

Qualifikation von Ausbildungssupervisoren in der Sozialen Arbeit – Kontexte, Methoden und Erfahrungen

Wolfgang Witte

Historischer Abriss

Die Wurzeln der Ausbildungssupervision in Studiengängen der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik reichen bis zu den Anfängen der modernen Sozialarbeit. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts hatte Supervision die Aufgabe, ehrenamtliche Mitarbeitende von Wohlfahrtsverbänden der Sozialen Arbeit in den großen Städten Nordamerikas fachlich anzuleiten und gleichzeitig deren Arbeit zu kontrollieren.

In Deutschland haben sich die fachliche Beratung und Praxisreflexion ebenfalls im Zuge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit herausgebildet. Schon in den zwanziger Jahren war die Ausbildung von Fürsorgerinnen, mit Lehrveranstaltungen wie »Besprechung der sozialen Praxis«, Praktika und der Reflexion von Praxiserfahrungen verbunden. Eine weitere, die heutige Supervision von Fachkräften der Sozialen Arbeit prägende, Wurzel ist die sich seit den 20er Jahren entwickelnde Psychoanalyse (► Kap. 2 Psychoanalytische Konzepte der Supervision in Bd. 1), die durch die Methode der Kontrollanalyse Anstöße für die Herausbildung von Ausbildungs- und Lehrsupervision bot. Mit den Balint-Gruppen (► Kap. 13 Balintgruppen: Supervision in der Medizin in Bd. 1) trat das Instrument der Gruppe hinzu, die berufsbezogene Selbsterfahrung für eine Verbesserung der konkreten Praxis in Medizin und Sozialarbeit nutzte (vgl. Belardi 2005, S. 19f.).

In (West-)Deutschland wurde Supervision in den 1960er Jahren zunächst überhaupt mit Ausbildungssupervision identifiziert, als »traditionelle Methode der Übermittlung von sozialarbeiterischen Fertigkeiten an unausgebildete und unerfahrene Studenten und Worker durch ausgebildete und erfahrene Praktiker« (Kadushin, 1990). Seit den 1970er Jahren ist Ausbildungssupervision Bestandteil von Studienord-

nungen an Höheren Fachschulen, den Vorläufern der späteren Fachhochschulen (Kersting, 2005).

Zur Definition kann an Effinger (2003, S. 24) angeknüpft werden:

»Ausbildungssupervision, (...) ist Supervision im Rahmen berufsqualifizierender Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Begleitung und Reflexion integrierter, berufspraktischer Tätigkeiten. (...) Ihr Zweck besteht darin, die Systemsteuerungskompetenz des Supervisanden zu unterstützen, zu vertiefen oder wiederherzustellen.

Im Unterschied zur Supervision in der Arbeitswelt werden Rahmenbedingungen wie Dauer, Setting und Themenbereiche der Ausbildungssupervision im Wesentlichen von der Ausbildungsinstitution festgelegt (...) und nicht zwischen den Supervisanden und dem Supervisor ausgehandelt. Der Supervisor ist in die (...) Ausbildungsinstitution (...) eingebunden.«

Ergänzend führt van Kaldenkerken (2014, S. 75) aus:

»Ziel von Ausbildungssupervision ist es, die neue professionelle Identität zu entwickeln, die erste Praxis begleiten zu lassen, damit die eigene Professionalisierung zu unterstützen und dem Kunden [bzw. der Klientin, dem Klienten, Anmerkung d. Verfassers] trotz der noch geringen praktischen Erfahrung eine gute Leistung zu garantieren. Ausbildungssupervision nutzt dabei Elemente von:

- der Fachberatung
- der Supervision
- und Weiterbildung / Training
- Selbsterfahrung«

Fachberatung bedeutet im Rahmen von Ausbildungssupervision sowohl Klärung des Formates Supervision im Verhältnis zu Coaching, Therapie und Organisationsentwicklung als auch die Möglichkeit, als Supervisor oder Supervisorin anlassbezogen über fachliche Themen der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik zu informieren, weil entsprechende Kenntnisse bei den Studierenden meist (noch) nicht umfänglich vorhanden sind.

Ausbildungssupervision kennzeichnet Rappe-Giesecke (2003) als »Supervisionsvariante«, die immer auch durch ein Meister-Schüler-Verhältnis geprägt sei. Dies beinhalte das Risiko, dass die supervisory Rolle durch Elemente der fachlichen Anleitung konterkariert werde oder dass sogar fachbezogene Kompetenzen der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik als entscheidende Qualifikation für Ausbildungssupervision angesehen werden. Rappe-Giesecke (2003,

S. 3) gibt ihrer Skepsis dieser Art von Supervision gegenüber Ausdruck:

»Die Meisterinnen und Meister [der Sozialen Arbeit, Anmerkung d. Verfassers] gehen auf den Markt und bieten berufsbegleitende Supervision, ohne dafür die erforderlichen Qualifikationen zu haben.«

In Teilen der Fachliteratur wird Ausbildungssupervision in einem Atemzug mit Lehrsupervision, d. h. der Supervision von Lernsupervisionen angehender Supervisoren und Supervisorinnen, genannt, so von Hassler (2011). Trotz der strukturellen Ähnlichkeit eines Ausbildungskontextes, ist diese enge Verbindung missverständlich, da es sich um jeweils grundverschiedene Zielgruppen – Studierende vs. ausgebildete und langjährig erfahrene Fachkräfte – mit jeweils spezifischen Ausbildungserfordernissen und Praxiszugängen handelt.

Zentrale Themen

Herausbildung von Habitus und professionellem Stil

Supervision in Lehr- und Ausbildungszusammenhängen unterscheidet sich von anderen Ausbildungsteilen des Studiums, die Theorie und Praxis verbinden, dadurch, dass sie die Studierenden auf besondere Weise darin unterstützt, einen Habitus zur Herausbildung eines professionellen Stils Sozialer Arbeit zu entwickeln. Müller & Becker-Lenz (2008) halten dafür folgende Komponenten als grundlegend fest:

- »– ein spezifisches Berufsethos,*
- die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses,*
- die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse.«*

Die Autorinnen betonen den Wert von Ausbildungssupervision im Rahmen einer Kleingruppe für die Herausbildung eines professionellen Habitus:

»Die Supervision sollte dabei konkrete Fallprobleme zum Ausgangspunkt nehmen, dabei jedoch nicht die Lösung der Fälle, sondern die Haltungen,

mit der die Studierenden an die Fälle herangehen, in den Mittelpunkt stellen« (ebd., S. 39)

Supervision ermöglicht subjektorientierte Bildung, weil sie im Unterschied zu anderen Lehrangeboten der Hochschule besonders dazu beiträgt, fachliche Standards von Theorie und Praxis mit den Erfahrungen und Ressourcen, den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des lernenden Subjektes zu verbinden. Durch die Bildungsdebatte der letzten Jahre ist die Bedeutung non-formell und informell erworbener Bildung offensichtlich geworden. Supervision, der zwar ein Setting und ein Methodenrepertoire, jedoch kein festgelegtes Curriculum zugrunde liegt, ist deshalb ein besonders geeignetes Angebot zum Erwerb einer ganzheitlichen professionsbezogenen Bildung (Witte, 2009, S. 170–181).

Ausbildungssupervision im Kontext Hochschule

Bereits Anfang der 1970er Jahre wurde Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit konzeptionell eingeführt. Allerdings gibt es hochschulübergreifend keine verbindlichen Regeln, auf welche Weise Supervision in das Studium der Sozialen Arbeit integriert werden soll. So ist offen, in welchem Verhältnis jeweils Supervision, Praxisreflexion und Praxisberatung stehen. Ebenso sind die Anforderungen der einzelnen Hochschulen an die hier tätigen Supervisoren und Supervisorinnen unterschiedlich. So beschäftigen einige Hochschulen Externe, andere interne Angestellte. An einigen ist eine Ausbildung und eine Berufspraxis in Sozialer Arbeit bzw. Sozialpädagogik Voraussetzung, an anderen nicht. Ebenso unterschiedlich wird die Anforderung einer zertifizierten Supervisionsausbildung, u. a. der DGsv, gehandhabt.

Das Verhältnis von Studieninhalten, Praktikum, Praxisbegleitung und Supervision ist kontinuierlich Gegenstand grundsätzlicher Reflexionen der für die Hochschulausbildung Verantwortlichen. Da Ausbildungssupervision aufgrund ihres notwendig non-formellen und auf Vertraulichkeit angewiesenen Charakters keinen Lehrplan und kein Curriculum vorweisen kann, ist für Außenstehende oft schwer nachzuvollziehen, was dort gelernt wird. Effinger kritisiert außerdem die »additive Rolle« der Supervision. Als Konsequenz fordert er die Ein-

beziehung supervisorischer Kompetenzen in die Entwicklung eines akademischen Habitus, d. h. supervisorische Qualifikationen von Lehrenden und Praxisanleitungen (Effinger 2015a, S. 11ff.).

Bei der Forderung nach einer Integration von Supervision in die übrigen Lehrangebote sollte jedoch berücksichtigt werden, dass eine Bindung von Ausbildungssupervision an andere Bereiche der Hochschullehre den »geschützten Rahmen« der Supervision und die Chance der dritten Perspektive in Frage stellen würde. Ob persönliche, oftmals auch mit Scham besetzte Themen und Fragen dann noch in gleicher Qualität wie in einer vom Hochschulbetrieb abgegrenzten Supervision bearbeitet würden, darf bezweifelt werden.

Supervision im Verhältnis zu Praktikumsstelle und Anleitung

Die Studierenden leisten ihre Praktika meist während eines Semesters in Einrichtungen, Organisationen und Verwaltungen oder im Rahmen von Projekten der Sozialen Arbeit. Die Anforderungen an die Praxisanleitung wurden bereits 2001 festgelegt und werden auch nach der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge von den Hochschulen weiter zugrunde gelegt (KMK, 2001). Allerdings fehlen aufgrund der Akademisierung infolge des Bologna-Prozesses vielen konsekutiven Masterstudiengängen Praxisanteile und reflexive Kompetenzen (vgl. Effinger 2015b, S. 130).

Die Anleitung in den Praxisstellen reicht von Anleitenden, die sich Zeit für diese Aufgabe nehmen, bis hin zu Situationen, in denen eine Anleitung nur der Form nach vorhanden ist und die Studierenden im Praxisalltag weitgehend auf sich selbst gestellt sind. Ähnlich breit ist das Spektrum der von den Praktikanten und Praktikantinnen ausgeübten Tätigkeiten, das vom Nichtstun über Handlangertätigkeiten bis zur relativ eigenständigen Wahrnehmung von Fachaufgaben und zu überfordernden Situationen reicht. Besondere Herausforderungen an Supervision ergeben sich aus der Zunahme von Auslandspraktika. Finden Praktika an Orten statt, wo Supervision angeboten wird, kann diese grundsätzlich auch dort abgedeckt werden. Dies ist allerdings oft nicht möglich, u. a. wenn Praktika in unterentwickelten Ländern stattfinden. Hier kann Supervision als Vor- und Nachbereitung des

Praktikums gestaltet werden. Praktiziert wird zunehmend auch ein Austausch über Email, in Internetforen oder über Skype.

Bezogen auf Supervision ergeben sich im Hinblick auf die unterschiedlichen Praxissituationen folgende Herausforderungen:

- Die Supervisanden können aus sowohl inhaltlich als auch institutionell sehr unterschiedlichen Praxisfeldern kommen. Diese Kontexte bedürfen der Vermittlung und Erläuterung, damit das Instrument Gruppe für die Bearbeitung von »Fällen« genutzt werden kann.
- Den Zielgruppen der Praxisstellen sind durch die jeweiligen Hilfe- oder Förderkontexte bestimmte Rollen und Eigenschaften zugeschrieben. Weil das Verhalten der Klienten von solchen Kontexten, Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen mitgeprägt wird, müssen Kenntnisse über die jeweiligen Hilfesysteme in die Erörterung von Fällen eingebracht werden.
- Für die Klärung von Fachfragen muss die Rolle der Praxisanleitenden beachtet und manchmal auch in Erinnerung gerufen werden. Entsprechende Nachfragen in der Supervision führen häufig zur Erörterung der betreffenden organisatorischen Kontexte, der Rolle der Anleitenden und deren Einstellung zur eigenen Rolle

Studierende als Supervisanden

Supervisanden in der Ausbildungssupervision sind Studierende in der Vertiefungsphase des Studiums. In den davorliegenden Semestern haben sie meist einen Überblick über Geschichte, Arbeitsfelder und Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit und erste Einblicke in Praxisfelder erhalten. Die persönlichen Voraussetzungen der Studierenden können dagegen sehr unterschiedlich sein. Manche haben bereits einen Erstberuf, z. B. in der Krankenpflege oder als Erzieherin. Andere kommen direkt nach dem Abitur an die Hochschule. Zahlreiche Studierende haben einen »Migrationshintergrund«, stammen aus Einwandererfamilien, manche mit einer Flüchtlingsbiografie.

Studierende müssen sich nicht nur mit dem neuen Berufsfeld und ihrer Berufsrolle im Praktikum befassen, sondern haben parallel weitere Herausforderungen zu bewältigen. Wenn Studierende darauf an-

gewiesen sind, ihren Alltag möglichst zeitökonomisch zu organisieren, erscheint Supervision mitunter als belastender, nicht einmal prüfungsrelevanter Pflichttermin, im günstigeren Fall wird er als ein Ort der Erholung, der beruhigten Reflexion in einem turbulenten Alltag genutzt. Für die Supervisoren und Supervisorinnen führt dies zu der Herausforderung, bei Anerkennung der Schwierigkeiten, zur Teilnahme und zur Beteiligung zu motivieren, ggf. Ersatzleistungen einzufordern oder Einzelgespräche zu führen.

Studierende sind in einer nicht nur wegen ihres Lebensalters adoleszenten Situation, die von einer grundlegenden Ambivalenz geprägt ist. Einerseits soll am Praktikumsort die Berufsrolle ausgefüllt werden, andererseits fehlen aber vielfach Wissen und Erfahrung. Die daraus folgende Unsicherheit kann Fehleinschätzungen unterschiedlicher Art zur Folge haben. Dies gilt auch für professionstypische, häufig mit der Wahl eines helfenden Berufes verbundene, psychische Prädispositionen. So beinhaltet das »Helfersyndrom« gleichermaßen wertvolle Motive für helfendes Handeln als auch Risiken für Verstrickungen und Überforderungen in den Beziehungen zu den Klienten.

Die Unterschiedlichkeit der Lebenslagen der Studierenden bedeutet einerseits einen begrenzten gemeinsamen Vorrat an vorgängig erworbenen Einstellungen, Kenntnissen und Orientierungen, andererseits besteht eine Vielfalt, die für Supervision, u. a. für die Erarbeitung von Hypothesen zum Fallverstehen genutzt werden kann.

Die Vertraulichkeit des Settings Gruppensupervision steht einer detaillierten und systematischen Erforschung von Wirkungen der Supervision entgegen. Gleichwohl lassen Rückmeldungen von Studierenden und Erfahrungen aus der supervisorischen Praxis eine Einschätzung zu. Die Offenheit des non-formellen Lernortes Supervision für die unterschiedlichen Anliegen der Studierenden kommt denjenigen entgegen, die mit hoher eigener Motivation und mit Interesse an Selbstreflexion studieren. Schwieriger kann es für Supervisanden sein, die nicht gewohnt sind, eigenes Handeln zu reflektieren. Von der Bereitschaft zur Selbstreflexion hängt wesentlich ab, ob Supervision als Ort lebendigen Austauschs oder als »Supervision im Zwangskontext« wahrgenommen wird. Der weitaus größte Teil der Studierenden genießt erfahrungsgemäß die kommunikativen Qualitäten und den Erkenntnisgewinn, den sie aus dem Supervisionsprozess ziehen. Dabei kommen nicht nur Fälle und Situationen aus den Praktika zur Spra-

che, sondern auch Probleme, die sich auf das Studium und die künftige berufliche Identität beziehen.

Der Beruf von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen bringt zahlreiche Belastungen mit sich, sei es aus der Arbeit mit Klienten oder aufgrund von institutionellen Rahmenbedingungen. Für die spätere Berufspraxis der Studierenden ist es von großer Bedeutung, dass sie eine erfreuliche Erfahrung mit Supervision zu machen damit sie diesem Instrument der Sicherung professioneller Qualität in ihrer späteren beruflichen Praxis aufgeschlossen gegenüberstehen.

Inhalte und Methoden der Ausbildungssupervision

Zur näheren Bestimmung von Inhalten und Methoden der Ausbildungssupervision als Supervision im Rahmen der Ausbildung von Fachhochschulstudiengängen der Sozialen Arbeit muss mit Haye & Kleve (2003, S. 24) darauf hingewiesen werden, dass »Ausbildungssupervision ein hochkomplexes Kommunikationssystem ist.« Die beteiligten Kontexte sind:

- die Hochschule
- die Person des Studierenden – zugleich Studierender, Praktikant und Supervisand,
- die Organisation der Praktikumsstelle
- die Person des Supervisors.

Ausbildungssupervision als Element einer handlungsorientierten Bildungspraxis bestimmt sich im Hinblick auf die künftige Berufsrolle der Supervisanden. Zentral ist dafür der Erwerb solcher Schlüsselkompetenzen, die es ermöglichen, sich als Sozialarbeiter bzw. als Sozialpädagogin auf unterschiedliche berufliche Aufgaben einzustellen. Dies wird ermöglicht durch eine »offene Identität«, durch »einen kommunikativen Habitus der Studierenden ihrer zukünftigen Profession gegenüber (ebd., S. 26). Supervision kann dafür einen hilfreichen Rahmen bieten, weil hier eine »ethnographische Haltung«, die Konstruktion konkreter Berufsrollen und Interventionen in Systemen der Sozialen Arbeit sowie sensibles Hinhören und die Wahrnehmung auch nichtsprachlicher Botschaften erprobt werden können.

Für Ausbildungssupervision besonders relevant ist die pädagogische Bedeutung des »Lernens am Modell« (Hassler, 2011, S. 22). Supervisorinnen und Supervisoren vermitteln den Studierenden Eindrücke, Annahmen und Wissen über Supervision. Deshalb muss gerade in Ausbildungssupervisionen auf fundiertes und transparentes Vorgehen geachtet werden.

Durch das Setting der Gruppensupervision, das für Ausbildungssupervision die Regel ist, kann das systemische Erkunden von Fällen, kommunikativen Mustern, Bedeutungsgehalten und spezifischen Handlungs- bzw. Interventionsmöglichkeiten in einem kollegialen Austausch erprobt werden.

Für eine ertragreiche Gruppenerfahrung bedarf es einiger Voraussetzungen, zu denen gehören:

- ein freundlicher, ruhiger Raum möglichst außerhalb der Hochschule, da sich Seminarräume wegen der mit ihnen verbundenen Unterrichtsfunktion selten als Orte des persönlichen, vertraulichen Austauschs eignen,
- ein ausreichender zeitlicher Rahmen, in der Regel 1,5–2 Stunden pro Sitzung,
- eine passende, Vertrautheit fördernde Gruppengröße,¹
- eine Zusammensetzung der Gruppe, die genug Distanz der einzelnen Personen untereinander bietet und durch gegenseitige Sympathie und Wohlwollen geprägt ist,
- eine ausreichende Anzahl an Sitzungen, die die Dynamik von Gruppenprozessen berücksichtigt.²

1 Nach meiner Erfahrung verringert sich die Qualität ab einer Anzahl von sechs Supervisanden.

2 Weil eine Gruppe meist erst in der 3./4. Sitzung vertrauensvoll und im Sinne eines »Performing« arbeitet und am Beginn des Prozesses eine Kontraktphase und am Ende ein Abschluss und eine Auswertung stehen sollten, sind Prozesse mit weniger als 10 Sitzungen à 90 Minuten kaum sinnvoll.

Praktische Schritte

Typische Phasen des Verlaufs von Supervisionsgruppen

Gruppen in der Ausbildungssupervision haben einen typischen Verlauf, dessen Phasen jeweils eigene Herausforderungen mit sich bringen:

- *Gruppenfindung*: Die Supervisionsgruppe hat bereits eine Geschichte, wenn der Supervisor die Gruppe für ein Kennenlerngespräch trifft. Diese Phase der Gruppengeschichte ist der Supervisorin oder dem Supervisor nicht bekannt, so dass sie später in der Gruppe thematisiert werden muss um als ein Faktor des Gruppenprozesses zugänglich zu sein.
- *Kontaktaufnahme durch die Studierenden*: Die Supervisorinnen haben sich aus einer Supervisoren-Liste der Hochschule solche ausgewählt, die ihnen passend erscheinen. Die Gründe für die Auswahl sind vielfältig, u. a. können Feldkompetenz, Termin- und Ortsfragen, Alter oder Geschlecht eine Rolle spielen, mitunter auch der »Ruf« der entsprechenden Person sowie Empfehlungen durch Lehrende der Hochschule. In dem Gespräch erhält die potenzielle Supervisorin oder der potenzielle Supervisor bereits Informationen über die Größe und die Zusammensetzung der Gruppe.
- *Vorgespräch mit den Supervisorinnen*: Hier möchten die Studierenden die Supervisorin oder den Supervisor kennen lernen, Informationen über ihre jeweilige Person und Arbeitsweise erhalten. Nur wenige Studierende haben bereits genauere Vorstellungen darüber, was Supervision sein kann. Infolge des Vorgesprächs treffen die Studierenden dann ihre Entscheidung. Ebenso erhält die Supervisorin oder der Supervisor Informationen und Eindrücke über die Gruppe und ihre Mitglieder.
- *Kontrakt und Zielvereinbarung*: Zu Beginn des Supervisionsprozesses werden u. a. Rahmenbedingungen wie Ort, Zeit, Dauer der einzelnen Termine, mögliche Fehlzeiten und die Bescheinigung der Teilnahme besprochen und geklärt. Sinnvoll ist weiter, eine Zielvereinbarung zu erarbeiten, wobei die Erwartungen der Supervisorinnen

den besprochen werden. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass die Erläuterungen zum Sinn der Supervision, zu Arbeitsweisen und zu Rahmenbedingungen in dieser Phase zwar besprochen und erklärt werden. Diese Informationen und Absprachen sind jedoch bei den Studierenden anschließend oft nur lückenhaft präsent, weil sie in der Regel erst im Verlauf des Supervisionsprozesses lernen, was Supervision ist.

- Die *performative Phase*, die großteils aus der Arbeit an Fällen besteht, beinhaltet einen Prozess, der schrittweise zur höheren Arbeitsfähigkeit der Gruppe führt. Hassler verweist auf die Notwendigkeit, die Ausbildungssupervisanden möglichst rasch aus der »Komfortzone« zu führen und Konfrontationen bei der Bearbeitung von Themen zu ermöglichen. (vgl. Hassler, 2011, S. 68).
- Die *Abschlussphase* beinhaltet einen Rückblick auf den gemeinsamen Prozess. Dabei zeigt sich, welche Ziele mehr, welche weniger erreicht werden konnten. Vielleicht auch, welche Ergebnisse erzielt wurden, ohne angestrebt worden zu sein. Weiter gibt es ein Feedback für die Supervisanden, z. B. in Form eines Ressourcenfeedbacks sowie ein Feedback der Gruppe an den Supervisor.

Zur Qualifikation von Supervisoren in der Ausbildungssupervision der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik

Die Supervision von Studierenden der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik ähnelt der Supervision in anderen Kontexten, weist jedoch einige Besonderheiten auf. Für die Haltung und die Qualifikation der Supervisorinnen und Supervisoren bedeutet dies

- eine freundliche und wertschätzende Haltung gegenüber den Supervisanden, die noch keine ausgebildeten Fachkräfte sind,
- die Fähigkeit, sich auf eine heterogene Gruppe von Supervisanden einzulassen und diese Unterschiede für die Gruppe nutzbar zu machen,
- eine nachgewiesene Qualifikation als Supervisorin bzw. Supervisor, z. B. durch eine DGsv-Zertifizierung,

- eine abgeschlossene Ausbildung als Sozialarbeiterin bzw. Sozialpädagogin oder gleichwertige Kenntnisse und Fähigkeiten,
- langjährige und reflektierte Berufserfahrung in Feldern der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik,
- Kenntnisse des Systems Hochschule und der Studiengänge der Supervisanden,
- die Fähigkeit, Beratung über internetbasierte Kommunikation durchzuführen und
- die Bereitschaft, bei nicht eingehaltenen Absprachen pragmatische und fachgerechte Lösungen zu finden.

Forschungsbedarf zum besonderen Bildungswert von Ausbildungssupervision

Wissenschaftliche Forschungsergebnisse über Ausbildungssupervision liegen kaum vor. Eine Ausnahme ist die Studie von Effinger (2002), die einen Überblick zum unterschiedlichen Verständnis von Ausbildungssupervision bot. Weitere, in Aufsätzen dargelegte konzeptionelle Untersuchungen und Analysen, leiten sich aus den Erfahrungen von Supervisoren in diesem Bereich ab bzw. dienen sie der systematischen Einordnung im Verhältnis zu anderen Supervisionsprogrammen.

Eine auf Ausbildungssupervision bezogene wirkungsorientierte Forschung, die den besonderen Bildungswert dieses Teils des Studiums, auch im Verhältnis zu Praxisanleitung, Praxisbegleitung und den übrigen Lehrangeboten der Hochschulen, untersucht, erscheint notwendig, allerdings methodisch anspruchsvoll.

Empfohlene Literatur zur Ausbildungssupervision

- Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (Hrsg.). (2007). *Supervision 2007. Ein Arbeitspapier für Grundsatzfragen*. DGVs: Köln.
- Effinger, H. (2015). Über Supervision, Soziale Arbeit und eine doppelte Flucht. *Journal Supervision* 3, 10–11).
- Haye, B. & Kleve, H. (2003). Ausbildungssupervision und die Konstruktion der sozialarbeiterischen Berufsrolle. *Sozialmagazin* 11, (23–32).
- Kersting, H. J. (2005). Die Geschichte der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland. *Supervision: Mensch Arbeit Organisation*, 1, (20–26).
- Rappe-Giesecke, K. (2003). *Supervision für Gruppen und Teams* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- van Kaldenkerken, C. (2014). *Wissen was wirkt – Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision*. Hamburg: Tredition.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (Hrsg.). (2007). *Supervision 2007. Ein Arbeitspapier für Grundsatzfragen*. DGVs: Köln.
- Effinger, H. (2002). *Ausbildungssupervision im Rahmen von Fachhochschulstudiengängen für Soziale Arbeit in Deutschland – Eine empirische Studie*. Im Internet: https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/hochschule/Veroeffentlichungen/Studientexte/Studientext_2002-04_Effinger.pdf [12.06.2017]
- Effinger, H. (2003). »Willst Du erkennen, so lerne Handeln«. Zur Bedeutung berufsbezogenen Handelns in der Ausbildungssupervision. *Sozialmagazin* 11, (14–22).
- Effinger, H. (2005). Lernen mit allen Sinnen. Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. *Supervision* 1, (8–15).
- Effinger, H. (2015a). Über Supervision, Soziale Arbeit und eine doppelte Flucht. *Journal Supervision* 3, (10–11).
- Effinger, H. (2015b). Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. *Soziale Arbeit*, 4, (S. 129–135).
- Hassler, A. (2011). *Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfa- den fürs Lehren und Lernen*. Bern: Haupt.

- Haye, B. & Kleve, H. (2003). Ausbildungssupervision und die Konstruktion der sozialarbeiterischen Berufsrolle. *Sozialmagazin* 11, (23–32).
- Kadushin, A. (1990). Supervision in der Sozialarbeit. *Supervision* 18, (4–24).
- Kersting, H. J. (2005). Die Geschichte der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland. *Supervision: Mensch Arbeit Organisation*, 1, (20–26).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (11.10.2001). *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen*. Im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/20-01_10_11-RO-Soziale-Arbeit-FH.pdf [12.06.2017].
- Müller, S. & Becker-Lenz, R. (2008). Professioneller Habitus in der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis* 1, (25–41).
- Rappe-Giesecke, K. (2003). *Supervision für Gruppen und Teams*. (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Witte, W. (2009). Ausbildungssupervision – Supervision in Studiengängen der Sozialen Arbeit als non-formeller Lernort. *Soziale Arbeit* 4, (170–180).