft und wir hab'n gemeinsam Wissen da generiert, Erkenntnisse geschürft."

Ein Kommilitone betont nachdrücklich die Bedeutung der Forschungswerkstatt für ihn in seiner Studienzeit:

„Und was ich einfach so faszinierend fand, das | das war so die | die ganze Sinnwelt zu erleben. Also das | als wär' ich weggefahren oder wär' ich auf 'n Podest gegangen, um draufzuschauen. [–] Und auch von | von der Sprachlichkeit her und von der Begrifflichkeit her war das klar und sauber. Und das hat mir unheimlich Spaß gemacht, und das hat mich auch geprägt. [–] Es war harte Arbeit. Also ich merkte so richtig, wie bei mir der wissen-

schaftliche Eros geweckt wurde, um dann all diese Fragen und Anregungen zu übernehmen für mein wissenschaftliches Int'resse. [–] Ich hab' dann auch dort die Forschungsarbeit geschrieben. [–] Und dann in der letzten Phase meiner Diplomarbeit, da kamen dann so auch Probleme mit meiner /äh/ verunsicherten Identität dazu und | aber ich habe dann so 'ne Ebene gefunden, auch durch Unterstützung der Forschungsgruppe, ... meine Forschungsneutralität wieder zu finden".

Eine weitere Ebene der Diskursarena stellen bestimmte *Seminarformen* dar. So berichtet ein Supervisionsstudent von seiner Teilnahme an einem Seminar, in dem sich zwei Professoren mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Erklärungstheorien zusammensetzen und ihre Positionen (zur Psychoanalyse sowie zu den Sozialwissenschaften) kontrovers diskutieren. Hierbei stellen diese beiden Dozenten – reziprok – an die jeweiligen Wege wissenschaftlicher Erkenntnis und Methodik Fragen. Insbesondere der Stil und die Form, wie diese Kontroverse öffentlich geführt wird, beeindruckten diesen Studenten.

„Und dann hab ich gedacht, ach das ist ja 'ne interessante Kombination in dem Seminar. Also zwei Wissenschaften, Psychoanalyse und Sozialwissenschaften, die sich zusammentun, die sonst eher 'n Verhältnis haben wie zwischen Katz' und Hund, zu einem Thema ..."

Welche Erkenntnisprinzipien zeichnen eine Diskursarena – mit Blick auf die Kompetenzentfaltung, die Prozesse des SupervisorIn-Werdens und die soziale Welt der Supervision – aus? Im weiteren sollen hierzu einige Beispiele und theoretische Überlegungen ausgeführt werden, was die Wirkmechanismen einer argumentativen bzw. forschungsbezogenen wissenschaftlichen Diskursarena sind bzw. sein könnten.[32]

Sowohl eine Forschungswerkstatt als auch Supervision operiert mit dem Phänomen des ‚*Innehaltens und Nachdenkens*' (Dewey), um auf eigene Handlungen zurückzublicken. Der Status des Nicht-Agierens, des nicht unmittelbar In-Bezug-Stehens – sei es als inhibierte Handlung im supervisorischen Geschehen, sei es im analytischen Bearbeiten durch stetes Vor- und Zurückgreifen innerhalb eines zu untersuchenden Prozeßablaufs – ermöglicht, (meta-)reflexiv über den Gegenstand zu reden und eine erkenntnistheoretisch notwendige Distanznahme zum Objekt, das heißt zur biographischen und/oder sozialen bzw. gesellschaftlichen Wirklichkeit, einzunehmen.

Hiermit kann wiederum jeweils eine besondere Modalität und Kompetenz in der *Triangulierung von Perspektiven* und in der Art der *theoretischen Bearbeitung von Handlungsproblemen* einhergehen. Für die Supervision ermöglicht dies eine Erarbeitung und Anwendung analytischen Wissens im Berufsfeld, auf der Seite der Forschung eine Wissensgenerierung u.a. in Bezug auf den Fall,[33] auf Arbeitsbögen,[34] die Prozeß- und Interaktionsmerkmale und Strukturen sozialer Welten. In beiden Bereichen kann also in intensiver, erkenntnisgenerierender Weise eine (meta-)reflexive Durchdringung der Lebenswelten erfolgen.

In der Beschäftigung und Auseinandersetzen mit einem *Fall* liegt sowohl in der (ethnographischen) Sozialforschung wie im supervisorischen Arbeiten eine analytische Betrachtungsweise als Basisbedingung professioneller Problembearbeitungsstrategien zugrunde. So wird zum Beispiel der Fall jeweils als eigenständige Untersuchungs- bzw. Bearbeitungseinheit gesehen.[35]

Sofern eine SupervisorIn im Vollzug ihres Studiums als ProfessionsnovizIn die Möglichkeit der Lernsituation einer Forschungs-Werkstatt hat wahrnehmen können, um dort die wissenschaftlichen Erhebungs-, Analyse- und Bearbeitungsweisen in ihren *Vollformen* (vgl. Schütze 1988, S. 28) exemplarisch einüben und alle Forschungsaktivitäten auf ihre Anwendungsbezüge und praktischen Abkürzungsmöglichkeiten durchmustern zu können, vermag sie als ForscherIn und als SupervisorIn, diese Erhebungs- und Analyseverfahren der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen auch in *abgekürzte Erkundungs- und Untersuchungsaktivitäten* in Hinblick auf berufspraktisches Handeln zu transformieren.[36] Diese Form der Transformation bzw. des Verständigungs- und Übersetzungsprozesses muß ebenfalls eingeübt und die Fehlerquellen dieses Abkürzungshandelns müssen wiederum systematisch erfaßt werden.[37] Somit läßt sich – idealiter – die erkenntnisgenerierende Kraft der diskursiven kommunikativen Zusammenarbeit einer Werkstatt, in der exemplarisch in einer fallbezogenen Forschung die Vollform einer forschungslogischen Vorgehensweise sowie eine wissenschaftliche Bearbeitungsform einstudiert und eingeübt werden kann, in der supervisorischen Fallbearbeitung nutzen.

In einer Diskursarena (im Sinne des Sozialwelt-Konzepts von Anselm Strauss) erfolgt fortgesetzt eine *Perspektivenübernahme* der am Diskurs Beteiligten; das heißt, daß – nach Mead (1968, S. 112, S. 197, S. 305) – in einer kommunikativen Interaktion der Mechanismus der phantasierenden Übernahme der Standpunkte und der Perspektiven der Beteiligten genutzt wird, um ein distanziertes, überschaubares Verhältnis zu den Gegenständen des Diskurses einnehmen zu können. Indem Perspektiven trianguliert werden, also systematisch verglichen, überprüft und ergänzend aufeinander bezogen werden, wird eine Plattform für gemeinsames Verstehen grundgelegt (vgl. Anm. 8). Auf der epistemologischen Ebene geht hiermit die Perspektiventriangulation einher, das heißt das Abgleichen bzw. die Kombination der verschiedenen Perspektiven sowohl auf der Ebene der Daten, der Methoden als auch der Theorien zwecks vollständigerer Erfassung eines Phänomens und zur Erkenntnisgenerierung.[38]

Eines der wesentlichen Bestimmungsmerkmale kommunikativer Interaktion ist das fortlaufende *Entstehen neuer Sinnstrukturen* (Mead 1968, S. 100-142; S. 216-221; 1969, S. 102-129; 229-324; 1980, S. 305). Indem nämlich die Akteure einer kommunikativen Interaktion spätere Phasen ihrer Handlung vorwegnehmen und sich dieses selbst und anderen aufzeigen, entsteht hierbei – in Form einer kommunikativen Aushandlung – sukzessiv eine gemeinsame Orientierungsplattform, an der wiederum das gemeinsame interaktive Handeln zukunftsoffen ausgerichtet wird. In dem Maße, wie sich in einer kommunikativen Situation Vagheit und Komplexität einer emergenten, das heißt erst entstehenden, sich nach und nach entfaltenden Interaktionssituation entwickeln, wird hierbei ‚Neues' freigesetzt bzw. hervorgerufen. In einer Diskursarena erwachsen aufgrund dieser zugrundeliegenden argumentativen Emergenz fortgesetzt neue Sinnstrukturen, die wiederum ins Supervisionsstudium wie in die soziale Welt der Supervision hineinwirken und dort die Arenadiskurse verändern.

In den diskursiven Schritten einer thematisch fokussierten Erörterung kann – in Form einer *Verallgemeinerung bzw. Generalisierung* (vgl. Husserl, 1962) – von einer begrenzten Zahl von Dingen oder Ereignissen einer Klasse auf die Ge-

samtheit der Dinge oder Ereignisse dieser Klasse geschlossen werden. Bei dieser Vorgehensweise werden entlang der Argumentationsfigur der Behauptung, Begründung und des Belegs Begriffe gebildet, indem aus den Einzelheiten die Gemeinsamkeiten herausgesondert werden. Diese Begriffe werden sodann sukzessiv theoretisch ‚aufgeladen' und damit zu Kategorien erweitert. Mittels der argumentativen wissenschaftlichen Diskursarena entsteht Theorie – auch zur bzw. über Supervision.

In und mit Diskursarenen dieser Art werden an Universitäten auch *Debatten um zentrale Themen einer Profession* im Bereich ihrer grundlegenden Fragestellungen argumentativ ausgetragen. Im Kontext eines Supervisionsstudiengangs erfolgt dabei stringenterweise auch ein Bezug auf die Problembestände der Profession bzw. – allgemeiner – eine Fokussierung auf Gegenstandszentren ihres professionellen Handelns. Die Diskursarena dient hierbei als Verfahren der Erweiterung von individuellen Sinnperspektiven in der Auffassung von Realität sowie des Einübens diskursiver Kompetenz in einer Beruflichkeit, deren Medium ganz zentral das Symbolsystem Sprache ist (vgl. Mead 1968; Blumer 1973; Joas 1988; Schütze 1994a, S. 228) und – mit all dem – eine Auskristallisierung der professionellen Sinnwelt und damit des professionellen Profils.

Die *Kritik* nimmt in allen wissenschaftlichen Methoden, Theorien und Abhandlungen – wie auch in Diskursarenen – eine zentrale Position ein, um Argumentationslinien beurteilen, Lösungen vorantreiben, Erkenntnisse ‚überprüfen' und Widersprüche aufdecken zu können. Zur Kritisierbarkeit einer dargelegten Perspektive bedarf es eines Bezugs auf allgemein anerkannte Wertstandards oder es muß der Bezugsrahmen mitgeteilt werden, damit die (rationale) Äußerung einer ‚objektiven' Beurteilung zugänglich ist. Dieses erfolgt in einem argumentativ rhetorischen Wechselspiel von Proponent und Opponent (vgl. Habermas 1982, S. 25). Sowohl in wissenschaftlichen als auch in professionellen Diskursarenen (wobei sich diese natürlich auch überschneiden können) argumentieren Beteiligte, die beruflich handeln – wie auch Supervision Lernende in ihrer Probepraxis des Ausbildungsgangs. Dieses Handeln erfolgt immer auf der Grundlage bestimmter Motive, die wiederum die Argumentation und den Diskurs bestimmen. Deshalb müssen diese Motivlagen (Erkenntnisinteressen) transparent gemacht werden, wenn es um Erkenntnis – also auch um ‚Wahrheit' – geht. Dazu dienen u.a. methodische Verfahren.

Supervision an einer Universität und SupervisorIn-Werden in diesem Kontext heißt, unmittelbar Anteil zu nehmen an diesen Kernbestandteilen wissenschaftlicher Organisation.[39] Legt man die oben ansatzweise ausgeführten essentiellen Bestandteile einer Diskursarena zugrunde, so kann für die Supervision in Analogie formuliert werden, daß sie – indem sie die Chance, sich am Ort einer wissenschaftlichen Diskursarena zu befinden, aktiv nutzt – für sich selbst die Kriterien und Kategorien für eine supervisorische (wissenschaftliche) Diskursarena formuliert. Dieses könnte zum Beispiel darin bestehen, daß Supervision die Reflexivität – als einen der Kernbestandteile ihrer professionellen Haltung zur Welt – zur Verallgemeinerungs- und Analysegrundlage macht. Der oblique Erkenntnischarakter der Supervision – also ihre Weise, ‚anders', das heißt, nicht mit dem Alltagswissen auf die von der SupervisandIn rekonstruierte Wirklichkeit zu schauen und dabei den Blick sozusagen auf sich selbst zurück-

zuwenden – sowie entsprechende Analysen würden hierbei als Verfahren wie als Bestandteil der scientific community verstärkt zur Geltung kommen.

Für die soziale Welt der Supervision ergeben sich Möglichkeiten, die kommunikativen Arenastrukturen zu nutzen, um grundlagentheoretische Erörterungen voranzutreiben und sich mit den Thematiken des Gegenstandes, der Berufsfelder sowie der angewandten Methoden auseinanderzusetzen. Diese Weise, aktiv am wissenschaftlich kommunikativen Geschehen der Diskursarena teilzunehmen, kann weiterhin zur Reputation der Supervision sowie zur Auskristallisierung der professionellen Bestandteile bzw. ihres Profils beitragen.

Für Teil-Welten der Wissenschaften könnte zum Beispiel die Tatsache, daß die grundsätzlichen Erkenntnishaltungen und die Erhebungs- und Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung mit fallanalytischem Fokus und die Erkundungs- und Klärungsverfahren der Supervision epistemologisch artverwandt sind (vgl. Schütze 1983b, S. 38f), neue und interessante Aspekte für ihr (Forschungs-)Handeln bedeuten. So verwendet Supervision epistemische Prinzipien und Analyseverfahren wissenschaftlicher Fallanalyse in abgekürzter Form, und die qualitative Sozialforschung macht sich die freischwebende Aufmerksamkeit und das gestalthafte Sehen der Supervision in einer reduzierten, weniger umfassenden Einbindung des gesamten Wahrnehmungs- und Erkenntnisapparates zu eigen. Wissenschaftlich sind wesentliche Erkundungs- und Klärungsschritte der Supervision wiederum letztlich als Abkürzung qualitativ-sozialwissenschatlicher Erkenntnisse der Fallanalyse rekonstruierbar.

SupervisorIn-Werden im Hochschulkontext kann aber auch bedeuten, daß oftmals spezifische Krisenpunkte im Studium durchgestanden werden müssen. Neben (universitätsspezifischen) Isolations- und Vereinsamungserfahrungen sowie Orientierungsschwierigkeiten – u.a. aufgrund heterogener (Selbst-)Definitionen von Supervision, da der Studierende auf eine beträchtliche Anzahl von HochschullehrerInnen und Gast-DozentInnen trifft mit unterschiedlichen Ausrichtungen und eigenem Supervisionsverständnis – tauchen vielfach gerade zu Beginn des Studiums Degradationserfahrungen auf, späterhin dann Respekt vor dem Examen, insbesondere vor der wissenschaftlichen Forschungs- bzw. Diplomarbeit.

4 Kontrastierung zweier Ausbildungswelten[40]

Kontrastiert man die – oben explizierten – Ausbildungswelten (Akademien/Institute versus Universität),[41] kann herausgestellt werden, daß in den Akademien wie Instituten aufgrund der konzeptionell festgelegten Ausbildungszeiträume, strukturell eine *Rhythmisierung des Kurssystems* existiert. Der einhergehende Projektcharakter aufgrund einer derart festgeschriebenen Rhythmik ist mit einem enormen zeitlichen Elan verbunden. Der normierte Rahmen aufgrund der festgelegten Kursdauer läßt zum Beispiel mittelfristige Planungen (so u.a. allgemeine Forschungsaktivitäten wie das Erstellen einer Forschungsarbeit) nicht bzw. kaum zu. Durchgängig wird durch Formen der Dramatisierung oder erhöhter Präsenz der zentralen Leitungspersonen versucht, das

Nicht-Kontinuierliche dieses Ausbildungsmodells – zum Beispiel, daß eine Kursgruppe ihre Erfahrungen nicht an den Folgekurs weitergeben kann, da es zeitlich wie strukturell keine Überschneidungen gibt – zu kompensieren. An den Akademien und Instituten geht für die KursteilnehmerInnen eine ‚schicksalhafte' Zugehörigkeit und Verbindung mit dem betreffenden Kursjahrgang sowie mit der vorgegebenen Konstellation der Ausbildungsgruppe einher, da diese grundsätzlich von der Leitung zusammengestellt wird.

Im universitären Rahmen findet sich in der Regel der *klassische Studiengangszeitfluß* und damit eine Selbstläufigkeit der Milieutradierung. Im Aufbau-Studiengang Supervision besteht ein fließender Übergang zwischen den Semesterjahrgängen und es erfolgt aufgrund des offenen Seminarbetriebs und einer Einführungswoche zu Studienbeginn eine stete Durchmischung der Studienjahrgänge. Dies ermöglichst eine individuelle Gestaltung des Studiums, obgleich verschiedentlich Studierende mit einem extrem engen Zeitbudget aufgrund ihrer fortgesetzten beruflichen Einbindung – es kann ja berufsbegleitend und in Vollzeitfrom studiert werden – hier oftmals Abstriche machen müssen. Die persönlichen, privaten, berufsbiographischen, finanziellen und/oder interessenbezogenen Bedürfnislagen können im allgemeinen mit dem Studienangebot abgestimmt werden. Diese Studiensituation bietet die Möglichkeitsstruktur zur längerfristigen Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik oder einem Sich-Einlassen auf eine Forschungsfragestellung. Biographisch birgt dies ferner die Möglichkeit, das Studium auch als Moratorium anzulegen und dementsprechend zu gestalten.

Somit existieren also entweder jeweils deutlich voneinander getrennte Ausbildungskohorten, die für sich nicht in der Lage sind, eine über sie hinausgehende Milieutradition auszubilden, die dann jeweils strukturell produktive Settings für Lerngemeinschaften bereitstellen können. Oder aber die Ausbildung verläuft nicht kohortenspezifisch. Die Studierenden der Supervision können jedes Studienjahr – das heißt, in der Regel mit jedem neuen Wintersemester – beginnen und durchlaufen unterschiedliche Geschwindigkeitspfade der Studienabwicklung als Vollzeit- oder Teilzeitstudenten. Diese Individualisierung des Studiums ist eine wesentliche strukturelle Bedingung für die Ausbildung eines Studiengangs-Selbstverständnisses und seiner Kultur bzw. eines kohortenübergreifenden Studienmilieus.

In einem derartig individualisierten Setting ist es umgekehrt aber schwieriger, eine die Einzelpersönlichkeiten der Studierenden und Lehrenden integrierende Lerngemeinschaft auszubilden. Die Notwendigkeit, ‚Chaos' zu bewältigen und selbstbestimmt Strukturen zu entwickeln, führt bei einzelnen Studierenden immer wieder zu Verunsicherungen; bei anderen ist die Möglichkeit, einen selbstbestimmten Studienfahrplan zu entwerfen – trotz oder gerade wegen des hohen Verunsicherungspotentials – die erwünschte Weise zu studieren und der erwartete Weg, um SupervisorIn zu werden.

Auf der Seite der Akademien wie Institute sind die KandidatInnen durchweg mit einer ‚*Verzauberung' der großen Theorien und Methoden* (zum Beispiel der Psychoanalyse, Systemtheorie, Gruppendynamik, Gestaltpsychologie) konfrontiert, da in der Regel *eine* der großen Theorien den jeweiligen Konzeptionen zugrunde liegt (auch wenn teilweise von Multiaspektualität und Methodenkombination gesprochen bzw. davon ausgegangen wird, besteht an den Akademien

und Instituten faktisch im allgemeinen eine mono-paradigmatische Ausrichtung). Der theoretische/methodische Ansatz wird von den zentralen Repräsentanten der jeweiligen Ausbildungsstätte teilweise ‚vorgelebt' und in Folge der Ausbildung an die TeilnehmerInnen weitergegeben bzw. vermittelt. Die Lernenden ‚übernehmen' oftmals diese Weltsicht, so daß berufsbiographisch und z.T. lebensgeschichtlich eine von daher geprägte Haltung zur Welt bei den KandidatInnen essentielle Bedeutung erhält. In Hinblick auf diese Eindeutigkeit der theoretischen/methodischen Ausrichtung und der Interpretationsparadigmen findet man bei AusbildungskandidatInnen immer wieder Prozesse, die – aufgrund der zweifelsfreien Bestimmtheit, mit der die jeweilige Konzeption vertreten wird – bei einzelnen TeilnehmerInnen in bezug auf Sinnsuche und biographische Krisen in neuer Weise Inhalte bieten und Relevanzen neu setzen.

An einer Hochschule finden StudentInnen tendenziell schon *‚entzauberte' Theorien* vor – obgleich auch hier zeitweilig bestimmte Theorien oder methodische Ansätze dominant sein können, erfolgt im allgemeinen rasch eine Relativierung. Diese Form des ‚Verweltlichungsprozesses' fördert eine rational-kritische Auseinandersetzung und verhindert Überhöhungen – sie ruft bei einzelnen StudentInnen allerdings auch Gefühle des fehlenden enthusiastischen ‚Eintauchens' in eine eindeutig favorisierte Theorie und Methode hervor. Die Hochschule hat hier einen Überschuß an Unbestimmtheit.

Somit werden also entweder die theoretischen Lehrgebäude als verzauberte, rätselhafte und große Theorien vermittelt oder als gegenstandsbezogene, ausgewählte eklektische Untersuchungs- und Erklärungsinstrumente, die als entzauberte respektlos unter Ansehung der empirischen Fragestellungen und Befunde verändert und miteinander pluralistisch verknüpft werden können.

In einzelnen Ausbildungsstätten der Akademien und Institute liegt eine enorm hohe *Machtfülle* der z.T. alleinigen LeiterIn bzw. eines relativ kleinen Leitungs- und Ausbildungsteams vor. Auf seiten der TeilnehmerInnen bedeutet dies latent wie manifest eine hohe Abhängigkeit, sowohl dahingehend, was dem einzelnen ‚widerfährt' und wie es jeweils der KursteilnehmerIn im Prozeß und bei den Dynamiken des Kursgeschehens ergeht, als auch in den persönlichkeits-, berufs- sowie kompetenzbezogenen Zuschreibungen von seiten einer charismatischen Leitungspersönlichkeit und insbesondere im Prüfungsverfahren.

Im Kontext einer Hochschule ist die persönliche Macht eines Dozenten aufgrund der curricularen Studienkonzeption und infolge der relativ großen Zahl an KollegInnen durchbrochen. Den Studierenden im Aufbaustudiengang Supervision sind Auswahl- und Ausweichmöglichkeiten gegeben. Des weiteren ist hier durch eine staatlich anerkannte öffentliche Prüfungsordnung grundsätzlich der Rahmen für ein juristisches Einklagen von Rechten und Leistungen gesetzt.

Somit sind entweder die Ausbildungsdozenten zentrale Charismatiker, oder aber ihre Angebote sind relativ frei wählbar, denn sie stehen in Konkurrenz zueinander. Im letzteren Falle haben sie auch mit Problemen der Unverbindlichkeit des Kontraktes zwischen ihnen und den Auszubildenden und der Gefahr der eigenen Irrelevanz in den Augen der Studierenden zu kämpfen.

Im allgemeinen bestehen an Akademien wie Instituten keine bzw. kaum *institutionelle Formen der Mitbestimmung;* z.T. werden KursteilnehmerInnen so-

gar explizit von Gremienarbeit bzw. Entscheidungsprozessen ausgeschlossen.[42] Hier wird auf einen wichtigen Lernort verzichtet.

An vielen Hochschulen existiert – auch wenn seit geraumer Zeit rückläufige Tendenzen zu beobachten sind – eine gewachsene, institutionalisierte Mitbestimmungskultur. Am Fachbereich Sozialwesen und dem dortigen Studiengang Supervision besteht die Möglichkeit der Teilhabe an politischen Gestaltungsprozessen.

In dem Maße, wie an den Akademien und in den Instituten methodisch eine Ausrichtung auf *eine oder wenige Methoden* bzw. auf eine ‚Schule' vorliegt, bestehen für die KursteilnehmerInnen einerseits vor Ort bzw. in der Ausbildung kaum Vergleichsmöglichkeiten und kaum die Chance der kritisch diskursiven Distanznahme. Andererseits finden die KandidatInnen gerade hier ein konturiertes Modell und klare Strukturen vor, einen deutlich abgesteckten Rahmen und einen fest umrissenen Ausbildungsplan, der Sicherheit vermittelt und für Identifizierungsprozesse förderlich ist.

Im universitären Kontext findet man einen *Methodenpluralismus.* Obgleich auch im Fachbereich Sozialwesen und insbesondere im Supervisionsstudiengang zeitweilig Mode-Strömungen dominant sind (einstmals Psychoanalyse; gegenwärtig Systemtheorien), haben diese allerdings stets wieder eine Relativierung erfahren. Im Verlauf des SupervisorIn-Werdens ist die Entwicklung und Gestaltung eines eigenen Ansatzes als Ausdruck der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erklärungstheorien und Methoden möglich. Wiederholt beklagen allerdings Studierende, daß sie das weitgehend individuell leisten müssen.

Somit sind die Ausbildungsstätten entweder am theoretischen und methodischen Ansatzmonopol oder aber am theoretischen und methodischen Ansatzpluralismus ausgerichtet.

An den Akademien und Instituten herrscht das *Lern- und Handlungsmodell der lehrenden SupervisorInnen* vor. Das heißt, fast alle AusbilderInnen sind erfahrene Praktiker, die in spezifischer Weise Identifizierungspersonen für die zukünftigen SupervisorInnen darstellen.

An der Hochschule bilden sowohl *lehrende SozialarbeiterInnen, SupervisorInnen als auch AkademikerInnen* aus. Gerade AkademikerInnen erweitern – in erheblicher Anzahl gerade auch als Nicht-SupervisorInnen – das Angebot an Handlungsmodellen und bieten zusätzlich Erkenntnisressourcen an. Das Modell der eindeutigen professionellen Identität als SupervisorIn ist als identitätsstiftendes Angebot an der Hochschule nur bedingt vorhanden.

Somit ist in den unterschiedlichen Ausbildungswelten entweder das Lern- und Handlungsmodell der lehrenden SupervisorInnen orientierungsleitend, oder es läßt sich eine Konkurrenz unterschiedlicher Orientierungsinstanzen feststellen, zu denen auch die des wissenschaftlichen Fallanalytikers gehört.

5 Resümee

Aufgrund der Analysen der unterschiedlichen Ausbildungswelten kann für die soziale Welt der Supervision herausgestellt werden, daß es ein erstaunliches Maß an Übereinstimmung gibt hinsichtlich der grundlegenden Vorstellungen von dem, was Supervision ist und von daher auch von dem, was zentrale Ausbildungselemente sein sollen. Zugleich kann gerade im kontrastiven Vergleich herausgearbeitet werden, was strukturelle Schwächen der jeweiligen Ausbildungsmilieus sind

So kann für die Ausbildungswelt der Supervision bezüglich eines ihrer zentralen Aspekte resümierend angeführt werden, daß in den Akademien und den privatwirtschaftlichen Instituten sozialwissenschaftliche Untersuchungen von Arbeitsabläufen (Arten von Arbeit, Arbeitsbögen, Paradoxien der Arbeit) und der Verfahren der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Fallanalyse noch zu kurz kommen.

Für die Universitätsausbildung gilt allerdings, daß selbst hier die wissenschaftlichen Grundlagen der Supervision nicht fokussiert genug in den Blick genommen werden. Dies würde allerdings eine systematische methodische Vermittlung qualitativ-sozialwissenschaftlicher Prozeßanalysen voraussetzen. Universität als Ausbildungsstätte für die Vermittlung einer modernen, verwissenschaftlichten Professionalität muß ferner einräumen, daß nicht alle Studierenden tiefgehender in eigenständige Forschungsprozesse hineingezogen werden. Sie muß zudem prüfen und noch deutlicher darüber Auskunft geben, welchen Raum die selbstreflexiven Bestandteile der zu vermittelnden Selbstvergewisserungsprozesse und die nachweislich notwendigen Selbsterkundungen biographischer Eigenanteile an der Fallproblematik bei den Vermittlungs- und Übersetzungsaufgaben einer praxisbezogenen Professionsausbildung einnehmen sollen.

Die Ausbildungsstätten, die für eine systematische ‚Rekrutierung der neuen Mitgliedergenerationen' und die Einsozialisation des ‚Nachwuchses' entscheidend sind, haben sich zu einem zentralen Segment der sozialen Welt der Supervision entwickelt. Sie stellen eine Subwelt dar, in der autorisierte Gestaltungspersönlichkeiten, die in der Regel gleichzeitig führende Repräsentanten der sozialen Welt der Supervision sind, auf die Sozialisation derer, die sich neu auf die Supervision zubewegen, Einfluß nehmen. In den Ausbildungsstätten wird ganz wesentlich fort- wie festgeschrieben – aber auch in offenen, emergenten Prozessen neu formuliert – was Supervision ist. Diese Subwelt stellt – aufgrund ihrer Lehr- und Lernprozesse sowie ihrer Repräsentanten und insbesondere aufgrund ihrer Lehr-SupervisorInnen, die zwischen den Subwelten changieren, und durch die Auszubildenden mit ihren neuen multiplen Arena- bzw. ‚Welt-Streitfragen' – eines der zentralen Elemente für offene und effektive Kommunikation der sozialen Welt der Supervision dar.

Obgleich jedwede solide Supervisionsausbildung mit dem Paradoxon der Institutionalisierung eigentlich nicht-institutionalisierbarer Emergenzen und Kreativitätserzeugungen zu kämpfen hat, ist in einem der zentralen Segmente der sozialen Welt der Supervision – in den Subwelten der Ausbildung – ansatzweise geleistet worden, eben diesen emergenten Ausbildungsprozessen Strukturen zu geben. An den verschiedenen Ausbildungsorten konnten demgemäß fol-

gende soziale Arrangements, institutionelle Settings sowie Lehr- und Lernstrukturen nachgewiesen werden:

- soziale Arrangierung eines Raumes für emergente Thematiken und Prozesse sowohl auf der Ebene der Fallanalyse als auch auf derjenigen der eigenen biographischen Veränderung;
- intensive Angebote der Unterstützung von biographischer Arbeit und institutionalisierte Gestaltungs- und Interpretationsfolien für die von der Ausbildung geforderten biographischen Veränderungen mit den entsprechenden biographischen Wandlungsprozessen der Kreativitätsentfaltung;
- metareflexiver Diskurscharakter und entsprechende Erkenntnismechanismen sowie geeignete Settings für Reflexions- und Metareflexionsprozesse, insbesondere für die notwendigen Selbstreflexions-, Selbstkritik- und Selbstvergewisserungsverfahren;
- institutionelle Inszenierungen von Gruppenarbeit;
- der systematische Einbezug gestalterischer Medien;
- das Nutzen ‚nicht-instituionalisierter Zwischnenräume' (so stellen zum Beispiel das Zusammentreffen von AusbilderIn und KursteilnehmerInnen am Zigarettenautomaten, das die DozentIn nutzt, um sich ein Stimmungsbild bezüglich des Gruppenprozesses machen zu können, oder das die KursteilnehmerInnen nutzen, um sich über das Seminargeschehen auszutauschen ‚interstitional areas' im Sinne der Chicago-Soziologie dar).

Die gemeinsame Schnittmenge in den Gehalten und den Methoden der Supervisionsausbildungen verschiedener Ausbildungsstätten zeigt, daß sich die Ausbildungsgänge alle zur Vermittlung einer modernen, verwissenschaftlichten Professionalität bekennen und daß Supervision auf dem Weg zu einer eigenständigen und relativ integrativen professionellen Sinnwelt ist.[42] Zum Entstehen einer einheitlichen professionellen Sozialwelt der Supervision tragen gerade auch die Ausbildungswelten bei. Eine Profession ist eben erst dann eine Profession, wenn sie auch – aber ganz zentral – ihre Ausbildung selbst definiert, Standards festschreibt, praktiziert und ‚überwacht'. Die neu entstehende Profession Supervision weist dieses vor.

Mit einigen kurzen persönlichen Anmerkungen zu einzelnen Phänomenen in der sozialen Welt der Supervision möchte ich diesen Beitrag ausklingen lassen.

Das Fragen und das Suchen des Einzelnen nach Sinn und der Symbolbedarf dieser Gesellschaft nehmen aufgrund der Legitimationskrisen bei den Sinnstiftungsinstitutionen (wie die der Religion, Philosophie, Kunst, Wissenschaft) wie auch in den symbolischen Ressourcen der Gesellschaft zu. Zum einen werden an die Institution Supervision vermehrt supervisionsüberschreitende Erwartungen herangetragen, das heißt das arbeitsfeldbezogene Reflexionsverfahren Supervision wird z.T. von den SupervisandInnen überstrapaziert. Zum anderen steht die Supervision bzw. befinden sich die SupervisorInnen in der (verführerischen) Situation, hier vermehrt Zuständigkeiten zu übernehmen, da von den Erwartungen der SupervisandInnen – und indirekt womöglich auch wiederum von deren KlientInnen – Verführungskraft auf die Supervision ausgeht. Des weiteren fungiert Supervision heute ansatzweise auch als ‚säkularisierte Prophetin' und befriedigt Bedürfnisse nach persönlicher Sinngenerierung und Ritualsymboliken. Supervi-

sorInnen stehen in der Gefahr, in dieser Hinsicht übersteigerten Erwartungshaltungen von SupervisandInnen entgegenzukommen bzw. zu entsprechen.

Von ihrem Impetus der Aufklärung, ihren professionellen Standards wie ihrem berufsethischen Kodex her erscheint es mir notwendig, daß SupervisorInnen bei der ‚Suche nach Sinn' weder die ‚großen Erzählungen' (vgl. Geißler 1988) als Ersatzformen heranziehen noch ‚große Theorien' anbieten oder gar Wahrheiten ex cathedra verkünden.

Die soziale Welt der Supervision weist als prozessuales Merkmal in Form eines organisierten Berufsverbandes Aktivitäten auf, durch die dieser Verband zunehmend die Autorität in Anspruch nimmt, Professionsstandards und Kriterien für (potentielle) Mitgliedschaft neu festzulegen. Dieser Berufs- und Fachverband deklariert darüber hinaus für sich zunehmend die Definitionsmacht, auszubuchstabieren, was Supervision ist. In ihrer derzeit expansiven Professionalisierungsphase kreist die Supervision allerdings im Kern ihres Diskursuniversums gegenwärtig in besorgniserregender Weise zunehmend um die Ausweitung ihres Geltungsbereichs, die Erweiterung des Aufgabenspektrums sowie um die Besetzung lukrativer Marktsegmente (Organisationsentwicklung; Managementberatung; Coaching im ‚Profitsektor' als Instrument der Personalentwicklung).

Die soziale Welt der Beratungsprofession Supervision ist heute ganz wesentlich auch dadurch charakterisiert, daß als Organisationsform ein Berufsverband besteht (1989 Gründung der DGSv e.V.). Zwar ist die soziale Welt der Supervision nicht gleichzusetzen mit dem organisierten Berufsverband, dennoch erfolgen mit dieser Form der Organisation in Bezug auf die soziale Welt neue Grenzziehungen, die nicht mehr allein durch „effektive Kommunikation", sondern zunehmend „durch formelle Mitgliederschaft" (Shibutani 1955) bestimmt sind. Die Zeit, in der Gründungsinteressierte keine Entstehungshürden und Diskursinteressierte keine Zuordnungseinschränkungen vorfanden, ist vorbei.

Supervision ist eine junge Beratungsprofession mit noch vielen Möglichkeiten der Gestaltung und Ausprägung, ein Beruf, der – bei allen Problemen und Gefahren (vgl. Gaertner 1998) – noch relativ offen ist in seiner Ausgestaltung und seinem Selbstbild.[43] Der Fach- und Berufsverband der SupervisorInnen muß jedoch Sorge tragen, daß er das Kreative und die spezifische Anregungsdynamik ihrer sozialweltlichen Arenastrukturen, die insbesondere aus Subwelten der Supervisions*ausbildung* und von den *dort einsozialisierten Professionsnovizen* neu in die soziale Welt hineingetragen und eingebracht werden, durch eine – für die fortgesetzte Professionalisierung eines Berufes in gewisser Weise notwendige – übergeordnete Organisation nicht ‚erstickt' und damit argumentative Diskurs- und kommunikative Arenastrukturen durch Organisationsstrukturen überformt.

Anmerkungen

1 Vgl. Supervision Heft 18/1990; Belardi 1992; Supervision – professionelle Beratung zur Qualitätssicherung am Arbeitsplatz, DGSv 1996.

2 „... licenses and mandates are the prime manifestation of the *moral* division of labor – that is, of the processes by which differing moral functions are distributed among the members of society, as individuals and as categories of individuals" (Hughes 1971/84,

S. 288; S. 306). Hughes arbeitet bereits 1928 in seiner empirischen Studie über die Berufsvereinigung von Maklern in Chicago heraus, daß Professionen mit anderen Professionen die konkrete Arbeitsteilung aushandeln. Eine Profession „verteidigt dabei ihre Vorrechte auf bestimmte für sie verfahrensmäßig beherrschbare und machtspendende Aufgabenbereiche und Arbeitsverfahren" (Schütze 1987b, S. 537).

3 In konziser Form expliziert Rappe-Giesecke in der Rekonstruktion eines Normalformmodells zum Ablauf der supervisorischen Fallarbeit *fünf Phasen der Fallbearbeitung*: a) die Vorphase, b) die Aushandlungsphase, c) die Falleinbringungsphase, d) die vielgestaltigen Teil-Phasen der Fallbearbeitung sowie e) die Abschlußphase (Rappe-Giesecke 1990). Dies ist eines der wesentlichen Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Evaluation des Kasseler Aufbau-Studiengangs Supervision.

4 Die Datengrundlage der von mir durchgeführten *Feldforschung* basiert auf nahezu dreißig ExpertInneneninterviews mit Ausbildungspersonen und ebenso vielen autobiographisch-narrativen Interviews mit AbsolventInnen sowie auf partiellen ethnographischen Beobachtungen und einer Dokumentenanalyse der schriftlichen Selbstdarstellung der Ausbildungsinstitutionen für Supervision. Den forschungslogischen, wie -theoretischen Rahmen bildet die empirisch-qualitative Sozialforschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus mit den Forschungsverfahren der Biographieanalyse (Schütze), der Analyse sozialer Welten sowie den Verfahren der Grounded Theory (Strauss). Die Studie setzt sich damit auseinander, wie Lebensgeschichte, Berufsbiographie und der Prozeß des Supervision Lernens zusammenhängen und welche Bedeutung dabei die zentralen Ausbildungspersonen, die Ausgestaltungen der Konzeptionen sowie der geschichtliche Werdegang, die Bedingungen und das Milieu der jeweiligen Ausbildungsstätte haben (vgl. Otten 1998).
Dieser Feldforschung ging ein mehrjähriges Forschungsprojekt zur Evaluation des Studiengangs Supervision in Kassel voraus, das ich gemeinsam mit zwei Kommilitoninnen in den Forschungswerkstätten des Fachbereichs Sozialwesen an der Universität-Gesamthochschule Kassel auf der Datengrundlage autobiographischer Interviews mit AbsolventInnen des Supervisionsstudiums durchgeführt habe (vgl. Kummer/Müller/Otten 1996). In diesem Kontext ist auch die Diplom-Arbeit als Abschluß meines eigenen Supervisionsstudiums entstanden (vgl. Otten 1992).

5 Shibutani hat in seiner Auseinandersetzung mit den kollektiven und kommunikativen Aspekten von Bezugsgruppen folgende Lesart für *soziale Welten* vorgeschlagen: „Each of these worlds is a unity of order, a universe of regularized mutual response. Each is an area in which there is some structure which permits reasonable anticipation of the behavior of others, hence, an area in which one may act with a sense of security and confidence. Each social world, then, is a culture area, the boundaries of which are set neither by territory nor by formal group membership but by the limits of effective communication" (vgl. Shibutani 1955, S. 566). In diesem frühen Konzept der sozialen Welt von Shibutani liegt der Schwerpunkt auf der kommunikativen Funktion, während Strauss später den Blick zunehmend auf das kollektive Handeln gerichtet hat, ohne allerdings die kommunikativ-diskursiven Aspekte zu vernachlässigen.

6 Strauss führt hier folgende Beispiele für *soziale Welten* an (1978, S. 121): „Those of opera, baseball, surfing, stamp collecting, country music, homosexuality, politics, medicine, law, mathematics, science, Catholicism..".

7 *Höhersymbolische Sinnwelten* (vgl. „geschlossene Sinnbereiche" bei Alfred Schütz 1971a, S. 281-298) beinhalten Sinnquellen, die Bereichen – insbesondere der Wissenschaft – entstammen, die die Alltagswelt transzendieren. Jede Profession bedarf einer derartigen Orientierungs- und Bezugsgröße, die heute nicht nur ethisch, sondern auch wissenschaftlich begründet ist. Diese höhersymbolischen Sinnwelten sind mit abstrak-

ten und generellen Kategorien ‚aufgeladen', die für konkrete Problem- und Handlungssituationen respezifiziert werden müssen (vgl. Schütze 1996, S. 190ff).

8 Im Supervisionsgeschehen dient die *Perspektiventriangulation* dem Abgleichen bzw. Kombinieren der verschiedenen Ebenen der Methoden, der Theorien und insbesondere der Perspektiven der weiteren TeilnehmerInnen am Supervisionsprozeß zwecks vollständigerer Erfassung eines Falls und zur Erkenntnisgenerierung.

9 Unter *Paradoxien professionellen Handelns* lassen sich die unaufhebbaren Kernprobleme professionellen Handelns verstehen. Sie gehören zum Wesen professioneller Berufsarbeit in einer modernen arbeitsteilig organisierten Gesellschaft. Die Paradoxie besteht darin, daß trotz intensiver fachwissenschaftlicher und professioneller Bemühungen diese Kernprobleme weder lösbar noch aufhebbar oder umgehbar sind und sich der professionell Handelnde häufig darin verstrickt (vgl. Schütze1996). „Die Abarbeitung an den Paradoxien des professionellen Handelns geschieht sehr häufig fehlerhaft in dem Sinne, daß die unaufhebbaren Antinomien in den Paradoxien vom Berufsexperten nicht ausgehalten, sondern sich selbst und dem Klienten verschleiert werden. Z.B.: Prognosen werden dann leerformelhaft formuliert" (Schütze 1992, S. 138). Paradoxien des professionellen Handelns können nur umsichtig in Rechnung gestellt und bearbeitet, aber eben nicht vermieden werden.

10 Supervision arbeitet in vielfacher Weise selbst-reflexiv, das heißt, SupervisorInnen müssen in spezifischer Weise *Selbst-Reflexivität* erlernen und dieses – indem über die Reflexivität noch einmal reflektiert wird, das heißt die Reflexivität selbst noch einmal thematisiert wird – professionsbezogen somit zu einer meta-reflexiven Kompetenz ausbauen. Die SupervisorIn nimmt qua Reflexivität Distanz zum Fall ein und versucht, aus seiner Betrachtung verallgemeinerbare Gesichtspunkte zu gewinnen.

11 Die nachfolgenden Ausführungen und Belegstellen beziehen sich auf meine Untersuchung (vgl. Anm. 4) zu fünf renommierten Ausbildungsstätten für Supervision in Deutschland. Einen Überblick und Informationen zu den Instituten, die Supervisionsausbildung anbieten und von dem Berufsverband der SupervisorInnen anerkannt sind, bietet die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv e.V.), Köln.
Die Forschungsstudie – die sich im wesentlichen auf den Zeitraum von 1994 bis 1997 bezieht und damit auch die länger zurückliegenden Ausbildungserfahrungen der von mir in dieser Zeit Befragten in den Blick nimmt – arbeitet für eine bestimmte Phase spezifische Organisationsformen und verschiedene Strukturprinzipen dieser Ausbildungswelten heraus. Spätere Entwicklungen, insbesondere im Kontext der in dieser Forschung berücksichtigten Universität/Gesamthochschule, sind dabei noch nicht mit einbezogen worden; so u.a. das Bestreben – aufgrund eines zunehmenden Ökonomisierungsdrucks mit Effizienznachweisen und Selbstevalutation sowie aufgrund der Versuche zentraler Gestaltungspersönlichkeiten – universitär verortete Praxisausbildungen in assoziierte Akademien auszulagern, die vermehrt Optionen privaten Gewinns versprechen. Diese Entwicklungen sind hinsichtlich der damit verbundenen Gefährdungen des kollektiven Professionalisierungsprozesses meines Erachtens sehr kritisch zu sehen.

12 Die autobiographischen *Selbstvergewisserungsprozesse* und das Aufzeigen ihrer Relevanz für die supervisorische Fallanalyse und umgekehrt das Aufzeigen der Übertragbarkeit der Erkenntnisse aus der supervisorischen Fallanalyse (zum Beispiel hinsichtlich hartnäckiger Fehlertendenzen) auf die Probleme der eigenen Biographie (und ihrer ‚Fehlerdispositionen' für das professionelle Handeln) sind explizites Programm dieser Ausbildungsgänge. Jede Supervisionsausbildung ‚greift' sozusagen nach der biographischen Identität der Ausbildungskandidaten; sie hat den Anspruch, im Zuge von Selbsterfahrungs-, Selbstreflexions-, Selbstkritik- und Selbstvergewisserungsverfahren bei den AusbildungskandidatInnen eine Identitätsentwicklung – im Sinne eines individualisierten biographischen Such- und Wandlungsprozesses – zu enaktieren.

13 Die Begriffe *‚pädagogische Gemeinschaft‘* und *‚wissenschaftliche Diskursarenen‘* sind im Kodierungsprozeß (Strauss 1994, S. 56) im Rahmen der oben erwähnten Feldforschung entwickelt worden.
Zwar finden sich auch im universitären Kontext Formen von Gemeinschaft (wie u.a. Kohortenzusammenschlüsse; langjährige Seminar- und Studiengemeinschaften mit familiarisierenden Tendenzen; Forschungswerkstätten), es läßt sich aber nicht im hier zugrundegelegten Verständnis von einer pädagogischen Gemeinschaft sprechen.
Ich beziehe mich hier besonders auf das Element der wissenschaftlichen Diskursarena, obgleich zur universitären Supervisionsausbildung auch ganz andere Elemente – wie u.a. Lehrsupervisionsprozesse oder zum Teil intensive Prozesse der Selbsterfahrung – gehören. Ferner gibt es natürlich eine gemeinsame Schnittmenge von Ausbildungselementen in Akademien/Instituten und der Universität. Der Studiengang Supervision an der Hochschule muß ebenfalls bestimmten Standards der berufsständischen Organisation (DGSV e.V.) entsprechen – was aus der Sicht der Universität nicht unumstritten ist.

14 Kriterien der Supervisionsausbildung an Akademien und Instituten sind u.a.: *Zulassungsvoraussetzungen*: qualifizierter Abschluß (in der Regel Fachhochschule bzw. Hochschule); mindestens 3 Jahre Berufs- sowie eigene Supervisionserfahrungen. *Kursdauer*: zwischen zweieinhalb bis drei Jahren. *Ausbildungsform*: berufsbegleitend, im allgemeinen wochenweise in mehreren Kursabschnitten bzw. Seminarblöcken; Durchführen einer bestimmten Zahl an Lern-Supervisionen und Teilnahme an (externen) Lehr-Supervisionsprozessen. *Kursgröße*: zwischen 18 und 36 TeilnehmerInnen; *Kosten* der Ausbildung: 7.000,- bis 15.000,- DM (DGSv 1996. Ausbildungsinstitute. Köln).

15 In dieser Ausbildungswelt findet sich natürlich auch die Erfahrung, daß einzelne AusbildungsteilnehmerInnen erhebliche Probleme mit sich und/oder mit ihren AusbildungskollegInnen haben und teilweise ganze Kursgruppen mit beträchtlichem Konfliktpotential konfrontiert sind.

16 Zwischen Personen, die über eine bestimmte Zeit hinweg wechselseitig in den Wahrnehmungshorizont des anderen treten und dabei jeweils in das Bewußtsein des Gegenübers aufgenommen werden, entwickelt sich eine auf Gegenseitigkeit beruhende ‚existentielle Beziehung‘ mit einer spezifischen Gemeinsamkeit. Hierbei stellt sich eine bestimmte Atmosphäre der Übereinkunft ein, die für die Betroffenen selber ‚spürbar‘ ist, für Außenstehende dagegen nicht. Im bzw. mit dem *konjunktiven Erfahrungsraum* geht eine symbolische Verdichtung einher – eben aufgrund jener gemeinsamen Erfahrungen, die für alle Beteiligten präsent sind (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 1991).

17 Das *Reflecting-Team* bezeichnet ein räumliches Arrangement, in dem Personen in einem Innenkreises eine zeitlang ‚für sich‘ im Metalog über ein bestimmtes Thema einer ‚außenstehenden‘ Person der Gruppe reflektieren. Hierbei wird der Unterschied im Erleben von gerichteter Kommunikation, die zur Reaktion auffordert, und ungerichteter Kommunikation, die die Freiheit läßt, sich aus ihr zu ‚bedienen‘, ohne sofort Position beziehen zu müssen, genutzt (vgl. Schlippe/Schweitzer 1996, S. 199).

18 AusbildungskandidatInnen bzw. Studierende, die SupervisorInnen werden, sind oftmals älter und es liegt bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung vor – häufig als SozialarbeiterIn/SozialpädagogIn. Damit hat sich in der Regel eine berufliche Identität ausgebildet. In Bezug auf den Prozeß des SupervisorIn-Werdens steht insofern auch die Frage im Raum, wie sich diese bereits ausgeprägte berufliche Identität zu einer neu angestrebten bzw. sich entwickelnden Identität verhält.

19 Die Bezeichnung *Balintgruppe* geht auf den ungarischen Mediziner und Psychoanalytiker Michael Balint (1876-1970) zurück. Nach einigen Studien- und Berufsjahren in Berlin und einer engagierten Wirkungszeit als Lehranalytiker in Budapest entwickelte Balint – seit 1937 als Emigrant in London – gemeinsam mit seiner Frau Enid ein an die Psychoanalyse angelehntes fallbezogenes Erarbeitungsverfahren, das der (psycho-

logischen) Weiterbildung zwecks Erlangung von Beratungskompetenz dienen sollte. In diesem – aus der Arbeit mit SozialarbeiterInnen bzw. SozialfürsorgerInnen und später mit Allgemeinmedizinern entstandenen – Gruppenverfahren werden bei 8 bis 12 TeilnehmerInnen unter Berücksichtigung der Beziehung von BeraterIn und Zu-Beratenden (Lehr-SupervisorIn/BalintgruppenleiterIn und Lern-SupervisandIn) und unter Leitung einer psychoanalytisch und gruppendynamisch geschulten BalintgruppenleiterIn ‚Fälle' der jeweils eigenen Praxis besprochen.
„Im Unterschied zu objektiven Daten bei der reinen Fallbesprechungsgruppe bilden in der Balintgruppe der freie Bericht, das subjektive Erleben und Empfinden sowie die Phantasiearbeit der Teilnehmer das eigentliche Arbeitsmaterial" (Dickhaut 1990, S. 304; vgl. Balint 1996; Giesecke 1983; Luban-Plozza 1984).

20 Unter *Communitas* versteht Turner (1989a, S. 96) eine „unstrukturierte oder rudimentär strukturierte und relativ undifferenzierte Gemeinschaft [... oder auch eine] Gemeinschaft Gleicher".

21 Nach Turner handelt es sich bei ‚*sozialen Dramen*' um eine „spontane Einheit der Prozesse", die in Gruppen entstehen, „deren Mitglieder die gleichen Werte und Interessen sowie eine – tatsächliche oder angeblich – gemeinsame Geschichte haben" (Turner, V. 1989b, S. 108).

22 Die ‚*Schwellenwesen*' haben keinen „Status, kein Eigentum, keine Insignien u.a.m. – sie besitzen keine Dinge, die auf einen Rang, eine Rolle oder eine Position verweisen. Es ist, als ob sie auf einen einheitlichen Zustand reduziert würden, damit sie neu geformt und mit zusätzlichen Kräften ausgestattet werden können, die sie in die Lage versetzen, mit ihrer neuen Station im Leben fertig zu werden. Untereinander neigen die Neophyten dazu, intensive Kameradschaft und Egalitarismus zu entwickeln. Weltliche Status- oder Rangunterschiede verschwinden" (Turner 1989a, S. 95). Hierbei entsteht eine spezifische Dichte an Wir-Erfahrung, eine besondere Intensität an Gruppenintimität und des Sich-Erfahrens und Erlebens in und mit einer Gemeinschaft. Der Schwellenzustand impliziert, daß es kein Oben ohne das Unten gibt und daß der, der oben ist, erfahren muß, was es bedeutet, unten zu sein. Die ‚Schwellenpersonen' (Neopythen; Liminalen) befinden sich sozialstrukturell zwischen ‚Nicht-mehr-klassifiziert-sein' und ‚Noch-nicht-klassifiziert-sein', zwischen ‚betwixt and between'.

23 So stellen in diesem ‚*medialen Musterkoffer*' Elemente wie zum Beispiel ein ‚*Identifizierungsthermometer*' oder ein (‚psychodynamisch-biographischer') ‚*Rückspiegel*' den Versuch dar, hochkomplexe psychosoziale Prozesse in Form eines Symbols einfach(er) zu machen bzw. zu halten. ‚*Identifizierungsthemometer*' besagt, daß anhand von symbolisierten Körpertemperaturen versucht wird zu verdeutlichen, in welchem ‚Zustand' die SupervisorIn sich in den jeweiligen Phasen des Supervisionsprozesses befindet – ausgehend von dem, was ‚normal' ist, bis zu dem Punkt, an dem es in dem Prozeß problematisch oder gar gefährlich wird. ‚*Rückspiegel*' wiederum besagt, daß jede Person, die SupervisorIn wird, in ihrer Lehr-Supervision real einen kleinen Taschenspiegel geschenkt bekommt, in den sie in gleicher Weise konkret wie symbolisch schauen soll, um im Supervisionsprozeß – ohne ‚sich umzudrehen' – auf die eigenen psychischen bzw. biographischen Anteile ‚zurückschauen' zu können. Die zukünftige Supervisorin erwirbt hierbei das wichtige Rüstzeug, in ihren Supervisionsprozessen gleichzeitig mit sich und mit den beteiligten Personen im Kontakt zu bleiben.
Dieser mediale Musterkoffer stellt ein didaktisch brillantes Medium dar – eine Art ‚Verdinglichung' thematischer Gegenstände im supervisorischen Geschehen, als ‚mittragbares', gleichsam geronnenes, stets vor- und ausweisbares Wissen, gekoppelt mit entsprechenden Erfahrungen. Hiermit liegt eine symbolisierte, vergegenständlichte Reduzierung von Wirklichkeit vor, die supervisorisch situativ einen hohen Erklärungsgehalt haben kann – wobei aber offen bleibt (und Gegenstand von Forschung

sein könnte), inwieweit diese metaphorische Materialisierung von psychosozialen Situationen bzw. Prozessen aufklärerische Funktion hat bzw. haben kann.

24 Diese spezifische Fähigkeit der Situationsgestaltung erinnert teilweise an Garfinkels (1967) *Krisenexperimente*, mit denen dieser ja die Ernsthaftigkeit und Brüchigkeit alltäglicher Interaktionssituationen zu veranschaulichen versucht hat. Der amerikanische Ethnomethodologe Harold Garfinkel hat viele seiner Forschungsergebnisse in sogenannten Krisenexperimenten (‚breaches') gewonnen. Die Krisenexperimente funktionieren nach dem Prinzip, daß eingespielte Erwartungen frustriert werden – und dann kaum etwas mehr als selbstverständlich gilt und vertraut ist. Damit soll der Konstitutionsaufbau der Alltagswelt deutlich werden.
Während Garfinkel mit seinen Experimenten – die für mich teilweise bis an die Grenzen des ethisch Vertretbaren gehen und von ihm auch später aufgegeben wurden – Alltagswelt ‚verquert' und dadurch verfremdet erscheinen läßt (zum Beispiel durch das Aufsetzen von Brillen mit Prisma-Gläsern), erfolgen beim Leiter Verfremdungen der supervisorischen Interaktionssituationen durch das Einsetzen von Medien und seine spezifischen Inszenierungsqualitäten. Mit diesen Handlungen werden andere Sichtweisen bewirkt. Man schaut sozusagen in einer Querperspektive auf die Dinge – eine Grundlage für die Kunst der (supervisorischen) Perspektiventriangulation.

25 „Medien sind Informationsmittler, Ausdrucksträger und Katalysatoren von Beziehungen. Zum Medium kann nahezu alles werden: Materialien, Dinge, Geräte, Prozesse, Handlungen. Sie sind nicht aus sich heraus Kommunikations- und Ausdrucksmittel, sie werden dazu gemacht, indem sie zu einem bestimmten Ziel oder Zweck verwendet werden" (Kirchgäßner 1986; zitiert nach: Richter/Fallner 1993, S. 38).

26 Ich beziehe mich hier – im Rahmen der von mir untersuchten Supervisionsausbildungen – auf die Universität-Gesamthochschule Kassel, der ersten Hochschule in Deutschland, an der im Fachbereich Sozialwesen ein *Aufbaustudiengang Supervision* eingerichtet worden ist (1976) und das Supervisionsstudium mit einem Diplom abgeschlossen werden kann, das den Zugang zur Promotion ermöglicht. In dem Rahmenwerk der Prüfungsordnung wurden drei Säulen für diesen Studiengang festgeschrieben: Praxisausbildung, Theorieausbildung sowie forschungspraktische Ausbildung. Damit war zugleich festgelegt, daß es sowohl die Praxisausbildung als auch eine theoretische Verortung geben und eine analytische Kompetenz wissenschaftlich vermittelt werden muß – das, was späterhin Praxisforschung genannt wurde.
1990/1992 sind in Form von Kooperationsmodellen mit universitären Ausbildungsstätten für Supervision in anderen europäischen Ländern weitere Möglichkeiten geschaffen worden, den Hochschulabschluß als Diplom-SupervisorIn zu machen (Fritz Perls Institut, Düsseldorf; Freie Universität Amsterdam; Donauuniversität Krems, Niederösterreich). Weiterhin gibt es seit 1991 an der Zentralen Einrichtung Weiterbildung der Evangelischen Fachhochschule Hannover den postgradualen Weiterbildungsstudiengang Supervision. Dort werden Angehörige sozialer, pädagogischer und beratender Professionen berufsbegleitend ausgebildet.

27 Der postgraduale Studiengang „Supervision für Soziale Berufe" führt zum Abschluß „*Diplom-SupervisorIn für Soziale Berufe*". Die Studiendauer des Vollzeitstudiums (das heißt: unter der Maßgabe, daß keine weitere berufliche Tätigkeit für die Dauer des Studiums stattfindet) beträgt (mindestens) 4 Semester. Alternativ kann das Studium auch in 4 Semestern Kontaktstudium (das heißt: parallel zum Studium wird die berufliche Tätigkeit fortgesetzt – in der Regel bei Reduzierung der Arbeitszeit) plus 2 Semestern Vollzeitstudium absolviert werden (im allgemeinen bleiben die KontaktstudentInnen im Arbeitsverhältnis und organisieren sich für die durchschnittlich 3-6 monatige Phase der

Erstellung der Diplom-Arbeit berufsbezogen einen Freiraum). Das Studium im Aufbaustudiengang Supervision ist für VollzeitstudentInnen nach dem BAFöG förderungsfähig.

28 Der Begriff der *Diskursarena* wird in Anlehnung an die Ausführungen von Strauss zur Theorie der sozialen Welten genutzt (s.o.) sowie in Bezug auf spätere Werke von ihm – so u.a. „Social Worlds and Interaction in Arenas" -, in denen er sein Veständnis von wissenschaftlichen Diskursarenen expliziert (Strauss 1993, S. 226ff).

29 Eine ‚professional school' (vgl. Schütze 1988) – wie etwa ein universitärer Fachbereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und somit auch der Studiengang Supervision – bedarf des öffentlichen Diskurses; also einer institutionalisierten Reflexion und Selbstvergewisserung vor dem Forum der Fachöffentlichkeit sowie der diskursiven Auseinandersetzung bezüglich ihres Gegenstandes, der Entwicklungsprozesse und der Fehler bei der Arbeit – einen Ort also, an dem alle möglichen Ansätze ins Gespräch gebracht werden können (Schütze 1988).

29 Von vielen StudentInnen wird diese Einrichtung als eine wichtige und zentrale Größe ihres Studiums angesehen. Markierungspunkte sind: Schöpfen von supervisorischen Wissensbeständen (zum Beispiel qua Fallanalysen); Ort mit Identifizierungsqualität; Kennenlernen von DozentInnen und Lehr-SupervisorInnen; Möglichkeit, neue SupervisorInnen und DozentInnen und deren Arbeits- und Forschungsthemen kennenzulernen; Informationspool; das Einüben von Gesprächs- und Streitkultur; der ‚Blick über den Tellerrand'; soziale Kontakte; Aufzeigen und Entwickeln professioneller Standards;u.a.m.

30 Die *Forschungswerkstatt* stellt ein spezifisches erkenntnisgenerierendes wie auch didaktisches Instrument dar. Jedes Mitglied (dieser Solidar- und Diskursgemeinschaft) ist zur Mitarbeit an den unterschiedlichen Phasen im Untersuchungsablauf der jeweils anderen TeilnehmerInnen verpflichtet und kann seinerseits auf deren Engagement bei der Begleitung der eigenen Forschungsschritte vertrauen, bleibt aber natürlich für Form und Inhalt der eigenen schriftlichen Ergebnissicherung seines Forschungsprozesses selbst verantwortlich (vgl. Schütze 1991a, S. 18; 1988, S. 29-32; 1993, S.205).
Zum sozialen wie interaktionellen Arrangement einer Forschungswerkstatt: vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 54-70. „Vorbild für das Werkstattprinzip ist die Kommunikationsform der Balintgruppe [...]. Ergänzt wird das Kommunikationsarrangement der Balintgruppe dadurch, daß die Kooperation der Sichtweisen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen in die Fallbetrachtung systematisch miteingebracht wird. Die erfolgreiche Verwendung des Prinzips der Balintgruppe (als eines spezifischen Supervisionsarrangements) in der Forschung legt natürlich zugleich den Gedanken nahe, daß auch in der Supervision von Praxiserfahrungen [...] wichtige Konstitutionselemente der ethnographischen Sichtweise eingeübt werden: gerade auch Supervision fördert eine verfremdende, prozeßorientierte, kontrastive, symbolisierungsorientierte, kontextualisierende Sichtweise" (vgl. Schütze 1994a, S. 279; Balint 1968; Eicke 1974).

31 Hierbei ist nicht intendiert, allgemeine ‚Wesensmerkmale' der universitären Supervisions-Ausbildung herauszuarbeiten, und es geht auch weder um eine Idealisierung des universitären Milieus – das in der empirischen Wirklichkeit oftmals ja durch Fragmentierung, Anonymisierung und Standardisierung geprägt ist – noch um eine Gleichsetzung von universitärem Milieu und Diskursarena.

32 Beate Bussiek wirft zum Beispiel einen geschichtlichen Blick auf die Wiederentdekkung der *Fallstudie als Basis qualitativer Sozial(arbeits)-forschung* im Rückgriff auf die Theorieentwicklung innerhalb der Chicagoer Schule der Soziologie sowie der Methodologisierung der sozialen Fallarbeit durch Mary Richmond (vgl. Bussiek 1992).

33 Der Begriff des *Arbeitsbogens* im Sinne einer Theorie der sequenziellen Organisation von Arbeit und der situativ ausgehandelten Arbeitsteilung geht zurück auf Meads Handlungsbegriff (vgl. Mead 1938; 1968, S. 165). Strauss nutzt diesen Begriff (‚arc of work') in seinen Untersuchungen komplexer Arbeitsabläufe von Professionellen in

Dienstleistungsorganisationen (Strauss 1985). Der Arbeitsbogen ist ein theoretisches Konzept, das ein formales Anliegen hat und der Frage nachgeht: Wann wird wo was gemacht und wer bewertet das? Der Arbeitsbogen besteht aus der Einrichtungs-, der Inhalts-, der Sozial- und der Evaluationskomponente (Schütze 1987b, S. 541f).

34 „Unter einem ‚Fall' wird hier eine autonome Handlungseinheit verstanden, die eine Geschichte hat [... und zum Gegenstand] sozialwissenschaftlicher Forschung werden" [kann ...]. Ein ‚*Fall*' wird immer zuerst in seiner Eigenlogik rekonstruiert, und dies bedeutet, den Fall als Fall zur Sprache zu bringen" (Hildenbrand in: Strauss 1994, S. 12). In einem Supervisionsprozeß bzw. ihren jeweiligen Sitzungen ist der Fall – neben den Thematiken der Institutions- und Beziehungsdynamiken – per definitionem das, worum es in diesem berufsbezogenen Beratungsverfahren in zentraler Weise geht (vgl. Supervision, Heft 31; Beiträge zur Supervision, Band 10). Die forschungslogischen wie -praktischen Schritte in einer Werkstatt entsprechen im wesentlichen dem Ablauf der gegenstandsverankerten bzw. auf Daten basierenden Theoriebildung der von Anselm Strauss konzipierten Grounded Theory (vgl. Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996).

35 Die zentralen Arbeitsschritte im Verlauf einer *Fallbearbeitung* sehen derart aus, daß aus den singulären Abläufen des Einzelfalls allgemeine und durchlaufende fallspezifische Aspekte und Merkmale herausgearbeitet und abstrahiert werden und die so gewonnenen Merkmale aus unterschiedlichen Fällen sowohl für sich ausgewertet als auch kontrastiv verglichen werden. Sukzessiv werden damit theoretische Modelle und auf die Praxis bezogene Bearbeitungsstrategien entwickelt und Modell(e) wie Strategie(n) auf weitere, neue Fälle appliziert. Aus der fallbezogenen professionsinternen Forschung werden somit die Untersuchungs- und Bearbeitungsschritte entwickelt, die daraufhin in der beruflichen Handlungspraxis in einer abgekürzten Form angewandt werden können.

36 Als Prognose läßt sich formulieren: „Supervisoren, die sich in Beschreibungs- und Analyseverfahren eingeübt haben, widerstehen der Versuchung, voreilig nicht-adäquate Theorien dem Fall einfach überzustülpen, weil sie nun einmal gerade Mode sind, weil sie einen der Mühen der genaueren Durcharbeitung entheben, usw." (Schütze 1983, S. 39).

37 Zur *Triangulation* vgl. Flick 1995, S. 432; Cicourel 1974; Mead 1968/1995, S. 122; 320; 207.; zur *Reziprozität der Perspektiven* vgl. Schütz 1971a, S. 12-15.

38 Die universitäre Verankerung einer (akademischen) Professionsausbildung im Hochschulbereich ist für die Entwicklung und Professionalisierung eines neuen Berufes und die Ausgestaltung seiner sozialen Welt von immenser Wichtigkeit. Es geht um Reputation, Wahrheit und Erkenntnis sowie um eine wissenschaftliche Fundierung der Grundlagen des beruflichen Handelns, um damit die Grenzziehung zu anderen Professionen zu ermöglichen, ihren Zuständigkeitsbereich eindeutiger einzugrenzen und zu definieren und ein systematisch(er)es Wissen in Form originärer Theorien zu entwickeln.

39 In der diesem Beitrag zugrundeliegenden Feldforschung wurden in die Kontrastierung der Ausbildungsstätten folgende Fragestellungen mit einbezogen: Wie stark tragen die wissenschaftlichen Untersuchungs- und Klärungsverfahren zur Supervisionsausbildung bei und welchen Stellenwert hat die biographische Durcharbeitung in der Supervisionsausbildung? Inwieweit können die in der Supervisionsausbildung erforderlichen biographischen und kollektiven Wandlungsprozesse (der Lerngruppen, Seminare usw.) institutionell gesteuert und kontrolliert werden, wenn doch zugleich Emergenz und Innovation erreicht werden sollen? Ferner: Welche Stilkomponenten – zum Beispiel welche Ausdrucks- und Evaluationsmedien – sollen im Zentrum der Ausbildung stehen?

40 Während in der Feldforschung die verschiedenen Ausbildungsstätten auch untereinander kontrastiert worden sind, sollen hier in einer binären Schematisierung universitäre und außeruniversitäre Ausbildungswelten gegenübergestellt werden.

41 Hierzu führt der Leiter einer Ausbildungsstätte, in der gleichzeitig unterschiedlichste – auch nicht-supervisorische – Gruppen präsent sind, aus: „Ja, es gibt keine Mitbestimmungsform formeller Art für Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer. Das liegt daran, daß es immer ständig wechselnde Gruppen sind. Die Kursteilnehmer sind für eine Woche im Haus. [...] Also, da würden wir unsere Entscheidungen, wie Kurse abgewickelt werden, wie Zimmer eingerichtet werden, was für Lehrmittel angeschafft werden, glaube ich, nicht so gerne von der Mitentscheidung der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer abhängig machen wollen".

42 Die Frage, ob bzw. inwieweit *Supervision eine Profession* ist, wird allerdings derzeit unter SupervisorInnen selbst – bei unterschiedlichsten Interessenlagen – kontrovers diskutiert. Erörterungen zur Professionalität von Supervision finden sich in den Beiträgen der Schriftenreihe ‚Supervision', die sich zum Beispiel im Heft 10 dem Thema „Professionalisierung der Supervision" zuwendet und im Heft 16 eine intensive Auseinandersetzung mit der berufs- und verbandspolitischen Ebene dieser Thematik führt. Weitere Beiträge zur Professionalisierung und Identitätsentwicklung als SupervisorIn finden sich in der Fachzeitschrift ‚FoRuM Supervision', u.a. in den Heften 2, 3, 6 und 8 sowie in einzelnen Beiträgen im Informationsdienst des Berufsverbands ‚DGSV aktuell'.
Die Professionalisierungsprozesse der Supervision und die der sozialen Arbeit (vgl. Leube 1988; Gildemeister 1983; Dewe 1993; Schütze 1992) weisen diverse Interdependenzen wie auch Parallelitäten auf.

43 Hier soll noch einmal auf Everett Hughes verwiesen werden, der in seinen theoretischen Überlegungen zu professionellen Berufen folgende *Merkmale* herausgearbeitet hat, wodurch eine *Profession* charakterisiert sei. Hughes spricht von einem gesellschaftlichen Mandat und entsprechender Lizenz, dem Anspruch, Diagnosen zu erstellen, sowie dem Besitz eines besonderen (‚esoterischen') Wissens. Ferner führt Hughes die Entwicklung eines Berufsethos an und eine Notwendigkeit zur Arbeitsteilung und den Umgang mit professionellen Fehlern (vgl. Hughes 1971; Schütze 1987b, S. 537; 1988, S. 5; 1992; 1996, S. 183). Für die Supervision als Profession lassen sich weiterhin folgende Kriterien anführen: es existiert u. a. eine eigene soziale Welt mit ihrer höhersymbolischen Sinnwelt (Schütz 1971a; Schütze 1996); ein institutionalisierter und funktionierender Berufsverband; Bezüge zum universitären Wissenschaftsbetrieb (Grundlagenforschung zur Wirkweise dieser Beratungsform); eine allgemeine, zunehmend konsensfähige Definition dieser Beratungsform; erste ausweisbare Theoriegebäude bzw. -ansätze sowie ein ausgewiesener (erweiterbarer) Methodenkanon; Kontrollinstanzen; eigenständige Publikationsorgane und Fachzeitschriften sowie eine umfassende Bibliographie.

Literatur

Balint, M.: Die Struktur der ‚Training-cum-Research'-Gruppen und deren Auswirkungen auf die Medizin. In: Jahrbuch der Psychoanalyse. Band. V. 1968, S. 125-146

Beiträge zur Supervision. Hrsg.: Norbert Lippenmeier. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich 04. Aufbau-Studiengang Supervision

Belardi, N.: Supervision – Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn 1992

Berger, P. L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 1977

Blumer, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Mathes, J. u.a.: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band. I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973, S. 80-146

Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1991

Bussiek, B.: Geschichte und Wiederentdeckung der Fallstudie als Basis qualitativer Sozial (arbeits)-forschung und -methode. Diplomarbeit im Fachbereich Sozialwesen an der Universität/Gesamthochschule Kassel 1992

Cicourel, A. V.: Theory an Method in a Study of Argentine Fertility. New York 1974

Cressey, P. G.: The Taxi-Dance-Hall. Montclair. NJ 1932/72

Dewe, B.: Professionelles soziales Handeln. München 1993

Eicke, D.: Technik der Gruppenleitung von Balint-Gruppen. In: Luban-Plozza, B.: Praxis der Balint-Gruppen – Beziehungsdiagnostik und Therapie. Toronto 1974, S. 128-137

Flick, U./Kardorff, E./Keupp, H./ Rosenstiel, L./Wolff, S.: Handbuch Qualitative Sozialforschung – Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995

FoRuM Supervision – Fachzeitschrift für berufsbezogene Beratung. Hrsg: Leuschner, G./Witenberger, G. Fachhochschulverlag. Frankfurt a. M.

Gaertner, A.: Professionalismus und Dequalifizierung der Supervision – Kritische Anmerkungen zur Entwicklung einer jungen Profession. In: FoRuM Supervision Nr. 12. Tübingen 1998, S. 86-114

Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Mathes, J. u. a. (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band. I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973, S. 189-260

Geißler, K. H.: Supervision in der Moderne – moderne Supervision. In: Supervision (1988) H. 14. S. 4-22

Gildemeister, R.: Als Helfer überleben: Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1983

Gildemeister, R.: Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte: Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und kollektiven Strategien der Statusverbesserung. In: Neue Praxis. H. 22 (1992), S. 207-219

Groddeck, N./Schumann, M.: Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg 1994

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band. 2. Frankfurt a. M. 1982

Hughes, E. C.: The Sociological Eye. 2. Selected Papers on Work, Self, and the Study of Society. Chicago und New York. Hier: Neuauflage 1984. New Brunswick, New Jersey 1971

Hughes, E. C.: The Linguistic Division ob Labour in Industrial and Urban Societies. In: Fishman, H. (ED.): Advances in the Sociology of Language. Mouton. Volume II. De Hague/Paris 1972, S. 296-307

Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Den Haag 1962

Joas, H.: Symbolischer Interaktionismus – Der Pragmatismus als Hintergrundphilosphie der Chicagoer Schule. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 (1988), S. 417-446

Kirchgäßner, H.: Medien in der Therapie. Remscheid 1986

Kohli, M./Robert, G.: Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984

Kummer, G.: Der Werdegang zum Supervisor aus beruflichen Bereichen heraus, die außerhalb der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Pädagogik liegen. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich Sozialwesen. Aufbaustudiengang Supervision. Diplomarbeit. Kassel 1994

Kummer, G.; Müller; M.; Otten, A.: Biographie, Studienverlauf und berufliche Identitätsfindung als SupervisorIn – Eine biographieanalytische AbsolventInnenstudie an der Gesamthochschule/Universität Kassel. Abschlußbericht. Kassel 1996

Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge, U.K. Cambridge University Press 1991
Leube, K.: Professionalisierung. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim 1988, S. 418-420
Luban-Plozza, B.: Praxis der Balint-Gruppen – Beziehungsdiagnostik und Therapie. Toronto 1974
Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M. 1980
Marotzki, W./Kokemohr, R.: Biographien in komplexen Institutionen. Frankfurt a. M. 1989
Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
Mathes, J. u.a.: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band. I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1973
Mead, G. H.: The philosophy of the act (edited, with introduction, by Ch. W. Morris). Chicago/London 1938
Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1968/1995
Mead, G. H.: Philosophie der Zeit. LaSalle 1969
Mead, G. H.: Gesammelte Aufsätze. Band. I. Hrsg. Joas, H. Frankfurt a.M. 1980
Müller, M.: Die Lebensgeschichte und Biographie eines Supervisors – Eine Fallstudie. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich Sozialwesen. Aufbaustudiengang Supervision. Diplomarbeit. Kassel 1993
Otten, A.: Die Bedeutung des Supervisionsstudiums in der Entwicklung beruflicher und lebensgeschichtlicher Identität. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich Sozialwesen. Aufbaustudiengang Supervision. Diplomarbeit. Kassel 1992
Otten, A.: ‚Supervision Lernen' als professionskritischer Wandlungsprozeß. Zum Vergleich der Supervisions-Ausbildungen an Universität, Akademien und Instituten. Dissertation an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg 1998
Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick – Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim 1993
Rappe-Giesecke, K.: Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision. Berlin 1990
Rappe-Giesecke, K.: Gruppensupervision und Balintgruppenarbeit. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 1994, S. 72-84
Richter, K./Fallner, H.: Kreative Medien in der Supervision und Psychosozialen Beratung. Hille 1993
Riemann, G./Schütze, F.: Some Notes on an Student Research Workshop on Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds. In: Biography and Society. Newsletter No. 8, July 1987 (International Sociological Association, Research Committee 38)
Schlippe, A/Schweitzer, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen. 1996
Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Vienna 1960
Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Band I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971a
Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Band II. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972a
Schütz, A.: Gemeinsam Musizieren. Die Studie einer sozialen Beziehung. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Band. 2. Den Haag 1972b, S. 129-150
Schütz, A.: Der Fremde. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972c, S. 53-69
Schütz, A.: Der gut informierte Bürger – Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Band. II. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972d, S. 85-101

Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Pfeiffenberg, A./Stosberg, A. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg 1981, S. 55-156

Schütze, F.: Zur Praxisforschung im Supervisions-Studiengang. Supervisionsforum WS 82/83. In: Norbert Lippenmeier (Hrsg.): Beiträge zur Supervision. Band. 2. Universität/Gesamthochschule Kassel. Fachbereich 04. Studiengang Supervision. Kassel 1983, S. 23-60

Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984a, S. 78-117

Schütze, F.: Professionelles Handeln, wissenschaftliche Forschung und Supervision. Versuch einer systematischen Überlegung. In: Lippenmeier, N. (Hrsg.) Beiträge zur Supervision. Band. 3. Universität/Gesamthochschule Kassel 1984b, S. 275-454

Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I – Kurseinheit 1. Fernuniversität – Gesamthochschule Hagen. Hagen 1987a

Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus In: Ammon, U. (Hrsg.): Soziolinguistik – Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin 1987b, S. 520-553

Schütze, F.: Professional Schools – Ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK? Das 8. Gießhausgespräch. Kassel 1988

Schütze, F.: Sozialarbeit als ‚bescheidene' Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Olaf-Radtke, F. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 132-170

Schütze, F.: Die Fallanalyse – Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick – Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim 1993, S 191-221

Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung – Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg 1994a, S. 189-297

Schütze, F.: Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision – Zeitschrift für berufsbezogene Beratung. Heft 26. Frankfurt a. M. 1994b, S. 10-39

Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 183-275

Schütze, F.: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs- Beratungs- und Sozialforschung 1 (2000), H. 1, S. 49-96

Schütze, F./Meinfeld, W./Springer, W./Weymann, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Mathes, J. u.a. (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band. I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek 1975, S. 433-495

Shibutani, T.: Reference Groups as Perspectives. American Journal of Sociology 60 (1955), S. 562-569

Simmel, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt a. M. 1992

Strauss, A. L.: Social Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, N. K. (Hrsg): Studies in Symbolic Interaction 4. Greenwich 1982, S. 171-190

Strauss, A. L.: A Social World Perspective. In: Studies in Symbolic Interaction. Volume 1. Edited by Norman Denzin. Greenwich 1978, S. 119-28

Strauss, A. L./Fagerhaugh, S./Suczek, B./Wiener, C.: The organization of medical work. (University of Chicago Press). Chicago und London 1985

Strauss, A. L.: Continual permutations of action. New York 1993

Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994

Strauss, A. L./Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996

Supervision – Materialien für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Hrsg.: Akademie für Jugendfragen. Münster. Heft 1: Mai 1982. Ab Heft 17 (Mai 1990) Hrsg: Schriftenreihe der Fachhochschule Frankfurt a. M.

Supervision – professionelle Beratung zur Qualitätssicherung am Arbeitsplatz. Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. Köln. 1996

Turner, V.: Schism and Continuity. A Study of Ndembu Village Life. Manchester 1968

Turner, V.: Das Ritual – Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt a. M. 1989a

Turner, V.: Soziale Dramen und Geschichten über sie. In: Turner, V.: Vom Ritual zum Theater – Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt a. M. 1989b, S. 95-139

Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriß der verstehenden Soziologie. Hrsg.: Winckelmann, J. Erster Teil. Tübingen 1976

Arnold Otten, Karl-Bertling-Str. 6, D-37124 Volkerode,
05509/1693(p)/2836(d)/2833(f), aotten@t-online.de