

Schriften der KatHO NRW
Band 13

KatHO NRW
Aachen · Köln · Münster · Paderborn
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Michael Ziemons

Internet basierte Ausbildungssupervision



Verlag Barbara Budrich



Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen

Band 13

KatHO NRW

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Michael Ziemons

Internet basierte
Ausbildungssupervision

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

Meinen Großeltern

Diese Arbeit hat an der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vorgelegen und wurde als Dissertation angenommen. Für die Betreuung gilt Frau Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer und Herrn Prof. Dr. Wolfgang Sander mein besonderer Dank.

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2010 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/93809484>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-938094-84-6 (Paperback)
eISBN 978-3-86649-696-5 (PDF)
DOI 10.3224/93809484

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Problemstellung	9
1.1	Forschungsstand und Forschungsfragen	10
1.2	Theoretische Einordnung der Arbeit	17
1.3	Forschungsdesign	23
2.	Supervision als erwachsenenpädagogische Beratungsform	25
2.1	Bildungstheoretische Begründung von Supervision	30
2.1.1	Der Bildungsbegriff in der erwachsenenpädagogischen Diskussion	31
2.1.2	Aktuelle Bezugspunkte der Debatte um den Bildungsbegriff	34
2.1.3	Zur Aktualität des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffs	36
2.1.3.1	Die Prinzipien von Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz	37
2.1.3.2	Leitdifferenzen des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffes	40
2.1.3.3	Hinterfragung, Abbau & Erzeugung von Wirklichkeitskonstrukten	44
2.1.3.4	Soziale und kulturelle Bezüge von Bildung	46
2.1.4	Fazit	47
2.2	Strukturelemente Systemischer Supervision	50
2.2.1	Systemische Supervisionsdidaktik und Methodik	51
2.2.1.1	Didaktik supervisorischer Prozesse	52
2.2.1.2	Gestaltung supervisorischer Settings	57
2.2.1.3	Methodenrepertoire systemischer Supervision	58
2.2.2	Interaktion, Kommunikation, Gruppendynamik	59
2.2.2.1	Die synchrone Kommunikationsstruktur	59
2.2.2.2	Supervision als komplementäre Interaktionsform	65
2.2.2.3	Die diachrone Kommunikationsstruktur	65
2.2.2.4	Gruppendynamik und Supervision	66
2.2.3	Die Rolle des Supervisors in der systemischen Supervision	68

2.2.3.1	Der Supervisor als Beobachter	70
2.2.3.2	Zum Problem der Ethik in der systemischen Supervision	73
2.2.4	Fachwissen für systemische Supervision	76
2.2.4.1	Zur Feldkompetenz des Supervisors	76
2.2.4.2	Supervision und Gesellschaft	78
2.2.5	Anthropologische Annahmen	79
2.2.6	Ziele systemischer Supervision	80
2.2.7	Fazit	81
2.3	Besonderheiten der Beratungsform Ausbildungssupervision	83
2.3.1	Didaktik der Ausbildungssupervision	84
2.3.2	Interaktion, Kommunikation und Gruppendynamik in der Ausbildungssupervision	85
2.3.3	Zwischen Draufsicht und Aufsicht: die Rolle des Supervisors	88
2.3.4	Ziele der Ausbildungssupervision	90
2.3.5	Fachwissen in der Ausbildungssupervision	92
2.3.6	Fazit	92
2.4	Besonderheiten der Beratungsform Interkulturelle/Internationale/ Transkulturelle Supervision	93
2.4.1	Fachwissen: Interkulturelle und Internationale Supervision: Integration und Bildung	95
2.4.1.1	Integration und Migration	96
2.4.1.2	Internationale Begegnungen und Projektzusammenarbeit	97
2.4.1.3	Interaktion zwischen soziokulturellen Milieus	98
2.4.2	Homogenität vs. Heterogenität: Zur Rolle des Supervisors	99
2.4.3	Fazit	100
2.5	Besonderheiten der Beratungsform Internet basierte Supervision	102
2.5.1	Kommunikation und Interaktion	103
2.5.1.1	Medienwahl	109
2.5.1.2	Medienbeurteilung	111
2.5.1.3	Medienmerkmale	112
2.5.2	Fachwissen über Erwachsenenbildung und Internet	114
2.5.3	Fazit	117

3.	Konzept einer Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext	118
3.1	Curriculare Grundlagen, Ankündigung und Planung	119
3.2	Dramaturgie der Vor- und Nachbereitungstreffen	121
3.3	Dramaturgie der supervisorischen Begleitung des Auslandsaufenthaltes	122
3.4	Methodenblätter	123
3.5	Zusammenfassung	125
4.	Empirische Evaluation der Wirksamkeit Internet basierter Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext	127
4.1	Prä-Post-Design	127
4.2.	Konstruktion des Fragebogeninstruments – Ausbildungssupervision-Evaluations-Inventar (ASEI)	132
4.2.1	Angaben zur Person – ASEI-P	133
4.2.3	ASEI-II (Post-Befragung)	136
4.3	Unkontrollierbarkeit unabhängiger Drittvariablen	137
4.4	Stichprobenbeschreibung	138
4.5	Kritische Auswertung der Untersuchungsdaten zur Stichprobe	145
4.6	Untersuchungsablauf und -durchführung	146
4.7	Qualitative Interviews	147
4.7.1	Konstruktion des Leitfadens	149
4.7.2	Durchführung der Interviews	153
5.	Auswertung und Ergebnisse	155
5.1	Ergebnisse der quantitativen Untersuchung	155
5.1.1	Ergebnisse der Prä-Befragung	156
5.1.2	Ergebnisse der Post-Befragung	158
5.2	Bewertung der Ergebnisse der Fragebogen-Untersuchung	164
5.3	Auswertung der qualitativen Interviews	171
5.3.1	Ergebnisse der Interviews der Skype-Nutzer	173
5.3.2	Ergebnisse des Supervisoren-Interviews zur Skype-Supervision	181
5.3.3	Ergebnisse der Interviews der E-Mail-Nutzer	186

5.3.4	Ergebnisse der Interviews der E-Mail-Supervisoren	196
5.3.5	Zur Kritik des Interviewteils	203
5.4	Auswertung	204
6.	Explorative Analysen	208
6.1	Verschränkung mit bildungstheoretischen Überlegungen	208
6.2	Systemische Supervision als Bezugskonzept	212
6.3	Ausbildungssupervision als besondere Supervisionsform	214
6.4	Besonderheiten der Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext	219
6.5	Internet als Kommunikationsmedium in der Supervision	221
7.	Abschluss und Ausblick	226
	Abbildungsverzeichnis	231
	Abkürzungsverzeichnis	233
	Literaturverzeichnis	234

1 Einleitung und Problemstellung

In der Hochschuldidaktik an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit wird vielfach das Konzept der Ausbildungssupervision praktiziert (vgl. Effinger 2002a/b/c), und das auch schon mit teilweise langer Tradition (vgl. Kersting 1978). Effinger (2002a/b/c) hat die gängige Praxis in Diplom-Studiengängen an Fachhochschulen beschrieben und sich dabei ausschließlich auf herkömmliche, synchrone Face-to-face-Supervision bezogen.

Wenn Studierende im Rahmen ihres Studiums Studienanteile im Ausland absolvieren, denen curricular Ausbildungssupervision zugeordnet ist, stellt sich allerdings die Frage, wie diese gewährleistet werden kann.

Eine naheliegende Möglichkeit stellt dafür das Internet dar. Das liegt zum Einen daran, dass die Akzeptanz des Mediums Internet an Hochschulen gestiegen ist, wovon einige Forschungsaktivitäten¹ sowie Untersuchungen zur studentischen, studienbezogenen Nutzung des Internet während des Studiums² zeugen; zum Anderen ist die Mobilität der Studierenden ein nicht mehr zu ignorierendes Faktum. Die Zahl der deutschen Studierenden im Ausland (sowohl wegen Praktika als auch wegen Studiensemestern im Ausland) hat sich zwischen 2000 und 2005 von 52.200 auf 75.800 erhöht; 16% aller Studierenden absolvierten 2006 ein Auslandspraktikum, in höheren Semestern waren es gar 31%. Bezogen auf alle Arten von studienbezogenen Auslandsaufenthalten deutscher Studierender hat sich die Zahl der Studierenden mit Studienanteilen im Ausland von 20% im Jahr 1991 auf besagte 31% in 2006 deutlich erhöht³.

Internetbasierte Supervision und internetbasierte Beratung sind auch in der Beratungspraxis insgesamt hochaktuelle Themen, wie Arbeitsgruppen in der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) und Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) und die Gründung einer Deutschen Gesellschaft für Online-Beratung (DGOB) mit einer Fachgruppe für Online-Supervision⁴

-
- 1 Die Forschung im Bereich der Verwendung neuer Medien in der Bildung wurde im Zeitraum 2000 bis 2004 allein durch den Bund (ohne Länder- und EU-Förderung) mit 1,4 Mrd. € gefördert (vgl. BMBF 2001). Expl. seien hier die vom BMBF geförderten Forschungsprojekte „Leitprojekt L3“ von Meder et al., das Forschungsprojekt „Informelle Bildung“ von Otto et al. sowie das DFG-Projekt „Untersuchung der Interaktion in Präsenzphasen von Online-Seminaren“ von Nolda et al. 2002-2003 genannt, die sich mit Bildungsprozessen im Internet beschäftigen.
 - 2 It. Umfrage des Hochschul-Information-Systems (HIS) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) haben 97% der Studierenden die Möglichkeit, einen Computer zu nutzen, 87% nutzen das Internet, und zwar etwa 140 Min./ Woche nur für studienbezogene Zwecke. Die Tendenz ist deutlich steigend (vgl. BMBF 2002).
 - 3 BMBF 2008, S. 4.
 - 4 Gründung Mai 2007, allerdings bislang ohne für Außenstehende erkennbare Aktivitäten.

zeigen.

Die vorliegende Arbeit verortet sich in diesem Feld, nimmt allerdings zwangsläufig Eingrenzungen und Focussierungen vor. Sie widmet sich der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext und wählt als Beispiel die Ausbildungssupervision für Studierende im Auslandspraktikum im Rahmen des Fachhochschul-Bachelor-Studiums Soziale Arbeit an der KatHo NRW, Abt. Aachen. Zunächst sollen Forschungsstand und Forschungsfragen beschrieben werden, denen sich die Arbeit widmet (Kap. 1.1), sodann sollen eine theoretische Einordnung der Arbeit (Kap. 1.2) und eine Abgrenzung des Feldes (Kap. 1.3) vorgenommen werden, woran sich eine Beschreibung des gewählten Forschungsdesigns anschließt (Kap. 1.4).

1.1 Forschungsstand und Forschungsfragen

In den sechziger Jahren bereits entstand der Begriff der Ausbildungssupervision (Kersting 2005, Effinger 2003a, 2003b). Für Pühl (1990) ist Ausbildungssupervision sogar die älteste Intention von Supervision, „und hat daher wesentlich das Supervisionsverständnis geprägt“ (ebd., S. 61). Er unterscheidet zwei Stränge der Ausbildungssupervision, einerseits die „Kontrollanalyse in der psychoanalytischen Ausbildung“ (ebd.), andererseits die „Sozialarbeiter-Supervision“ (ebd.), womit er eine „kritische Selbstreflexion“ (ebd., S. 62) im Studium der Sozialarbeit meint. Kersting (2005) bezieht den Begriff auf begleitende Supervision in Fort- und Weiterbildungen. Grundsätzlich kann heute unterschieden werden zwischen Lehrsupervision und Ausbildungssupervision. Lehrsupervision meint die Supervision als Lehrform, etwa von Kandidaten in der Supervisorenausbildung oder in therapeutischen Ausbildungen. Ausbildungssupervision findet begleitend zu Ausbildungen oder Studien statt, und hat den Weg der Professionalisierung bzw. Verberuflichung der Supervisanden im Blick. In der Praxis findet dies in Deutschland vor allem in Ausbildungsberufen im Gesundheits- oder im therapeutischen Bereich statt sowie im Fachhochschulstudium Soziale Arbeit/ Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Letzteres ist das Feld der vorliegenden Untersuchung. In den siebziger Jahren gelangte die Ausbildungssupervision flächendeckend in die Curricula für das Studium der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen in Deutschland (vgl. Hays/Kleve 2003, S. 23; Kleve 2005) und bezieht sich damit direkt auf die studienbegleitende Supervision im Studium der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit. Die Supervisanden sind Studierende der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, die in der Regel zum ersten Mal professionell in der Praxis arbeiten.

Effinger (2002a, 2002b) beklagt, Ausbildungssupervision sei, obwohl

mittlerweile fester Bestandteil der meisten Curricula an deutschen Fachhochschulen, „ein wenig aus dem Blick geraten“ (ebd., S. 2) was relevante Veröffentlichungen und Untersuchungen betrifft. Diesem Urteil ist nur bedingt zuzustimmen. Nahezu alle auf dem Markt befindlichen Handbücher oder grundständigen Einführungen klammern das Thema zwar aus (Scobel 1991, Belardi 1992/1996/2002, Pallasch 1993, Buer 1999, Schneider 2000, Schreyögg 2000/2004, Oberhoff/Beumer 2001, Möller 2001, Fatzer 2003, Brünker 2005). Die Liste der Einzelpublikationen, in denen Ausbildungssupervision behandelt wird, ist überschaubar (Caemmerer 1970, Kersting 1978/1989/ 1992, Seiwert et al. 1980, Pühl 1986/1990/1994, Geuthner 1996, Gramlich/Schneider 1997, Tischner 1999, Dittmann-Dornauf 2000, Effinger 2002a/b/c, 2003a/b/c/d, 2005a). Dennoch hat das Thema eine lange Tradition und in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, wie die verstärkte Menge an Publikationen andeutet. Tatsächlich widmete als einzige Fachzeitschrift in diesem Bereich die Zeitschrift ‚supervision‘ diesem Thema bereits 1988 eine Ausgabe; eine weitere erschien 2005. Als einziges relevantes Handbuch zur Supervision widmet sich Pühl (1990/1994) dem Thema Ausbildungssupervision bzw. Fortbildungssupervision, wobei die Ausbildungssupervision im Feld der Sozialarbeiterausbildung nur in je einem Beitrag behandelt wird. Die aktuellsten Forschungen stammen von Effinger (2002a/b/c, 2003a/b/c/d, 2005a), und beschreiben Ausbildungssupervision ausschließlich als Face-to-face-Supervision im Diplom-Studiengang Soziale Arbeit.

Die ausführliche Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen von Ausbildungssupervision findet in Kapitel 2.3 statt. Dies ermöglicht es, im Rahmen der vorzunehmenden theoretisch-heuristischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgebiet induktiv vorzugehen (vgl. Abb. 1). Eine Forschungslücke ist aber bereits jetzt zu konstatieren im Bereich der Ausbildungssupervision im Bachelor-Curriculum; zu der Frage, wie unter geänderten Rahmenbedingungen und verkürzten Praxisanteilen Ausbildungssupervision gestaltet werden kann, gibt es bislang weder Konzepte noch Evaluationen. Außerdem fehlt eine Untersuchung dazu, wie Ausbildungssupervision bei im Ausland abgeleisteten praktischen Ausbildungsanteilen gestaltet werden kann, und wie das Medium Internet hier wirkt.

Um den aktuellen Stand der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit darzustellen, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine Umfrage unter den deutschen Hochschulen durchgeführt. Hierzu wurde auf die bereits zitierte Umfrage von Effinger (2002a/b) rekurriert, die sich jedoch nur mit Face-to-face-Supervision in Praktikumsphasen im Diplomstudiengang beschäftigt. Eine Aktualisierung im Hinblick auf die neue Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge war daher geboten unter Einbeziehung der Ausbildungssupervision bei Ableistung von Praxisanteilen abseits des Hochschulortes. Die Umfrage wurde an 60 Fachhochschulen, sämt-

lich Mitglieder des Fachbereichstages Sozialarbeit, versandt⁵. Dies geschah im Wintersemester 2008/2009. 22 ausgefüllte Fragebögen wurden zurückgeschickt. Der Fragebogen bezieht sich in seinem Aufbau auf die Fragen, die bereits in der Umfrage von Effinger (ebd.) genutzt wurden. Auf diese Weise sollte sich eine Vergleichbarkeit mit der Umfrage aus 2002 ergeben. Der Rücklauf war mit 22 Fragebögen jedoch relativ gering. Zudem wurden nicht immer alle Fragen beantwortet, so dass sich bei der Auswertung Fehlwerte ergeben.

Dennoch lässt sich so ein Überblick gewinnen, über die Frage, wie Supervision mit der Einführung des neuen Bachelorstudienganges Ausbildung in ihrer Einbindung in das Curriculum verändert wurde. Auf diese Weise lässt sich ein aktueller Stand der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit zumindest näherungsweise darstellen.

Hinsichtlich der Ausbildungssupervision bei Auslandsaufenthalten wurde ergänzend zu den versandten Fragebögen im April 2009 eine Internetrecherche an allen Universitäten und Fachhochschulen, die ein Studium der Sozialen Arbeit anbieten, durchgeführt. Dabei wurden keine Hinweise darauf gefunden, dass ein Konzept für Internet basierte Ausbildungssupervision vorliegt oder überhaupt das Internet für Supervision im Rahmen von Studienanteilen, insbesondere bei Ableistung von Studienanteilen im Ausland, genutzt wird.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse dargestellt werden, die sich hinsichtlich des Einsatzes von Supervision im Studium der Sozialen Arbeit aus dem Rücklauf der versandten Fragebögen ergeben haben. Im Rahmen des Bachelorstudienganges boten 16 der befragten Hochschulen Ausbildungssupervision an, bei fünf Hochschulen gab es kein Supervisionsangebot im Rahmen des Studiums. Lediglich drei der befragten Hochschulen boten Supervision im Rahmen des Masterstudienganges an, 13 Hochschulen verneinten dies explizit. Die Abgrenzung von Supervision zu Praxisbegleitung/Praxisanleitung war bei sechs der befragten Hochschulen nicht eindeutig definiert. Im Rahmen des Bachelorstudienganges wurde die Ausbildungssupervision von zehn der befragten Hochschulen im vierten Semester, von acht der befragten Hochschulen im fünften Semester angeboten, eine Hochschule bietet Supervision im vierten und fünften Semester an, drei der befragten Hochschulen bieten Ausbildungssupervision bereits im dritten Semester an. Im Rahmen des Masterstudienganges bieten die dazu befragten Hochschulen durchgängig Ausbildungssupervision in allen Semestern an. Sieben der befragten Hochschulen geben an, der Umfang von Ausbildungssupervision habe sich mit der Einführung des Bachelorstudienganges eher verringert, bei acht der befragten Hochschulen blieb der Umfang gleich. Die restlichen Hochschulen machen hierzu keine Angaben. Die Ausbildungs-

⁵ Die Ergebnisse können im Detail über den Autor eingesehen werden.

pervision findet während der Praxisphase der Studierenden bei drei der befragten Hochschulen wöchentlich statt, sechs der befragten Hochschulen laden ihre Studierenden 14-täglich ein, zwei der befragten Hochschulen alle vier Wochen, während fünf der befragten Hochschulen unregelmäßige Sitzungen mit den Studierenden vereinbaren. Sieben der befragten Hochschulen bieten Ausnahmen an für Studierende, die ihre Praxisphasen nicht am Hochschulort absolvieren. Weitere drei der befragten Hochschulen gestatten ihren Studierenden, nicht an der Ausbildungssupervision der Hochschule teilzunehmen, sofern sie Supervision in der Praxisstelle wahrnehmen, neun der befragten Hochschulen verzichten auf die Teilnahme an Supervision, sofern die Studierenden diese an einer anderen Hochschule belegen. Eine weitere lässt dies nur zu bei privater Inanspruchnahme von Supervision auf eigene Rechnung. Vier der Hochschulen verlangen ohne jede Möglichkeit der Ausnahme die vollständige Teilnahme der Studierenden an Supervision an ihrer Hochschule.

Bei der Qualifizierung der verpflichteten Supervisoren legen 10 Hochschulen Wert auf eine DGSV⁶-Anerkennung, fünf auf eine Anerkennung durch den BDP⁷. Bei vier der befragten Hochschulen ist dies nicht ausdrücklich geregelt. Drei Hochschulen lassen eine Verpflichtung von Supervisoren ohne jede Form der Anerkennung zu, ebenso drei Hochschulen legen Wert darauf, dass ihre Supervisoren Diplom-Sozialpädagogen sind.

Neun Hochschulen bieten Supervision für Studierende an, die Praxisphasen oder andere Studienanteile nicht am Hochschulort absolvieren. Zwei dieser Hochschulen überlassen dies den Studierenden selber, bei einer besteht eine Nachweispflicht, bei der anderen ist dies nicht erforderlich. Sieben der befragten Hochschulen bieten eine solche supervisorische Begleitung bei Auslandsaufenthalten explizit nicht an. Von den Hochschulen, die Supervision bei Auslandsaufenthalten anbieten, findet diese bei einer bzw. zwei der Hochschulen via E-Mail statt⁸, bei den anderen findet sie als Blockveranstaltung an der Hochschule statt. Fünf der neun Hochschulen bieten Gruppensupervision an, vier Einzelsupervision. Die Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext unterscheidet sich bei den Hochschulen, die eine solche Form anbieten, insbesondere dadurch, dass sie sich in einer Hochschule an den Standards des jeweiligen Gastlandes orientiert,

5 Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv), Berufsverband

6 Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP)

7 Zur Einordnung der Antworten ist es wichtig, dass die bei den Hochschulen, die Supervision via E-Mail anbieten, beide Abteilungen der Katholischen Hochschule NRW sind. In der Umfrage wurden die vier Abteilungen dieser Hochschule als vier Hochschulen getrennt befragt, da jede Abteilung frei ist, die Supervision in ihren Richtlinien zu regeln. Dies findet zwar in Absprache mit den anderen Abteilungen statt, jedoch ist es nicht notwendig, dass in allen vier Abteilungen die gleiche Form der Supervision oder das gleiche Angebot gemacht wird.

eine Hochschule sieht eine andere (geringere) Honorierung vor, wenn die Supervision für Studierende stattfindet, die ihre Praxisanteile im Ausland ableisten, und an einer Hochschule sind die Wahlmöglichkeiten für die Studierenden, die ihre Praxisphase im Ausland ableisten, in Bezug auf die Supervisoren kleiner. Nur an einer Hochschule, der Katholischen Hochschule NRW, wurde die Auslandssupervision bislang evaluiert (vgl. Wiederhold 2007).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die supervisorische Begleitung von Studierenden im Studiengang Soziale Arbeit, die Studienanteile, insbesondere Praxisphasen, im Ausland ableisten, an den Fachhochschulen in Deutschland bislang kaum entwickelt ist. Meistens wird darunter eine Supervision verstanden, die vor und nach dem Praktikum in Blockphasen stattfindet. Die kontinuierliche Begleitung während des Praktikums ist konzeptionelles Neuland. Die einzige Hochschule, die evaluierte Erfahrungen mit E-Mail-Supervision gemacht hat, ist die Katholische Hochschule NRW.

Hierzu liegen bislang nur strukturelle Grundüberlegungen und Erfahrungen vor (Jungbauer 2007). Die Kath. Hochschule NRW (KatHO), Abt. Aachen, hat ein Konzept der internetbasierten Ausbildungssupervision entwickelt. Allerdings kann von einem theoretisch fundierten Konzept noch nicht die Rede sein, eher von einer lockeren Struktur (ebd.). Dieses fehlende Gesamtkonzept hat dazu geführt, dass keine einheitliche Praxis der Ausbildungssupervision existiert. Eine im Rahmen einer Diplom-Arbeit durchgeführte Auswertung (Wiederhold 2007) hat zudem große Defizite der derzeitigen Praxis offenbart. Besonders kritisch wird ein fehlender „echter Supervisionscharakter“ (ebd., S. 47) gesehen. Der Supervisionsprozess stütze sich nur auf eine gefilterte schriftlich-asynchrone Kommunikation, täusche aber einen Dialog vor, bei dem nonverbale und paraverbale Kommunikationskanäle wie Mimik, Gestik etc. ganz entfallen. Außerdem bemängelten die Befragten die mangelnde Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand, die erheblichen zeitlichen Verzögerungen zwischen Problemschilderung durch den Supervisanden und Anregungen des Supervisors sowie die geringe Ausführlichkeit der Beantwortung von Fragen.

Aus der Evaluation der Ausbildungssupervision in der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (vgl. Wiederhold 2007) ergibt sich die Schwierigkeit, dass die E-Mail-Supervision „tendenziell negativ bewertet“ wurde (ebd., S. 45). So bewerteten 46% der Teilnehmer die angebotenen Supervisionstermine als nicht ausreichend, 8% gaben an, es seien zu viele Supervisionstermine gewesen. 21% erklärten, die Asynchronizität der Internetbasierten Supervision sei für sie sehr störend gewesen, 65% der Befragten empfanden sie immerhin noch als störend. Lediglich 14% gaben an, es sei ihnen egal gewesen, als wenig störend empfand dies keiner der damals Befragten. In der Auswertung der von Wiederhold (2007) geführten qualitativen Interviews überwogen die Aussagen, die negativen Eigenschaften von

E-mail-Supervision zugeordnet werden konnten. Die Kritik der Supervisorinnen an dem praktizierten Supervisionsmodell lässt jedoch nicht auf mangelndes Engagement der Supervisorinnen schließen, vielmehr zeigen sich konzeptionelle Mängel. Den Beteiligten war nicht klar, welches Supervisionskonzept hier anzuwenden sei, da es sich weder um klassische Ausbildungssupervision, noch um interkulturelle oder internationale Supervision handele. Zudem sei der Umgang mit dem Medium Internet als Lernplattform in der Supervision ungewohnt und nicht methodisch erfasst (ebd., 64ff.). Allerdings muss bei dieser Befragung nicht nur der tendenzielle Charakter der Fragestellung kritisiert werden, auch wurden lediglich zwei Studierende interviewt, die nicht repräsentativ, sondern zufällig ausgewählt waren. Ebenso war der Rücklauf der Fragebögen sehr gering.

Dennoch lassen sich aus der Befragung durch Wiederhold (2007) Rückschlüsse ziehen, die auf die Notwendigkeit hinweisen, ein didaktisch ausgefeiltes und theoretisch fundiertes Konzept für internetbasierte Ausbildungssupervision zu entwickeln. Denn bei aller methodischen und empirischen Problematik der Untersuchung werden doch mit dem fehlenden Supervisionskonzept, dem nicht geklärten Supervisionscharakter und der fehlenden didaktischen Ausrichtung Lücken durch die Befragten bemerkt, die auch bei einer Überprüfung des verschriftlichten Konzeptentwurfes (vgl. Jungbauer 2007) nicht geschlossen werden konnten.

Hinzu kommt, dass das den ursprünglichen Überlegungen zugrunde liegende Diplom-Studium ‚Soziale Arbeit‘ zugunsten eines Bachelor-Studiums abgeschafft wurde. Dies bringt einige wichtige Veränderungen auch für die Supervision mit sich: die Ausbildungsphasen und Praxisanteile als Bezugspunkte der Supervision wurden neu strukturiert, wichtige Bezugspunkte der bisherigen Ausbildungssupervision fehlen in diesem neuen Studium.

Der dadurch relevante Kontext des Bachelor-Studiums ist in der Hochschullandschaft in Deutschland neu und eine dazu passende Hochschuldidaktik erst im Entstehen begriffen. Oft wurden und werden Diplom-Studiengänge in neue Strukturen und Formen gegossen, ohne dass man den gänzlich anderen Charakter eines Bachelor-Studiums erfassen und daraus Rückschlüsse für eine Studienkonzeption an sozialpädagogischen Fachhochschulen ziehen würde (vgl. Buttner 2007). So auch bei der Ausbildungssupervision. Sie verändert sich jedoch zwangsläufig, wenn sich der Charakter der Praxisanteile verändert.

Ein Beispiel dafür ist wiederum die Veränderung des Studiums ‚Soziale Arbeit‘ an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (KathO NRW⁹) vom Diplom-Studiengang Soziale Arbeit (Regelstudienzeit: 8 Semester) auf den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit (Regelstudienzeit: 6 Semester). Im Curriculum des Diplom-Studienganges Soziale Arbeit an der

8 bis 31.8.2008: Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, KFH NW

KatHO NRW gab es deutlich zeitintensivere Praxisanteile¹⁰. Ein curricular vorgesehene Praxissemester mit anschließendem Feldprojekt bedeutete insgesamt etwa 120 Tage Praxisanleitung mit begleitenden Seminaren und Supervision. Während das Praxissemester optional im Ausland absolviert werden konnte, musste das Feldprojekt de facto fast immer nahe dem Studienort abgeleistet werden, da in dieser Phase die Zahl der zu besuchenden Seminare enorm anstieg. Dies hatte auch Konsequenzen für die Auslandssupervision: bisher ging die internetbasierte Supervision für Studierende, die ihr Praktikum im Ausland ableisteten, in ‚herkömmliche‘ Präsenz-Gruppensupervision im Feldprojekt über. Studierende, die bislang per E-Mail mit ihrem Supervisor alleine kommuniziert hatten, wurden zu Gruppen zusammen gefasst, die sich regelmäßig zu Gruppensupervision trafen, wodurch vieles kompensiert werden konnte, was bis dahin im Supervisionsprozess zu kurz gekommen war. Dies entfällt in der neuen Studienordnung, da die internationalen Akkreditierungsrichtlinien eine Beschränkung der Praxisanteile vorsehen (mind. sechs theoretische Semester sind Pflicht). Die KatHO NRW verzichtet daher auf das Praxissemester mit Feldprojekt und schreibt 79 Praxistage zwischen den Vorlesungszeiten des 4. und 5. Studiensemesters vor¹¹. In Vorbereitung, Durchführung und Reflektion dieses Studienprojektes werden die Studierenden – neben einem zeitgleich stattfindenden Interdisziplinären Studienprojektseminar (ISPS) – supervisorisch begleitet. Durchschnittlich ein Sechstel der Studierenden entschließt sich, das Studienprojekt Zwei im Ausland (bzw. im Inland in deutlicher Entfernung vom Hochschulort) abzuleisten, so dass sie an der curricular verpflichtenden Supervision nur teilnehmen können, wenn diese fernmündlich, also über das Internet, stattfindet. Zusätzlich zu der Tatsache, dass die Studierenden in einem relativ weit fortgeschrittenen Stadium ihres Studiums längere Zeit professionelle Praxiserfahrung machen und diese in Zusammenhang mit dem theoretisch erworbenen Wissen fachlich wie personal gebunden reflektieren müssen, spielen transkulturelle Erfahrungen und Themen eine große Rolle.

Die Veränderung der Rahmenbedingungen und des Studienaufbaus im Zuge des Bologna-Prozesses gehen mit Veränderungen des Berufsfeldes Sozialer Arbeit einher und verändern zugleich das Berufsfeld, in dem die Ausbildungsphilosophie für die im Feld Sozialer Arbeit tätigen Profis verändert wird (Buttner/Bartosch/Hosemann 2004b, S. 23; Wendt 2006, S. 87). Mühlum (2004) stellt dazu fest, dass „die Hochschulen (...) externe Realität-

9 vgl. hierzu: Praxisordnung der KFH NW für den Diplom-Studiengang Soziale Arbeit, Abt. Aachen, abzurufen unter www.katho-nrw.de

10 vgl. hierzu: Studienordnung der KatHo NRW für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit, Aachen/Köln/Münster/Paderborn, sowie Praxisordnung für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit, Abt. Aachen abzurufen unter www.katho-nrw.de/aachen

ten beachten“ (ebd., S. 1) müssen, aber er gesteht auch zu, dass sie „als selbstreferentielle Systeme (...) ihrer eigenen Logik“ folgen. Mit dem notwendigen Neustart in den BA-Studiengang ergibt sich also die Möglichkeit der Neukonzeptionalisierung bzw. Weiterentwicklung, zumal die Fachbereichstage an der Standardisierung der neuen Studiengänge mitwirken können. Klassen (o.J.) urteilt, „dass die von der KMK beschlossenen Strukturvorgaben noch genügend Gestaltungsspielräume für die fachhochschul- und fachbereichsspezifische Ausgestaltung der einzuführenden Bachelor-/ Masterstudiengänge bieten“ (ebd., S. 12). Er prognostiziert, „in ein paar Jahren jedoch“ würden „diese Gestaltungsspielräume erheblich schrumpfen, so dass die dann vorhandenen Modelle ungeachtet ihrer Wirksamkeit als Muster präsentiert und infolgedessen übernommen werden müssen“ (ebd.).

Zwei Schlussfolgerungen ergeben sich daraus. Zum Einen bedarf es einer gründlichen theoretischen und didaktischen Fundierung, der dann ein Konzept für Internet basierte Ausbildungssupervision folgt. Zum Anderen bedarf es einer Evaluation, inwieweit sich eine solche Neukonzeption in der Praxis bewährt.

Die vorliegende Arbeit stellt sich daher die Frage,

- wie Internet basierte Ausbildungssupervision im Rahmen eines BA-Studiums an einer Fachhochschule für Soziale Arbeit kontextgemäß und hochschuldidaktisch passend konstruiert werden kann;
- welche theoretischen Grundlagen es dafür gibt,
- und wie sich diese in ein Bachelor-Studium einpassen lassen;
- wie erfolgreich Internet basierte Ausbildungssupervision (im Vergleich zur herkömmlichen Ausbildungssupervision) sein kann.

Eine Operationalisierung dieser Forschungsfragen in Hypothesen und dazu passende Messinstrumente erfolgt in Kap. 4.

1.2 Theoretische Einordnung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit untersucht die Internet basierte Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext. Die vorliegende Arbeit untersucht mithin Supervision im Hochschulkontext, für die Ausbildung von Sozialarbeitern¹² und Sozialpädagogen, und wählt dafür ein erwachsenenbildnerisches Supervisionsverständnis als Grundlage. Dies erscheint zunächst unlo-

11 In Ermangelung einer allgemeingültigen Regelung, die die sprachliche Gleichbehandlung der Geschlechter ermöglicht, greife ich auf die grammatikalischen Regelungen zurück, und betrachte männliche Verallgemeinerungen wie Supervisor, Sozialarbeiter, Pädagoge etc. als neutrale Sammelbezeichnung für weibliche und männliche Personen. Zitate folgen der jeweils vom Autor gewählten Form.

gisch. Immerhin ist die Hochschule ein curricular gebundener Kontext, und folgt damit anderen Regeln als die Erwachsenenbildung, etwa in Hinblick auf Freiwilligkeit. Außerdem ist die Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen doch stark am sozialen pädagogischen Feld orientiert, und dort hat Supervision auch, wie gezeigt werden wird, ihre Wurzeln. Dennoch ist die Wahl eines erwachsenenbildnerischen Zugangs folgerichtig und notwendig, weil hier das besondere Feld der Ausbildungssupervision im Vordergrund steht. Als Verknüpfungspunkt von Erwachsenenbildung/Jugendbildung und Supervision beschreibt Musall (ebd.) die Tatsache, dass Bildungsarbeit immer im Kontext menschlicher Beziehung stattfindet. Ein weiterer historischer Verknüpfungspunkt zeigt sich in der Ausbildungssupervision, die für Pühl (1990) sogar die älteste Intention von Supervision ist¹³, und „daher wesentlich das Supervisionsverständnis geprägt“ (ebd., S. 61) habe. Die verschiedenen Bezüge zwischen Bildungsarbeit und Supervision sind bislang bestenfalls in Teilbereichen beschrieben worden (Krapohl 1987, Fuchs-Brüninghoff 1993, Pfirrmann 1995, Meisel 1996, Mader 1999, Musall 2002) und eine Theorie der Supervision in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung liegt nicht vor; im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist dies auch nicht leistbar.

Die Hochschuldidaktik hat ebenfalls schon früh in der Entwicklung von studienbegleitenden Beratungsmodellen auf erwachsenenbildnerische Literatur rekurriert (vgl. Rieger/Semmer 1979). Insbesondere für Fachhochschulen ist es folgerichtig, die Erwachsenenbildung als Bezugsort für Ausbildungssupervision zu wählen, da sie in ihrer (Fach-)Hochschuldidaktik in besonderer Weise darauf abzielt, die Befähigung der Studierenden für den Beruf zu erreichen: ihre Lehrziele verwirklichen sich „einerseits durch den starken Anwendungsbezug ihrer Lehre, ihre Praxiskontakte und die Berufspraktika der Studierenden in besonderer Form durch die berufliche Wirklichkeit“ (Buttner/Bartosch/Hosemann 2004b, S. 24), die dann mit theoretischen Studienanteilen in Bezug gesetzt und vernetzt werden. Dazu gehört es auch, Berufspraktika und persönliche Erfahrungen der Studierenden in das Studium zu integrieren und dort einzubinden, d.h. eine berufliche Begleitung und eine Beratung im Beruf und auf den Beruf hin in das Studium zu integrieren, denn für ein solches „Theorie-/Praxisstudium sind Praxiskontakte mit unmittelbarer Erfahrungsvermittlung der Berufswirklichkeit zu integrieren“ (Klüsche 2005, S. 167). Hierzu benötigt die Soziale Arbeit Bezugswissenschaften wie die Pädagogik (vgl. Buttner 2007).

Die Erfahrungsvermittlung und –verarbeitung der Studierenden im ersten Kontakt mit Berufswirklichkeit ist oberstes Ziel der Ausbildungssupervision im Fachhochschulstudium der Sozialen Arbeit (Kersting

12 Damit nimmt Pühl Bezug auf die Herkunft der Supervision aus den USA, wo sie als Praxisanleitung oder Einsozialisierung in den Beruf konzipiert wurde (vgl. Pühl 2000).

1978/1989/1992, Effinger 2002a/b/c, 2003a/b/c/d, 2005a). Ein solches Ziel ist jedoch nur dann realistisch, wenn ein bildungsbezogener Ansatz von Supervision verwendet ist, d.h. wenn Supervision von Bildung her und auf Bildung hin gedacht wird. Dies gelingt nur dann, wenn Supervision als andragogische Beratungsform verstanden wird¹⁴, da die Sozialpädagogik weit entfernt von Bildungstheorien ist (vgl. Lüders/Behr 2002), während die Hochschuldidaktik, ähnlich wie die Schulische Didaktik, ebenso weit von Beratungstheorien entfernt ist (vgl. Aurin 1984, Rieger/Semmer 1979, Klütsche 2007, S. 263f.). Allenfalls werden Bildungsberatung und Lernberatung implementiert.

Gegenseitige Bezüge ließen sich nur schwer herstellen, wenn Bildung „irgendwo in den sozialpädagogischen Diskussionen (...) ressortiert“ (Lüders/Behr 2002, S. 371) werde. Insofern muss die Soziale Arbeit hier auf eine kompetente Bezugswissenschaft zurückgreifen, wozu sich insbesondere die Erwachsenenbildung/Weiterbildung anbietet.

Für die Erwachsenenbildung ist der Bereich der auf einen Beruf bezogenen (Weiter-)bildung ein wichtiges traditionelles Feld. Sie knüpft als eine historische Linie an die Arbeiterbildung an (Weinberg 1990, S. 18), und hat ihre Berufsbezogenheit ausgebaut, seit der Deutsche Bildungsrat 1970 Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197) hat. Infolgedessen bekannten sich auch die Institutionen der Weiterbildung „auch offiziell zur stärker berufsorientierten Weiterbildung“ (Nolda 2008, S. 11), die als zweite Säule neben der allgemeinen Erwachsenenbildung das Begriffspaar Erwachsenenbildung/Weiterbildung bildet (Weinberg 1990, S. 19). Dieses Begriffspaar wird definiert als Oberbegriff für „Veranstaltungen, die der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten dienen sollen, und deren Teilnehmer Erwachsene sind“ (ebd., S. 18).

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als eigenständige Säule neben der Bildung an Hochschulen ist in den vergangenen Jahren dem Konzept des lebenslangen Lernens (Europ. Kommission 2001, vgl. auch Nolda 2008, S. 12 ff.) näher gekommen, der die Bedeutung von Bildungsinstitutionen insgesamt relativiert hat: wichtig ist nicht mehr, welchen Bildungsweg ein Individuum nimmt, sondern welche Bildungsinhalte es nachfragt (ebd., S. 13). Damit werden die Grenzen zwischen Hochschulbildung und Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht aufgehoben, doch werden sie zu korrespondierenden Feldern, deren Leitmotiv nicht mehr ein institutioneller Bezug sein muss, sondern ein Bildungsinhalt sein kann. Gerade die Soziale Arbeit als „Integrationswissenschaft“ (Amthor 2008, S. 249) greift traditionell auf Bezugs- oder Korrespondenzwissenschaften zurück, deren Kompetenzen

13 Die damit einhergehenden Schwierigkeiten bzgl. der curricularen Einbindung werden im späteren Verlauf der Arbeit diskutiert (vgl. Kap. 2.3).

brauchbar für bestimmte Bildungsinhalte sind. Dass sie sich im Feld der Ausbildungssupervision der Kompetenzen der Erwachsenenbildung bedienen soll, erscheint folgerichtig, da Supervision auf eine Tradition als erwachsenenpädagogische Beratungsform zurückgreifen kann (Sauer-Schiffer 2004, S. 37), und doch von ihrem Ursprung her aus dem Feld der Sozialen Arbeit stammt (Musall 2002, S. 45); indem sich Ausbildungssupervision als eine Beratungsform mit bildnerischen und beraterischen Anteilen gleichermaßen sieht, verlangt sie den Supervisoren bildnerische Kompetenzen ab (Kersting 1978/1989/1992, vgl. dazu auch Kap. 2.3). Tatsächlich ist dies auch historisch unproblematisch, denn „neben der Sozialarbeit war die Bildungsarbeit von Anfang an eines der klassischen Arbeitsfelder für Supervisoren“ (Musall 2002, S. 45).

Supervision braucht daher zunächst ein bildungstheoretisches Fundament. Dazu wird in der vorliegenden Arbeit das systemisch-konstruktivistische Paradigma verwandt. Es liegen derzeit weder ein einheitliches Bildungsverständnis von Supervision vor, noch eine gemeinsame Didaktik der Supervision. Es gibt zwar Supervisionsansätze, die sich ganz klar dem Feld der Erwachsenenbildung zuordnen (vgl. Geißler 1984, Fuchs-Brüninghoff 1990 u. 1993, Wack 1994, Pffirmann 1995, Meisel 1996, Musall 2002). Allerdings fehlt ein vollständiger erwachsenenpädagogischer Beratungsansatz ‚Supervision‘, der die Kriterien erfüllt, wie sie Sauer-Schiffer (2004, 2006) für erwachsenenbildnerische Beratungsansätze vorgeschlagen hat. „Supervision für die Erwachsenenbildung“, so Schäffter (1990), „steht noch zu sehr in ihren Anfängen und verliert sich zudem zusehends in der ausdifferenzierten Vielfalt dieses Bildungsbereiches, als dass sie bereits eine konzeptionelle Gestalt angenommen hätte“ (ebd., S. 268). Fünf Jahre später urteilt Pffirmann (1995), Supervision sei „in der Erwachsenenbildung noch weit davon entfernt, als Instrument beruflicher Qualifizierung etabliert zu sein“ (ebd., S. 341) und werde „von einer fast mystifizierenden Einschätzung eines Allheilmittels bis hin zu einer völligen Abqualifizierung in Richtung eines nutzlosen Psychologisierens“ (ebd.) verstanden. Erst 1996 liegt ein Konzept vor, das Supervision für die Erwachsenenbildung durchdenkt, sie jedoch nur als „feldbezogene Beratung“ (Meisel 1996) versteht. Supervision als Methode und Mittel der Bildungsarbeit findet sich auch dort nicht. Eine Verbindung von sozialarbeitsorientierten und bildungsorientierten Ansätzen, wie sie bei Miller (2003) für den Bereich sozialarbeitsorientierter Erwachsenenbildung allgemein vorliegt, existiert für die Supervision derzeit nicht.

Ohne der weiteren Diskussion des Bildungs- und des Beratungsbegriffes vorgreifen zu wollen, sei darauf verwiesen, dass Bildung, Beratung und Ausbildungssupervision anschlussfähig zu sein scheinen, da sie ähnliche Implikationen haben (Sauer-Schiffer 2004, S. 15). Dies sei an drei Beispielen erläutert: Bildung verfolgt nach Arnold/Siebert (2006), deren Bildungs-

verständnis wir im weiteren Verlauf der Arbeit aufgreifen werden (vgl. Kap. 2.1.3), u.a. das Ziel „die Selbsteinsicht in die ‚inneren Gründe‘ Schritt für Schritt zu erweitern (...) um sich der Konstruktivität des Eigenen bewusst zu werden“ (ebd., S. 93), und „Erwachsenen Anleitung und Hilfen zur Bildung und Selbstverwirklichung“ (Arnold 2001, S. 1) zu geben. Kurt Aurin (1984) definiert Beratung als pädagogische Hilfeleistung, deren Ziele er wie folgt beschreibt: „Aktivierung der Selbstbehauptungskräfte des Einzelnen, (...) Aktivierung seiner Fähigkeit zur Selbsteinsicht, (...) Fähigkeit zur Neuorientierung seiner Einstellungen und Verhaltensweisen und (...) Erkundung möglichst eigenständiger Lösungsmöglichkeiten von Problemen“ (ebd., S. 18). Supervision hat „Selbstaufklärung, Metakommunikation, Sozialisationsreflektion und Rollenthematisierung“ (Tietgens 1990, S. 15) zum Ziel oder, so formulieren Brandau/Schüers (1995), „aktiviert vorhandene Ressourcen, weckt die kreative Eigendynamik, gibt Hilfen zur Selbsthilfe, führt neue zusätzliche Perspektiven und Handlungsweisen ein, gibt Raum für autonome Selbstorganisation, erhöht die Reflektionsfähigkeit des Systems in Bezug auf sich und seine Umwelten“ (ebd., S. 15). Bildung, Beratung und Supervision beinhalten damit ein Freiheitselement. In der Logik der intrapsychischen Auseinandersetzung des Subjektes nehmen sie die Biographie des Einzelnen, seine persönliche Sichtweisen, Einstellungen und Erfahrungen, mithin seine Autonomie und Biographie ernst; in der Verwendungslogik geht es ihnen um Hinweise und Orientierungen, die der Rat Suchende für seine Eigenart und seine Zukunft, seine Analyse und Gestaltung seiner Lebenswelten nutzen kann. Beratung und Supervision sind dabei auf Wissen angewiesen (Arnold/Siebert 2006, S. 122) und auf das Subjekt (den Rat Suchenden), stellen also gewissermaßen das oder ein Bindeglied zwischen beiden dar (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 15).

Dies deckt sich mit den hochschuldidaktischen Zielen von Beratung, wie sie etwa von Rieger/Semmer (1979) oder von Kersting (1978/1989/1992) und Effinger (2002a/b/c, 2003a/b/c/d, 2005a) in Bezug auf die Ausbildungssupervision beschrieben wurden.

Unter Hochschuldidaktik versteht Knoll (1998) das „lebendige Lehr-Lern-Geschehen“ (ebd., S. 15), also die Verankerung didaktischer Prozesses in Bezug auf die beteiligten Personen, die Gruppendynamik und die Lehr-Lern-Vorgänge, womit ein Prozessbezug von Hochschuldidaktik gemeint ist; des Weiteren der Bezug zu fachspezifischen Inhalten, zu „Inhalten, Gegenständen, Fächern, Disziplinen“ (ebd., S. 17); zudem ist „Hochschuldidaktik als Ermöglichung von Ereignisräumen“ (ebd., S. 19) zu sehen. Diese sind so gestaltet, dass sie eine „Rückübersetzung von Information in das Ausgangsproblem“ (ebd., S. 23) ermöglichen, also den Bezug zu den Anliegen der Lernenden und ihrer Ausgangsfragen herstellen, und dabei Lehren zugleich als Lernen (ebd., S. 40) verstehen. Albrecht (2003) hat beschrieben, dass Hochschuldidaktik „jeweils als Kombination von Personal-, Programm- und

Organisationsentwicklung zu denken“ (ebd., S. 4) ist. Schon bei dieser Definition wird die Nähe zu erwachsenenpädagogischen Feldern deutlich. Auch Arnold erklärt anhand von Zitaten, die sich explizit auf Erwachsenenbildung beziehen, dass „die Erziehungswissenschaft über Beschreibungen der komplexen Systemik von Kompetenzentwicklung verfügt, die bisweilen übersehen werden“ (Arnold 2006, S. 21) und fügt in Bezug auf die Verwendung des Internet hinzu, dass „die Fragen, die sich bei der Nutzung neuer Medien in Lehr-Lernprozessen stellen, [...] die Alten“ (ebd., S. 12) seien: „Es gibt keine eLearning-Didaktik“ (ebd.).

Für die Erwachsenenbildung wie für die Soziale Arbeit, und auch für Ausbildungssupervision gilt, was Knoll (1998) für Hochschuldidaktik mit Erwachsenen in „Humanwissenschaften überhaupt“ (S. 19) feststellt:

- „– Wenn wir uns professionell mit Lernen beschäftigen, dann tun wir das als Erwachsene, für die konstitutiv ist, daß sie in ihrer Lebensgeschichte bereits gelernt haben und weiterhin lernen (müssen).
- Wenn wir uns mit Zielgruppen und Milieus befassen, dann tun wir das als Personen, die einem Milieu (vermutlich sogar mehreren) angehören.
- Wenn wir uns den Institutionen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung zuwenden, dann tun wir das als Männer und Frauen, die in kulturellen Kontexten und Bildungsinstitutionen groß geworden sind, aktuell darin arbeiten oder sich auf einen Beruf in solchen institutionellen Zusammenhängen vorbereiten.“ (ebd.).

Wenn sich die Ausbildungssupervision mit Beratung von Erwachsenen in der Sozialen Arbeit beschäftigt, so geschieht das durch Menschen, die in ihrer beruflichen Geschichte im Bereich Soziale Arbeit gearbeitet und gelernt haben, und dies in ihrer Lebensgeschichte auch weiterhin tun und dabei supervisorisch begleitet werden; die Supervisoren sind idealer Weise Berufsrollenträger der Sozialen Arbeit (Kersting 1992, Effinger 2002a/b/c) und zugleich mit dem akademischen Milieu vertraut, in diesem derzeit aktiv und den Fachhochschulen institutionell verpflichtet. Die Supervisionsthemen und der Theorie-Praxis-Bezug haben daher immer eine persönliche Dimension für alle Beteiligten. Supervision bildet daher in beide Richtungen, und der Bildungsbezug ist zugleich impliziter Bestandteil des Bildungsvorganges.

Ausbildungssupervision ist offensichtlich im hochschuldidaktischen Kontext des Fachhochschulstudiums Soziale Arbeit eine fachspezifische Profession, die in ihrer Realität all jene Aspekte enthält, „die für die zugehörige wissenschaftliche Disziplin konstitutiv sind, so wie diese umgekehrt im aktuellen Geschehen Elemente der Sache vergegenwärtigt“ (Knoll 1998, S. 18). Die vorliegende Arbeit ist insofern eine klassisch hochschuldidaktische Arbeit, die sich in Bezug auf die Gegenstandsbestimmung der Ausbildungssupervision im Fachhochschulstudium der Sozialen Arbeit der Kompetenzen der Erwachsenenbildung als korrespondierendem Feld bedient.

1.3 Forschungsdesign

Zuerst muss heuristisch gefragt werden, wie internetbasierte Supervision aussehen muss, damit sie brauchbar und kontextgemäß ist. Dazu wird eine bildungstheoretische Verortung vorgenommen.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Verortung werden Ausbildungssupervision sowie die interkulturelle/internationale/transkulturelle Supervision und bereits publizierte Erfahrungen mit Internet basierter Supervision in den Blick genommen. Sie sollen durchleuchtet werden in Hinblick auf die Frage, welche Ebenen und Elemente bei der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext eine Rolle spielen und wie diese in ein integriertes Supervisionskonzept gefasst werden können.

Zudem muss die besondere Wirkung des Kommunikationsmediums Internet und der Institution Hochschule und die Frage, welche Konsequenzen sich dadurch für supervisorische Bildungsprozesse ergeben, untersucht werden. Die theoretisch-heuristische Auswertung soll im folgenden Schaubild näher erläutert werden:

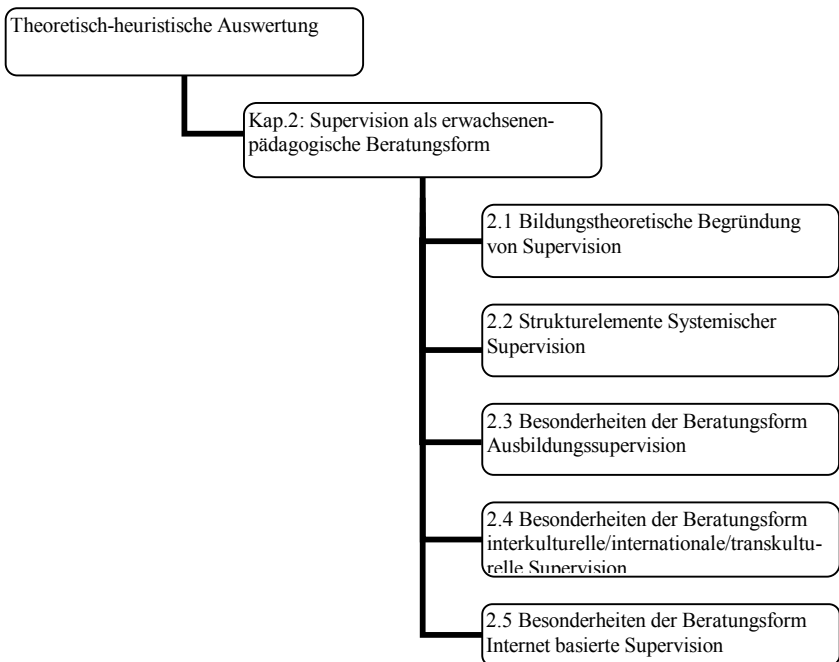


Abb. 1: Theoretisch-heuristischer Teil

Nach der theoretisch-heuristischen Annäherung (Kap. 2) geht es um die Entwicklung von Methoden in der internetbasierten Supervision (Kap. 3). Eine erste Vermutung aus einem bereits durchgeführten Pre-Test lautet, dass internetbasierte Supervision dann effektiv ist, wenn Sie methodengestützt eine Selbstreflektion des Supervisanden auslöst, über die eine Interaktion zwischen Supervisand und Supervisor möglich ist, die durch räumliche und zeitliche Entfernungen möglichst wenig gestört wird. Diese muss abbildbar sein. In einem Auswertungsgespräch wird der Supervisor dann als Beobachter zweiter Ordnung befähigt, intervenierend nachzufragen und Impulse zu geben. Nötig sind dazu vermutlich nicht völlig neue Methoden, sondern es gilt, bereits existierende Techniken (v.a. der Selbstsupervision als viertes, neu hinzukommendes Bezugskonzept) so weiterzuentwickeln, dass sie für das Medium E-Mail (oder Internet allgemein) tauglich sind und in den hochschuldidaktischen Rahmen sowie das Feld der Ausbildungssupervision passen.

Danach folgt die konkrete Durchführung von Internet gestützten Sv-Prozessen, an die sich eine quantitative Evaluation mittels Fragebögen und eine qualitative Evaluation durch leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden und der Gesamtgruppe der Supervisoren anschließt (Kap. 4 und 5). Das folgende Schaubild verdeutlicht überblicksartig den geplanten Aufbau:

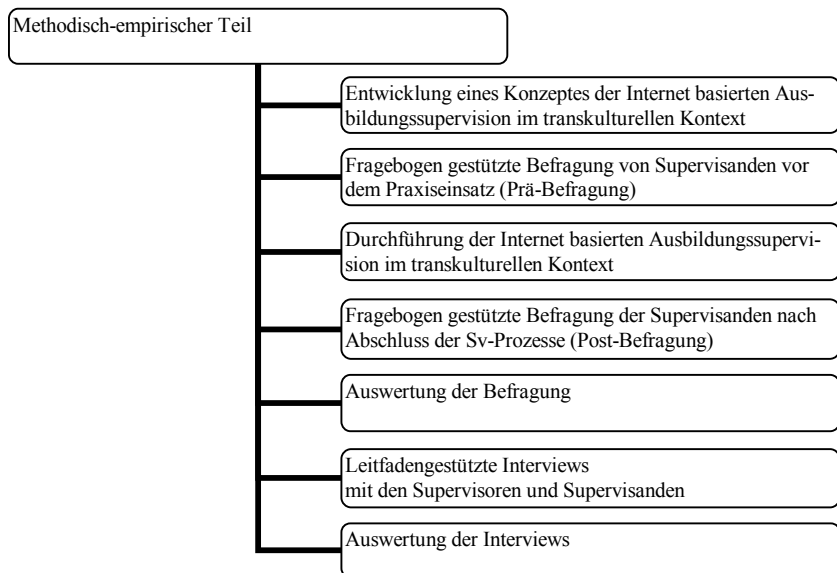


Abb. 2: Methodisch- empirischer Teil

2. Supervision als erwachsenenpädagogische Beratungsform

Mit diesem Kapitel wird der Blick auf das zentral stehende Thema der Supervision gerichtet, die im weiteren Verlauf als erwachsenenpädagogische Beratungsform vorgestellt werden soll.

Dazu wird zunächst eine bildungstheoretische Begründung von Supervision vorgenommen, der dann eine Darstellung des systemischen Supervisionskonzeptes folgt. Anschließend werden die Besonderheiten von Ausbildungssupervision, interkultureller/internationaler/transkultureller Supervision und Internet basierter Supervision in den Blick genommen (vgl. Abb. 3).

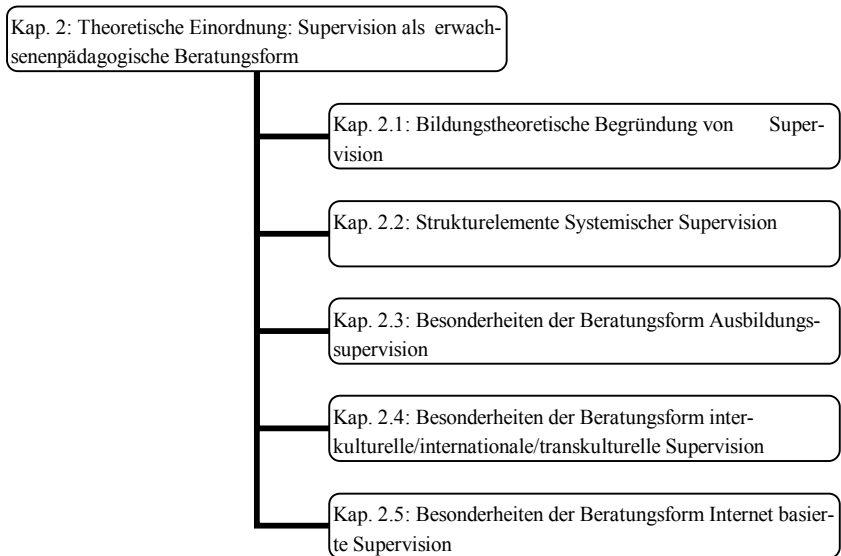


Abb. 3: Aufbau der theoretischen Einordnung von Supervision als erwachsenenpädagogischer Beratungsform

Supervision stammt historisch aus dem Feld der Sozialen Arbeit, die lange Jahre auch ihr Hauptfeld war (Musall 2002, S. 45). Entstanden in der amerikanischen Sozialen Arbeit, und nach 1945 nach Deutschland gekommen, ist sie aus diesem pädagogischen Feld heute nicht mehr wegzudenken. Überblicksartig ist die historische Entwicklung der Supervision bereits mehrfach dargestellt worden (z.B. Pallasch 1993, Belardi 1994, Hege 2002, Musall 2002, Weigand 2007).

Supervision wird, wie in Kap. 1.2 beschrieben, in der Tradition bildungstheoretischer Überlegungen verstanden. Im Bereich der Bildung hatte Supervision schnell ihren festen Platz. Hier fällt Supervision in den Bereich der andragogischen Beratungsformen (Giesecke 1992, S. 196ff., Mader 1999, Sauer-Schiffer 2004). Der ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ (1970), der ‚Bildungsgesamtplan‘ (1973) und die ‚Empfehlungen zur Beratung in Schule und Hochschule‘ (1973) verorteten die Beratung erstmals erwachsenenpädagogisch, was seither auch in den Fortschreibungen dieser Papiere stets beibehalten wurde (vgl. Mader 1999, S. 317). Die Entwicklung im erwachsenenpädagogischen Feld der Beratung dokumentiert Sauer-Schiffer (Sauer-Schiffer 2004, S. 17 u. 2006, S. 17, vgl. Abb. 4). Hiernach erlebte Supervision in der Erwachsenenbildung/ außerschulischen Jugendbildung seit den 90er Jahren einen Boom.

Beratung in der Weiterbildung und Außerschulischen Jugendbildung					
1. Ph ase	2. Ph ase	3. Ph ase	4. Ph ase	5. Ph ase	6. Ph ase
„Ursprung“ Mitte 60er bis Anfang 70er Jahre	Erweiterung I Anfang bis Ende der 70er Jahre	Erweiterung II Anfang bis Mitte der 80er Jahre	Ausbau Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre	Differenzierung & Boom Mitte / Ende der 90er Jahre	Beratung zwischen Allheilmittel und Verberuflichung Anfang 2000, ff
		Vereinzelte Initiativen und Modellprojekte	Beratung als integraler Bestand- teil und Ent- scheidungshilfe	<ul style="list-style-type: none"> • Personen- und institutsbezogene Beratung • Lernberatung • Bildungsberatung • Qualifizierungsberatung • Qualitätsentwicklungs- beratung • Organisationsberatung • Supervision • Coaching • Beratung als Instrument der Personalentwicklung • Zunehmende Einbindung psychotherapeutischer Techniken als Beratungsgrundlagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung als Kernelement • Beratung als Element moderner Support- strukturen
Beratung als eigen- ständige pädagogische Handlungsform	Beginnende Institutionalisierung der Beratung				
<ul style="list-style-type: none"> • lebenslanges Lernen • Emanzipation als Leitidee • Professionalisierung närrannlicher Berufe 	1970 Strukturplan für das Bildungswesen: „Beratung als Strukturelement des Bildungswesens“	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung muss auf den Menschen Bezug nehmen • Entwicklung didaktischer Konzepte 	Bildung zwischen Qualifikation und Aufklärung und als Instrument der Arbeitsmarktpolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitätssicherung • Internationalisierung • Neue Lernkulturen • selbstgesteuertes Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen • Ökonomisierung

Abb. 4: Phasen der Beratung in der Weiterbildung und Außerschulischen Jugendbildung, zit. n. Sauer-Schiffer 2004 u. 2006, S. 17

Pfarrmann (1996) stellte einen wachsenden Bedarf „und eine steigende Nachfrage“ (ebd., S. 11) fest. Heute ist Supervision „zu einer der am häufigsten eingesetzten Beratungsformen geworden“ urteilt Sauer-Schiffer (2004, S. 37) und „gilt als unverzichtbarer Bestandteil in allen Bereichen der (erwachsenenpädagogischen) Bildungsarbeit“ (ebd.).

Dieser ‚Boom‘ der Supervision und anderer erwachsenenpädagogischer Beratungsformen ging zeitlich einher mit der Weiterentwicklung klassisch

eher bildungsferner Gebiete der Sozialen Arbeit hin zu Bildungsarbeit als besonderer Form der Sozialarbeit (Musall 2002, Miller 2003). Heute hat sich das Feld der Supervision, analog zu fast allen Formen erwachsenenpädagogischer und sozialarbeiterischer Beratung, weiterentwickelt und besonders in den letzten Jahren bis hin zur Unübersichtlichkeit ausdifferenziert (Giesecke 2000, Sauer-Schiffer 2004 u. 2006).

Am Anfang müsste also geklärt werden, was unter dem Begriff Supervision im Kontext dieser Arbeit zu verstehen ist. Dies scheint jedoch ein heilloses Unterfangen zu sein, denn der Begriff ‚Supervision‘ ist „so gebräuchlich wie unklar, so häufig verwendet und gefordert wie selten durchdacht und definiert, so oft mit hohen Erwartungen verbunden wie auch mit erlebten Enttäuschungen und praktischen Schwierigkeiten“ (Pühl 2000, S. 18). Supervision findet in den unterschiedlichsten Bereichen statt und ist mit völlig unterschiedlichen Konzepten verknüpft. „Man kann noch heute die unterschiedlichen Supervisionskonzepte danach unterscheiden, welches die präferierte Brille ist und welche weiteren das Konzept noch zur Verfügung stellt“ (Rappe-Giesecke 2002, S. 60), so Rappe-Giesecke. Einen grundlegenden Versuch der Beschreibung und Kategorisierung von Supervision gibt es bereits mehrfach (u.a. Scobel 1991, Belardi 1992, 1996, 2002; Pallasch 1993, Buer 1999; Pühl 2000, Schneider 2000; Schreyögg 2000, 2004; Oberhoff/Beumer 2001, Möller 2001, Fatzer 2003, Brünker 2005).

Supervision wird in den o.a. Publikationen unterschieden über die verschiedenen Arbeitsfelder, in denen sie eingesetzt wird (Aus- und Fortbildung, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung etc.), die verschiedenen Institutionen, in denen sie verortet ist (Kirche, Schule, soziale Einrichtungen, Wirtschaftsunternehmen, Verwaltungen etc.), die Settings, in denen sie stattfindet (Einzel-, Team-, Gruppensupervision etc.), die Ziele, die sie verfolgt (Rollenklärung, Metakommunikation, Praxisbegleitung, Kontrolle etc.), sowie die Bezugskonzepte (Psychodrama, TZI, Individualpsychologie, Systemische Konzepte etc.) und die damit einhergehenden Methoden. Einen wahren Boom hat Supervision in den letzten zwanzig Jahren erfahren, was auch mit einer verstärkten Theoriebildung in den oben geschilderten Bereichen einherging (ebd.). Für das weitere Vorgehen in dieser Arbeit hat das den Vorteil, das sich auch der Bereich der erwachsenenpädagogischen Supervision weiterentwickelt hat und das Profil der Supervision in diesem Feld geschärft wurde (ebd., S. 64). Gotthard-Lorentz (2000) beschreibt Supervision als Methode im Sinne eines begründeten Praxisgestaltens (ebd., vgl. auch Geißler 1984). Die Aufgaben der Supervision ergeben sich danach aus den Anliegen der Klienten oder der Organisationen, denen sie angehören, und beleuchten von diesem Blickwinkel aus den Organisationskontext (Gotthard-Lorenz 2000). Hege (2002) beschreibt Supervision deshalb auch als „Dienstleistung zur Professionalisierung und Weiterqualifizierung von Professionellen in der sozialen Arbeit“ (ebd., S. 33, vgl. Kersting 1996, S. 22).

Fuchs-Brüninghoff (1993) versteht Supervision zum Einen als „Ausbildungs- und Überprüfungsinstrument“ sowie „als Beratungsinstrument zur Reflektion beruflichen Handelns, insbesondere in Berufsfeldern, wo Menschen mit Menschen arbeiten und die Beziehung zum Arbeitsinstrument wird bzw. wo die tägliche Arbeit einen hohen Kooperationsanteil hat“ (ebd., S. 67). Im Rahmen dieser grundlegenden Einführung und Definition muss jedoch auch erwähnt werden, dass die von Hege (2002), Kersting (1996) und Fuchs-Brüninghoff (1993) verwendeten Definitionen (die exemplarisch stehen für viele andere gleichlautende) heute nicht mehr ausreichen. „Supervision hat heute zur Aufgabe, Menschen beratend in ihrer Arbeit, dem permanenten Wandel von Arbeit und den Prozessen um Arbeit herum zu begleiten“ (Krapohl 2008, S. 161), erklärt Krapohl, „da es nicht mehr nur Menschen in Arbeit sind, die um Supervision nachsuchen, sondern zunehmend auch solche Menschen, die von serieller Arbeitslosigkeit betroffen sind und versuchen, wieder in Arbeit zu kommen sowie Menschen, die berufliche Veränderungen anstreben oder anstreben müssen“ (ebd.). Damit gerät Supervision in die Nähe von klassischen erwachsenenbildnerischen Beratungsformen wie der Weiterbildungsberatung, und bewegt sich stärker auf das erwachsenenbildnerische Feld zu; und wird dort vermutlich mit der Frage konfrontiert werden, welches Bildungsverständnis ihr zugrunde liegt.

Sauer-Schiffer (2004) hat beschrieben, welche Strukturelemente einer erwachsenenpädagogischen Handlungsform Beratung angehören. Es sind dies Selbstreflektion, Takt, Ethik, die etwas über die Rolle des Beraters und seine Grundfähigkeiten aussagen, Anthropologische Annahmen, d.h. ein integriertes Menschenbild, auf das sich der Beratungsansatz bezieht, Annahmen über Verhaltens- und Lernänderungen, also die Ziele der Beratung, Theorien zur Interaktion, Kommunikation und Gruppendynamik, als Grundbestandteile jeder Beratungssituation, auf den anthropologischen Annahmen und den Interaktionstheorien fußende Methoden der Beratung und Fachwissen (vgl. Abb. 5).

Ein Beratungsansatz müsse alle Elemente integrieren und „zu jedem Element theoretische Grundannahmen und praktische Handlungsanweisungen“ (ebd., S. 46) aufweisen können. Es wird zu untersuchen sein, ob und wie sich die Strukturelemente erwachsenenpädagogischer Beratung für die Supervision bzw. für das hier zu entwickelnde Supervisionskonzept darstellen.

Auf der Suche nach einem an die Bildungstheorie anschlussfähigen Verständnis von Supervision wird im Folgenden zunächst auf klassische und aktuelle Bildungsbegriffe eingegangen werden. Aus dieser hermeneutischen Betrachtung lassen sich Thesen zu einem modernen Bildungsverständnis generieren, welche schlussendlich zu einer bildungstheoretischen Begründung von Supervision und dem Umgang mit dem Internet als Bildungsmedium führen.

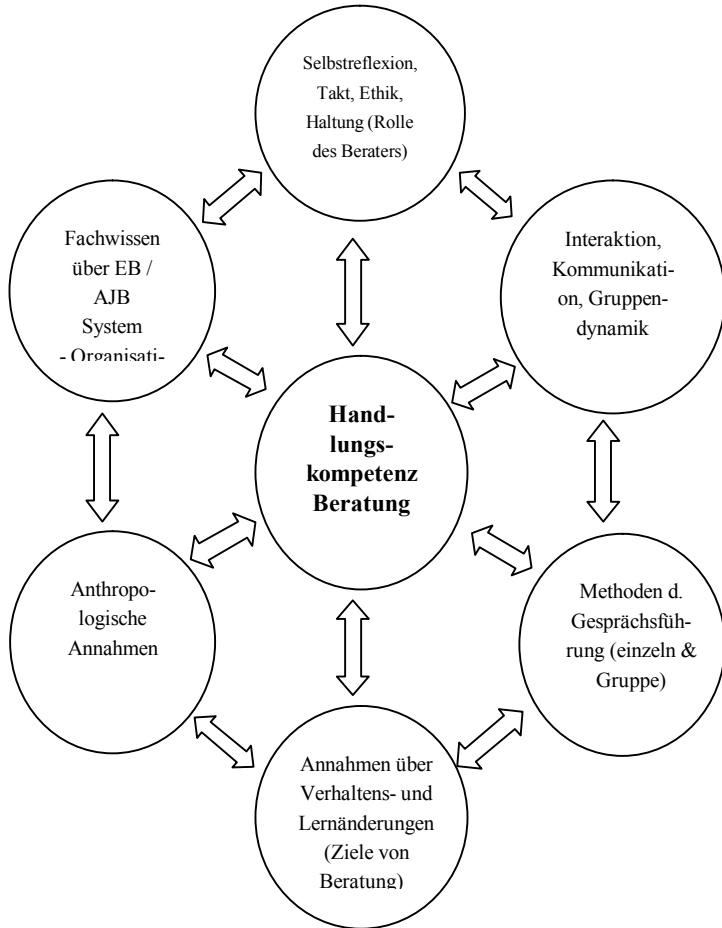


Abb. 5: Strukturelemente d. Handlungsform Beratung in der EB/AJB, zit. n. Sauer-Schiffer 2004, S. 47

2.1 Bildungstheoretische Begründung von Supervision

Die bildungstheoretische Begründung von Supervision stellt zunächst die Entwicklung des Bildungsbegriffes in der erwachsenenpädagogischen Diskussion dar, um anschließend zu aktuellen Bezugspunkten der Debatte um den Bildungsbegriff über zu gehen. Dies geschieht, um schlussendlich den systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriff für die weiteren Betrachtungen als Grundlage auszuwählen, und diese Auswahl zu begründen. Ein Fazit bindet die Überlegungen zusammen und strukturiert sie. Am Ende des Kapitels soll ein Verständnis dafür geschaffen sein, was mit Bildung in Zusammenhang mit Supervision gemeint ist.

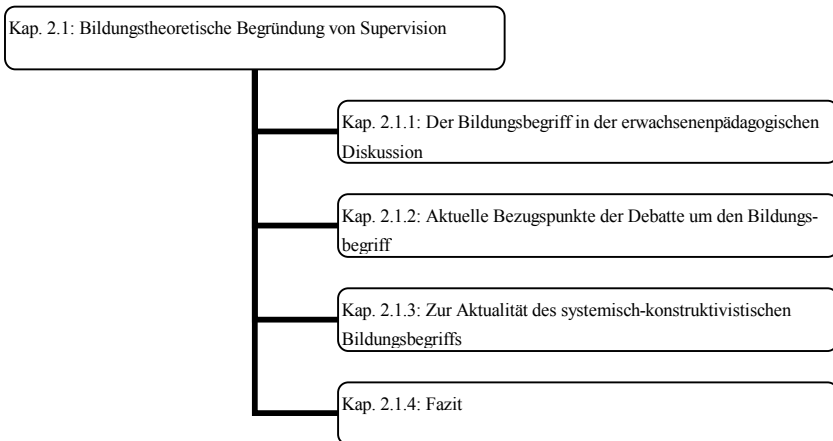


Abb. 6: Aufbau d. bildungstheoretischen Begründung von Supervision

Dies ist ein schwieriges Unterfangen, denn „Bildung“ ist seit jeher ein Schlagwort, ein „Container-Wort“: „Es hat in seiner 20jährigen Geschichte eine breite Palette von semantischen Konnotationen in sich aufgenommen und hervorgebracht“ (Lenzen 1997, S. 949). Schon „die frühen deutschen Ansätze einer Erwachsenenbildung“, so Röhrig (1999), „lassen sich kaum mit einem bildungstheoretischen Gedankengang zusammenfügen“ (ebd., S. 196). Versucht man, den Bildungsbegriff in seinen unterschiedlichen historischen und semantischen Bedeutungen nachzuvollziehen, „entpuppt sich der Bildungsbegriff weniger als indeterminiert denn als überdeterminiert“ (Lenzen 1997, S. 951). Seine Vielfalt und die völlig unterschiedlichen Verständnisse von Bildung machen ihn nicht nur anfällig für politischen Miss-

brauch¹⁵, sondern auch „für eine wissenschaftliche Verwendungsweise (...) ungeeignet“ (ebd.).

Wenn im Folgenden dennoch versucht wird, einen bildungstheoretischen Gedankengang zu verfolgen, so geschieht dies im Wissen darum, dass es ‚die Bildungstheorie‘ ebenso wie ‚den Bildungsbegriff‘ niemals geben wird, aber im Bemühen, ‚einen Bildungsbegriff‘ und ‚eine Bildungstheorie‘ heranzuziehen, die für die weitere Untersuchung passend ist.

2.1.1 Der Bildungsbegriff in der erwachsenenpädagogischen Diskussion

Wenn auf aktuelle Bildungsbegriffe rekurriert werden soll, müssen zunächst deren Vorgänger und Herkunft beleuchtet werden. Daher ist der erste Schritt der Versuch, die Diskussion um die klassischen Dimensionen des Bildungsbegriffes darzustellen. Dieser ist aber zum Scheitern verurteilt, wenn er nicht zu einer einsehbaren Ordnung der zahllosen Versuche kommt, Bildung begrifflich zu klären. Ein Versuch, die verschiedenen historischen Bildungsbegriffe zu kategorisieren und zu analysieren, stammt von Dieter Lenzen (1997). Er geht von der Frage aus, welches Verständnis von Bildung den jeweiligen Begriffen inne wohnt. Eine erste Gruppe von Theoretikern etwa sieht „Bildung als Bestand oder Besitz“ (ebd., S. 952). Was macht einen gebildeten Menschen aus? Ein solches Bildungsverständnis setzt voraus, dass es eine gesellschaftlich geteilte Kumulation von Wissensbeständen gibt, über die ein gebildeter Mensch verfügen muss:

„Die Eigenschaften des Gebildeten können wir aber auch als seinen Besitz fassen; er muss Kenntnisse, Fertigkeiten, Lebensformen haben, damit ausgestattet sein. Dieser Besitz ist ein individueller und doch geteilt mit anderen: ein Mitbesitzen, ein Teilhaben; gebildet sein heißt: an den Gütern der Bildung teilhaben, gebildet werden (...) geschieht durch Bildungserwerb“ (Willmann 1959, S. 78)

Ein solches Verständnis von Bildung ist nur schwer vereinbar mit dem Gedanken an eine flexibel gewordene postmoderne¹⁶ Gesellschaft. Ob ein Lernender wirklich die Wissensbestände verinnerlicht, die man von ihm erwartet, lässt sich schließlich nur vermuten. Es kann also nur von einer möglichst großen Schnittmenge gesprochen werden. Den Selektionsprozess übernimmt dabei das lernende Wesen selber: der Bildungserwerb verläuft unbeeinflussbar, eine Vorstellung, die sicher nicht vereinbar ist mit der Idee,

14 Hier lohnte sich eine genauere Betrachtung der historischen Entwicklung des Bildungsbegriffes und seiner Nähe zu den jeweiligen Machthabern, besonders deutlich im Nationalsozialismus oder im Kommunismus (vgl. Feidel-Mertz 1999)

15 Postmoderne wird hier und im weiteren Verlauf der Arbeit im Lyotardschen Sinne (Lyotard 1994) verstanden.

dass es einen verbindlichen, geteilten Wissenskanon gibt, dessen Aneignung als Bildung bezeichnet wird. Allerdings ist jedes Bildungsangebot eine Selektion des Anbieters, und auch ein solcher Bildungskanon würde eine Selektion darstellen.

Ein Weg, stärker den Individuumsbezug des Bildungsbegriffes in den Blick zu nehmen, könnte in der Definition liegen, nach der Bildung „als Vermögen im Sinne von Fähigkeit oder Kompetenz“ (Lenzen 1997, S. 953) beschrieben wird. Sinn macht eine solche Vorstellung dann, wenn man davon ausgehen darf, irgendwann alle nötigen Kompetenzen erworben zu haben. Bildung zielt damit ab auf einen Zustand der Reife, „eines festen, bestimmten, beharrlichen Seins, das nun nicht mehr wird, sondern ist“ (Fichte 1971, S. 281f.). Ähnliches findet sich auch bei Kerschensteiner, auf den sich Fichte auch bezieht, Schleiermacher oder Lichtenstein. Ein solcher Gedanke ist insofern brauchbar, da er die Bildsamkeit des Menschen als Voraussetzung für die Sinnhaftigkeit von Bildung in den Mittelpunkt stellt. Er wird allerdings dort problematisch, wo die Bildsamkeit zur reinen Tatsache wird, denn „die zur Tatsache versteinerte Bildsamkeit“ verkleinert den „Raum für die Aktivitäten des (sich bildenden) Ich“ und „legt den Gedanken an die beliebig formbare Passivität“ der Sich-Bildenden nahe (Böhm 1988, S. 397).

Wenn man Bildung als Ansammlung von persönlichen Kompetenzen, jedoch ohne ein Ende definiert, also als einen immerwährenden Prozess des Kompetenzerwerbs, der sein Ziel aus Prinzip nicht erreichen kann, dann ist zwar grundsätzlich ein Verständnis von lebenslangem Lernen entstanden, jedoch ein gefährliches: der Mensch würde so zu einem Regelkreislauf, „zu einer einfachen Trivialmaschine degeneriert“ (Lenzen 1997, S. 953).

Die Prozesshaftigkeit von Bildung ist gleichwohl schon seit Leibniz und Herder beschrieben worden. Diese Gruppe hat viele verschiedene Bildungskonzepte hervorgebracht und ist auch heute noch in Konzepten von Bildung zu finden, „als ein Vorgang, der aufgrund innerer Regeln des Individuums in einem Verhältnis aus innerer Determination, Freiheit und äußerer Determination durch das Individuum als Handlungssubjekt vollzogen wird“ (ebd., S. 954). Paul Natorp ist mit seinen reformpädagogischen Ideen dabei erstaunlich aktuell, wenn er fordert, „das den Lernenden selbst innerlich und bleibend Fördernde, das muss den Ausschlag geben“ (Natorp 1911, S. 104f.). Schon in den Anfängen der Erwachsenenbildung findet sich der Gedanke der Prozesshaftigkeit von Bildung wieder. Grundtvig, der als erster einen dezidiert erwachsenenpädagogischen Bildungsbegriff entwickelt hat, bezeichnet Bildung als „Wechselwirkung, (...) die die Lehrer mit den Schülern und diese untereinander, die Alten mit den Jungen und die Gemeinden und Völker verbindet“ (Röhrig 1999, S. 195). Der wichtigste Bildungsfaktor in diesem Modell ist die menschliche Erfahrung, was dazu führte, dass die Erwachsenenbildung bei Grundtvig sogar Vorrang vor Bildung im Kinder-

und Jugendalter bekam.

Am dynamischsten kommt der Bildungsbegriff daher, wenn er als „individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung“ (Lenzen 1997, S. 954) verstanden wird. Hier wird Bildung als wenn auch nicht ziellos, so doch ohne konkretes Ziel definiert. Der Mensch erreicht einen neuen Status, indem er sich bildet, ohne dass dieser jedoch unveränderlich wäre: Bildung als stete Selbstüberwindung. Bildung wird zur Selbstverwirklichung, bei der die Selbsttätigkeit (Benner 2005) und die Selbstbestimmung im Vordergrund stehen und sich die Freiheitsgrade des sich Bildenden entfalten. „Aufgrund der Wechselwirkung zwischen Denktätigkeit und Aktion, in welcher die Freiheit menschlicher Praxis begründet ist, und der Geschichtlichkeit menschlicher Praxis, derzufolge menschliche Identität gerade in der Nichtidentität von Denktätigkeit und Aktion, Entwurf und Reflexion begründet ist, hat pädagogische Praxis die Chance, den Heranwachsenden zu etwas aufzufordern, das er - noch - nicht ist“ urteilt Benner (ebd., S. 87). Daraus ergibt sich logischerweise die Aufforderung zur selbsttätigen Auseinandersetzung des Lernenden mit Bildungsangeboten, ein Gedanke, der für die Supervision nachgerade konstitutiv zu sein scheint.

„Bildung ist etwas, das man nicht machen kann und was man nicht wollen kann“ schreibt Gadamer, „Bildung ist etwas, was wachsen muss, Zeit braucht und am Ende keinen rechten überzeugenden Ausweis zu haben scheint“ (Gadamer 1970, S. 24). Gerade die Unbestimmtheit des Bildungsbegriffes wird hier zur Grundlage dafür, dass der Bildungsprozess nie als abgeschlossen gelten kann. Ein definiertes Ende kann es dann nämlich nicht geben, der sich Bildende selber stellt als Ergebnis einer Selbstbetrachtung fest: „Es ist noch nicht genug“ (Lenzen 1997, S. 955). Bildung ist also ein auf Dauer angelegter Prozess.

Fasst man diese Betrachtungen zum Bildungsbegriff zusammen, so entsteht der Eindruck, dass Bildung in mehrfacher Hinsicht ein paradoxer Begriff ist. Sie ist beispielsweise gleichzeitig ein Prozess als auch das Ergebnis eines Prozesses, der einerseits einen Abschluss erzielen möchte, indem auf Reife und Vollendung abgezielt wird, als auch ungeschlossen bleiben muss, da er aus Selbstüberwindung in Freiheit besteht. Bildung folgt einer inneren Natur des Menschen, z.B. seinen Selbstaktualisierungstendenzen, ist jedoch zugleich dafür offen, dass der Mensch etwas Neues aus sich heraus schafft. Bildung erfolgt aus einem Zusammenspiel des Einzelnen und seines Umfeldes und bildet damit auch nicht nur den Einzelnen (vgl. Lenzen 1997).

2.1.2 *Aktuelle Bezugspunkte der Debatte um den Bildungsbegriff*

In ihrer Eigenschaft als ein Container-Begriff nimmt Bildung nicht nur, wie beschrieben, wissenschaftstheoretische, sondern auch gesellschaftliche und zeitgeschichtliche Entwicklungen auf und verändert sich in deren Spiegel. In diesem Kapitel sollen exemplarisch aktuelle Entwicklungen beschrieben werden, die in dieser Weise den Bildungsbegriff beeinflussen und ggf. verändern. Gleichzeitig damit wird der aktuelle Stand der Debatte um die Diskussion einer Theorie von Bildung dargestellt. Des Weiteren soll begründet werden, warum der systemisch-konstruktivistische bildungstheoretische Ansatz als Fundament dieser Arbeit ausgewählt wurde.

Die Erwachsenenbildung hat seit jeher in besonderer Weise Veränderungsprozesse in der Gesellschaft aufgegriffen und war mit ihnen verbunden (vgl. Nuissl von Rein 1997, Brödel 1997, Kraus 2001). Einerseits geschieht dies derzeit durch die Debatten um lebenslanges Lernen, neu angestoßen auf europäischer Ebene (Europ. Kommission 2001) und weiterentwickelt durch das „Forum Bildung“ in Deutschland, deren Forderungen, Ideen und Impulse von der Fachdisziplin Erwachsenenbildung in Praxis und Wissenschaft schnell aufgegriffen wurden (Kraus 2001, S. 12); andererseits durch die OECD-Studie ‚PISA‘ und andere Schulleistungsstudien, die zu Diskussionen und Weiterentwicklungsvorschlägen nicht nur im Bereich der Schulpädagogik, sondern auch der Jugendbildung und der Erwachsenenbildung (vgl. exempl. Nuissl 2004) geführt haben. Die Erwachsenenbildung versucht auf diese Weise „die gesellschaftlichen Entwicklungen zu gestalten“ (Kraus 2001, S. 13), mit denen sie sich beschäftigt, von denen sie sogar „ihre Legitimation als öffentliche Veranstaltung erfährt“ (Brödel 1997, S. 15).

Dadurch ist das Grundverständnis dieser Fachdisziplin einem grundlegenden Wandel unterworfen. Forneck spricht von einem „gigantischen Umerziehungsprozess der Bevölkerung“ (Forneck 2001, S. 162), bei dem es darum gehe, dass Menschen sich künftig „das bisher von Bildungsinstitutionen Vermittelte jenseits dieser Institutionen >selbst<, aneignen“ (ebd.). „Kern dieser Entwicklung“, urteilt Miller (2003), sei „der berufliche Qualifizierungsbedarf“ (ebd., S. 181): „Wer nicht lernt, ist selbst schuld“ (ebd.). Daraus folgt eine Ökonomisierung des Bildungsbegriffes. Diese Ökonomisierung begann bereits mit der sog. realistischen Wende und dem Strukturplan für das deutsche Bildungswesen 1970. Einer der Mitverfasser des Gutachtens „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960, Fritz Borinski, kritisierte, dass seither die Erwachsenenbildung „konsequent auf die rationale Organisation und Planung“ ausgerichtet sei. „Die Erwachsenenbildung erfüllt dann ihren Zweck“, resümiert er bitter, „wenn sie (...) erfolgreich dazu beiträgt, dass die Bundesrepublik in der Konkurrenz der modernen Industriestaaten nicht zurückbleibt“ (Borinski

1981, S. 37).

Tilly Miller (2003) hat darauf hingewiesen, dass diese Umbrüche und Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung „Ausblendungen in Bezug auf Erwachsensein, Lebensbewältigung, Individualisierung, Rollenvielfalt, Sinnorientierung, Globalisierung und Bewältigung von Komplexität“ (ebd., S. 182) zur Folge haben. Gerade deshalb müsse eine sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung aus dem Schatten treten und ihr eigenes Profil schärfen und öffentlich machen. „Inzwischen rufen die bedrohlichen und chaotischen Zustände der Welt ein neues Nachdenken hervor, ob es nicht doch unsere wichtigste Aufgabe sein könnte, zu wissen, was oder wie man sein müsse, um ein Mensch zu sein“ (Röhrig 1999, S. 208) stellt auch Röhrig fest, und zieht ein richtungweisendes Fazit: „Vielleicht war die völlige Aufgabe des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung verhängnisvoll, und vielleicht ist es uns zur Aufgabe geworden, ihn wieder zu suchen und zu diskutieren“ (ebd.).

Damit gerät die vorliegende Untersuchung in ein Dilemma. Einerseits wird die Notwendigkeit gesehen, ein bildungstheoretisches Fundament zu finden, das tragfähig ist, andererseits ist ein solches in der Sozialen Arbeit als einer aus Handlungslogiken gebildeten Disziplin nicht zu finden und in der Erwachsenenbildung als anderer Handlungsdisziplin derzeit kaum ohne die oben beschriebenen Ausblendungen zu bekommen.

Siebert (2003) hat die Frage gestellt, ob angesichts der „Entgrenzung“ (ebd., S. 16) der Erwachsenenbildung überhaupt noch von einer Erwachsenenbildung mit eigenen Leitdifferenzen, die eine Abgrenzung der Disziplin ermöglichen würden, gesprochen werden könne (ebd.). Schon 1977 hatte Siebert (1977) als Anforderungen an eine Theorie der Erwachsenenbildung formuliert, sie müsse Aussagen über eine wissenschaftstheoretische bzw. weltanschauliche Position machen, ihre Notwendigkeit begründen und Ziele und Aufgaben festlegen, sie müsse eine Beurteilung der Funktion, Leistung und Entwicklung beinhalten, didaktische und methodische Strategien und Konzepte entwickeln und bildungspolitische Forderungen aufstellen (ebd., S. 12). Diese Forderungen sind bis heute uneinlösbar geblieben.

Fasst man die zahlreichen Versuche zusammen (vgl. Siebert 1993, Wittpoth 2003), diesen Ansprüchen gerecht zu werden, so lässt sich vor allem sagen, dass jeder, der sich an einen Versuch herangewagt hat, eine Theorie der Erwachsenenbildung aufzustellen, zunächst immer (vorsichtshalber) betont hat, es könne die eine Theorie der Erwachsenenbildung nicht geben. Die aktuellsten Überlegungen zu theoretischen Zugängen zur Erwachsenenbildung stammen von Arnold (2001) und Kade/Nittel/Seitter (1999). Kade et al. sprechen bei der Ausarbeitung ihrer theoretischen Zugänge zur Erwachsenenbildung von einem institutionszentrierten Zugang, einem bildungszentrierten Zugang, einem lebenslauforientierten sowie einem subjektzentrierten Zugang (ebd.). Eine komplexere Differenzierung stammt von Arnold

(2001). Er hat den Blick aktueller erwachsenenpädagogischer Diskurse konzentriert auf die makrosoziologische Ebene, die Institutionsebene, die Interaktionsebene und die Individualebene (ebd., S. 76f; Pätzold 2004, S. 9f.) von Bildung. Damit verbindet er den Blick auf die Gesellschaft (Makrosoziologie) mit dem Blick auf die Institutionen, die Bildung anbieten und/oder Träger von Bildung sind, er betrachtet den Interaktionsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden, der Bildung zu einem „Gebrauchswerttausch“ mache (Arnold 2001) und nimmt das Individuum, seine Biographie und Deutungsmuster als Bezugspunkte von Bildung. Beide vernachlässigen jedoch die inhaltliche Ebene von Bildung, die Bildungsgegenstände, die einen Gebrauchswerttausch erst möglich machen.

Die aktuellsten Überlegungen zu einer theoretischen Diskussion des Bildungsbegriffes berücksichtigen also systemisch-konstruktivistische Überlegungen und nehmen diese zur Grundlage ihrer Betrachtungen. Im Folgenden soll daher der systemisch-konstruktivistische Bildungsbegriff näher betrachtet werden.

2.1.3 Zur Aktualität des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffs

Das nachfolgende Kapitel macht es sich daher zur Aufgabe, den systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriff darzustellen und tut dies unter vier Gesichtspunkten: zunächst den Prinzipien von Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz, da diese bereits verschiedentlich als ‚eigentlicher‘ systemisch-konstruktivistischer Bildungsbegriff diskutiert wurden (vgl. Lenzen 1997); dann den Leitdifferenzen, da diese die Systeme, in denen Bildung stattfindet, und das System Bildung selbst abgrenzen und damit konstituieren; dann der Hinterfragung, dem Abbau und der Erzeugung von Wirklichkeitskonstrukten, womit die inhaltliche Bezugsebene von Bildung in den Blick genommen wird; schließlich die makrosoziologische Ebene systemisch-konstruktivistischer Bildung, um den zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Rahmen von Bildung zu beschreiben. Am Ende des Kapitels soll ein hinreichendes Verständnis der Dimensionen des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffes gewonnen sein.

2.1.3 Zur Aktualität des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffs

2.1.3.1 Die Prinzipien von Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz

2.1.3.2 Leitdifferenzen des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffes

2.1.3.3 Hinterfragung, Abbau & Erzeugung von Wirklichkeitskonstrukten

2.1.3.4 Soziale und kulturelle Bezüge von Bildung

Abb. 7: Aufbau der Darstellung des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffs

Der Grundgedanke dieses Ansatzes ist, dass der Mensch seine Wirklichkeit durch Wahrnehmung konstruiert, und Lehren und Lernen, und daher auch Bildung, letztlich nichts anderes als die Konstruktion von Wirklichkeit ist. Es entsteht ein Spannungsfeld, in dem die Pole Selbst- und Fremdreferenz, Viabilität und Perturbation, Dekonstruktion und Rekonstruktion eine Rolle spielen. Die Dynamik des Lehrens und Lernens in diesem Spannungsfeld bringt Neues hervor: dieses Phänomen wird durch das Emergenzprinzip erfasst. Hiermit wird „die kreative, oft auch spontane und intuitive Entstehung von Erkenntnissen und Bedeutungen“ (Siebert 1999, S. 82) bezeichnet, oder anders: „das Wachsen und Reifen von Einsichten und Überzeugungen“ (Siebert 2003, S. 175). Dies ist ein selbstorganisierter, autopoietischer Prozess des sozialen Systems Mensch. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was aus den Begriffen Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz für ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis von Bildung folgt.

2.1.3.1 Die Prinzipien von Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz

Beim Prozess der Bildung geht ein System selbstreferentiell vor, das heißt, es schließt immer an eigene Operationen an. „Lernen“, so Siebert (2000), „rekurriert“ auf vorausgegangenes Lernen und frühere Erfahrungen.

gen“ (ebd., S. 27). Dies macht auch die operationelle Geschlossenheit des kognitiven Systems aus¹⁷. Indem es nur an eigene Operationen anschließt, ist es für Beeinflussung von außen nicht empfänglich: „Lerngegenstände, die nicht an vorhandene kognitive Systeme angekoppelt werden können, hängen gleichsam ‚in der Luft‘“ (ebd., S. 97). Dennoch bleibt das System für Umwelteinflüsse offen: diese müssen jedoch selbstreferentiell verarbeitet werden: „Wir erkennen vor allem das, was uns bekannt ist“ (Siebert 1996, S. 17).

Impulse von außen werden durch Sinnesrezeptoren und das Gehirn umgewandelt. Siebert stellt fest, „die Zahl der abhängigen und unabhängigen Variablen, der endogenen und exogenen Faktoren, der biografischen und soziokulturellen Einflüsse, aber auch der Lernleistungen und Lernaufgaben“ sei „prinzipiell (...) unbegrenzt“ (Siebert 2000, S. 23). Welche unserer Wahrnehmungen das Gehirn auch wirklich verarbeitet, hängt davon ab, welche es als relevant erachtet. Es handelt sich bei dieser Verarbeitung also nicht um einen zufälligen Prozess.

Wirklichkeit wird damit zu etwas höchst individuellem, das zunächst unabhängig von der Außenwelt ist, da diese nicht gespiegelt, sondern eben neu konstruiert wird. Dies hat Auswirkungen auf das Zusammenleben von Menschen: „für den erkennenden Umgang von Menschen mit Menschen und mit sozialen Sachverhalten“ gibt es folgerichtig „keine reine oder wahre und objektive Erkenntnis“ (Weinberg 2000, S. 26). Stattdessen nehmen sich „Menschen im Modus der Auslegung oder Deutung wahr“ (ebd.), eine Formulierung, die auf Watzlawick und Tietgens zurückgreift (s.o.).

Gelernt wird, was als sinnvoll erachtet wird, „wir sehen, was wir wissen, oder was wir momentan zum erfolgreichen Handeln wissen müssen“ (Siebert 2000, S. 19). Diese Ent- oder Unterscheidung trifft jedoch der Lernende selber. Diese Erkenntnis bedeutet für die Pädagogik den Abschied von zwei Mythen: „dass nämlich Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien die Welt so repräsentieren, ‚wie sie wirklich ist‘, und dass Lernen die Widerspiegelung des Lehrens ist“ (Siebert 1996, S. 10). Auch in der Bildungsarbeit gilt der ‚Modus der Konstruktivität‘ (Arnold 2001).

Lernen folgt also einer Eigendynamik des Lernenden (Autopoiese). Diese ist auf eine Organisation der eigenen Wirklichkeitskonstrukte ausgerichtet: der Mensch setzt sich seine Wirklichkeit nach Ordnungsprinzipien zusammen, die für ihn brauchbar sind. An erster Stelle steht dabei die Absicherung der Überlebensfähigkeit. „Wir erkennen, um handeln zu können, - um dadurch zu überleben, und um zu überleben, müssen wir anpassungsfähig bleiben“ (Arnold/Siebert 1999, S. 83), so Arnold. Bildung bewegt sich daher zwischen Autonomie und Anpassung, sie muss individuelle Freiheit

16 Auch hier gibt es Unterschiede zur biologischen Betrachtungsweise Maturana/Varelas (vgl. dazu Siebert 1999, S. 14). Der pädagogische Konstruktivismus ist insofern moderat gegenüber dem radikaleren biologischen Konstruktivismus.

und Lernfähigkeit sicherstellen.

In den in Kap. 2.1.2 kritisierten aktuellen erwachsenenpädagogischen Strömungen steht oft die Selbstorganisation des Lernens isoliert im Vordergrund – mit den beschriebenen Ausblendungen, die das zur Folge hat. Der Emergenzbegriff erfasst, so, wie er oben beschrieben wurde, viel stärker die Vernetzung eines Systems mit anderen Systemen. Gerade in Netzwerken ergibt sich ein Zusammenspiel aus viablen und perturbierenden Irritationen, da verschiedene Subsysteme unterschiedlich aufeinander einwirken und Unterschiedliches auslösen. Es handelt sich gewissermaßen um eine mehrfache Kontingenz: verschiedene in sich kontingente Systeme greifen ineinander. Durch die vernetzte Interaktion entsteht neues Wissen. So kommt es, dass auch autopoietische, d.h. operational geschlossene Systeme, die ja neben der operationalen Geschlossenheit auch informational geschlossen sind, Wissensbestände verändern bzw. erweitern können. Maturana hat geschlussfolgert, dass „jegliche Relation zwischen solchen Veränderungen und dem Verlauf von Außeneinwirkungen (...) zu dem Bereich, in dem die Maschine beobachtet wird, nicht aber zu ihrer Organisation“ (Maturana 1985, S. 187) gehöre. Der Begriff ‚Maschine‘ bezieht sich dabei auf autopoietische Maschinen, also soziale Systeme.

Lenzen (1997) hat diskutiert, ob mit dem Emergenzprinzip, im Zusammenspiel mit Selbstorganisation und Autopoiese, ein systemisch-konstruktivistischer Bildungsbegriff zu konstruieren ist. Tatsächlich kommt er zu interessanten Schlussfolgerungen. So lässt sich insbesondere das Verständnis von Bildung als Produkt des Individuums und der Gesellschaft sowie von Bildung als lebenslangem Prozess ohne konkreten Abschluss hervorragend mit Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz beschreiben (ebd., S. 964). Da ein Lernstopp geradezu tödlich für ein lebendes System ist, das sich selber durch eigene Beobachtung und Grenzziehung definiert, da Bildung also zur Existenzbedingung gehört, liegt eine solche Überlegung auch nahe. Seiner Ansicht nach geraten solche Überlegungen vor allem dort an ihre Grenzen, wo der Bildungsgedanke mit einer „Humanitätsfiktion“ (ebd., S. 965) verbunden ist. Luhmann hat außerdem darauf hingewiesen, dass die Frage, „wann ein autopoietisches System die Form von Bildung annimmt“ (...) „in einer Analyse möglicher Strukturen autopoietischer Systeme und deren Konstitutionsbedingungen“ (ebd.) beantwortet werden müsste. Der Vorteil eines solchen Bildungsverständnisses läge jedoch auf der Hand: so lassen sich bereits heute bestimmte Erkenntnisse nicht über den Bildungsbegriff beschreiben, etwa die in Bildungsprozessen festzustellenden Bildungsplateaus, in denen Sich-Bildende verharren. Auch die zerstörte Einheit von Lehren und Lernen ließe sich über die Tatsache der Notwendigkeit von Irritationen für den Erhalt operational geschlossener autopoietischer Systeme besser verarbeiten. Erwachsenenbildung wäre dann eine Perturbation und Anreicherung von Komplexität, aus der das System selektiert.

Bei der Beschreibung dieses Vorganges greift die konstruktivistische Erwachsenenbildung auf die Neurobiologie zurück. Das Gehirn ist demnach ein Subsystem des Systems Mensch, und nach neurobiologischen Erkenntnissen (H. Maturana, F. Varela, G. Roth) autopoietisch (=selbsttätig), selbstreferentiell (=rückbezüglich) und operational geschlossen (vgl. Siebert 1996, S. 15).

Dies bedeutet, dass Systeme sich dadurch erhalten, dass sie ihre Elemente und die Beziehungen zwischen diesen ständig neu produzieren. In der Biologie besteht etwa eine Zelle nicht nur aus ihren Molekülen, sondern auch aus ihrer Membran, also dem, was die Moleküle zusammen hält und in Bezug setzt. Diese Sichtweise lässt sich auf komplexe, lebende soziale Systeme wie den Menschen, (jedenfalls bedingt) übertragen. Der Mensch ist demnach ein autopoietisches System. Natürlich darf diese Übertragung nicht ohne weiteres vorgenommen werden. Maturana/Varela gehen davon aus, dass (biologische) Systeme zerfallen, wenn sie sich nicht ständig neu produzieren. Dies gilt auch für das biologische System Gehirn. Das kognitive System Gehirn aber besteht weiter, solange das biologische System funktioniert, auch wenn es vielleicht mitunter „destruktiv, dysfunktional“ ungesund“ (Siebert 1999, S. 13) genannt werden muss.

2.1.3.2 Leitdifferenzen des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffes

Die Systemtheorie sieht den Menschen also als soziales, „denkendes, fühlendes, lernendes“ (Siebert 2003, S. 13) System. Damit gilt für den Menschen, was in der Luhmann'schen Systemtheorie für alle Systeme gilt: sie stabilisieren sich, in dem sie sich fortlaufend Destabilisierungsversuchen aussetzen. Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz alleine reichen daher nicht aus, um den systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriff hinreichend zu systematisieren. Der Umgang mit einer komplexen Umwelt zwingt ein System dazu, Kategorien der Unterscheidung herauszubilden, mit deren Hilfe die Komplexität zu bewältigen ist. Diese Kategorien sind binäre Gegensätzlichkeiten, etwa das Begriffspaar ‚wahr/unwahr‘. „Unser Bewusstseinsystem“, beschreibt Lenzen (1997) den Lernvorgang, „stabilisiert sich angesichts einer vielschichtigen Wirklichkeit dadurch, dass es selber Komplexität durch Ausdifferenzierung herausbildet“ (ebd., S. 155). Im Folgenden soll daher untersucht werden, welche Leitdifferenzen systemisch-konstruktivistische Bildung zu ihrer Stabilisierung braucht.

Eine erste Leitdifferenz haben wir implizit bereits beim Prinzip der Autopoiese kennen gelernt: es ist die Leitdifferenz ‚System/Umwelt‘, es gibt also ein Innen und ein Außen. Das Innen ist dabei das System selbst, das in einer Umwelt, einem Außen existiert. Dabei entscheidet das System selber (autopoietisch), was Außen und was Innen zugehörig ist. System und Um-

welt sind füreinander konstitutiv, können nicht ohne einander gedacht und verstanden werden. Wenn über Grenzen festgelegt wird, was ein System ausmacht, dann üben sie nicht nur eine systemerhaltende Funktion aus, der Prozess der Grenzziehung ist damit der entscheidend identitätsstiftende Vorgang. In sozialen Systemen werden dazu Vereinbarungen getroffen: Wer oder was gehört dazu, wer oder was nicht? Wie oben beschrieben, entscheidet ein autopoietisches System danach, was brauchbar ist, oder anders ausgedrückt: was macht Sinn? Ebert hat die Unterscheidung von System und Umwelt als zentrale Idee der Luhmann'schen Theorie beschrieben (Ebert 2001). Das System nimmt die Unterscheidung zwischen innen und außen, die seine Grenzen festlegt, immer über die Frage nach Sinn (Brauchbarkeit) vor. Aus einer Vielfalt von Möglichkeiten (Komplexität) wird etwas herausgegriffen, das für das Bestehen eines Systems brauchbar ist. Aufgrund dieser Entscheidung konstituiert sich ein System und reduziert Komplexität.

Dies gilt insbesondere für soziale Systeme. Hier ist Sinnstiftung die aktive Auswahl aus einer Fülle von Möglichkeiten und damit auch die bewusste Ablehnung von Alternativen. Es wird sozusagen Ordnung geschaffen. Die Reduzierung von Komplexität durch Unterscheidung führt also zu einer neuen Herausbildung von Komplexität – es handelt sich beim Lernen, gewissermaßen, um Reduzierung von Komplexität durch Anreicherung von Komplexität. Dies bedeutet aber auch, dass Sinn immer spezifisch für ein soziales System ist. Das System muss dazu vorhandenes Wissen, vorhandene Konstrukte, ebenso aktivieren wie überprüfen, und auf ihre Viabilität hin untersuchen sowie ggf. aktualisieren. Was das System für sich als sinnvoll definiert, könnte aber auch – im Sinne von Kontingenz – ganz anders sein (Neumeyer 2004, S. 53). Jegliche Bildungsprozesse müssen sich demnach mit dem Problem auseinandersetzen, dass die für ihr Wirken notwendige Kommunikation, gleich auf welcher Ebene, immer der Möglichkeit des Missverstehens und dem Problem der Intransparenz unterliegt.

Der Vorgang der Sinnstiftung ist demnach „eine lebenslange Lernaufgabe“ (Siebert 2003, S. 17). Olbrich bezeichnet Sinnstiftung als die wichtigste Funktion systemisch-konstruktivistischer Erwachsenenbildung:

„Aspekte der Sinnfrage und der Sinnstiftung durch erwachsenenbildnerisches Lernen meinen nicht Objektivität und allgemeine Geltung, nicht Wirklichkeit schlechthin, auch nicht feststehende Normen und regulative Ideale, sondern verweisen auf Sinn als schöpferischen Akt durch Lernen“ (Olbrich 1999, S. 172).

Siebert hat darauf hingewiesen, dass Olbrich durch diese „gesellschaftliche und biografische Konstruktion von Sinn“ (Siebert 2003, S. 17) „die Systemtheorie Luhmann'scher Prägung mit dem erkenntnistheoretischen Konstruktivismus“ verbindet und zugleich „die Erwachsenenbildung systemtheoretisch interpretiert“ (ebd.). Wie oben gesagt, gilt auch hier, dass ein vollständiges Hineinfinden in die Sinndefinitionen des Bezugssystems ebenso wenig möglich ist wie eine von außen durchgeführte Untersuchung dieser

Sinn stiftenden Definitionen auf ihre Brauchbarkeit (da von richtig oder falsch sowieso nicht gesprochen werden kann).

Eine Leitdifferenz, die den Vorgang von Sinnstiftung berücksichtigt, wäre daher ‚sinnvoll/nicht-sinnvoll‘, oder, auf Lernen als schöpferischen Akt bezogen, die Unterscheidung ‚brauchbar/unbrauchbar‘. Im Falle der Verarbeitung von Perturbationen könnte diese Leitdifferenz auch mit ‚lösungsrelevant/nicht lösungsrelevant‘ übersetzt werden.

Kade hat als Leitdifferenz der Bildungsarbeit ‚vermittelbar/ nicht-vermittelbar‘ vorgeschlagen (vgl. Kade 1997). Ihm geht es darum, das Spezifische des Systems Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Da die Vermittlung von Wissen nicht nur in den Institutionen der Erwachsenenbildung stattfindet, ist damit die Entgrenzung der Erwachsenenbildung theoretisch fundiert. Da das autopoietische System aber selber entscheidet, welches Wissen es sich auch vermitteln lässt, d.h. welcher Vermittlungsversuch zu einem Lernerfolg führt, braucht es einen zweiten Begriff für die Seite des Empfängers, des Lernenden. Kade wählt hier den Begriff der Aneignung. Dabei meint er Aneignung als eine für lebenslanges Lernen spezifische Aneignung, die nichts mit einem auf Besitz bezogenen Aneignungsbegriff zu tun hat. Aneignung verweist auf den systemtheoretischen Begriff der Selbstorganisation. Den Lernenden wird zugemutet, „die Anschlussfähigkeit des vermittelten Wissens an ihre eigene Biographie außerhalb der Interaktion selber zu organisieren“ (Kade 1997, S. 59). Mader hat diesen Gedanken fortgeführt und zwischen dem zu vermittelnden Stoff und seiner Verwendung durch den Lernenden unterschieden. Was der Lernende aus dem vermittelten Stoff macht, liegt schließlich alleine in seiner Hand, und kann etwas ganz anderes sein, als der Lehrende es erwartete oder – womöglich noch schlimmer – als es der Stofflogik eigentlich entspricht (vgl. Mader 1997).

Zwar ergibt sich daraus eine Dualität von Lehren und Lernen. Arnold hat jedoch darauf verwiesen, dass die Verantwortung der Lehrenden damit nicht zurückgeht. Ihre Aufgabe ist es, im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ die Vermittlung von Wissen zu organisieren. Siebert resümiert lakonisch: „Pädagogen müssen sich an die ernüchternde Erkenntnis gewöhnen, dass Teilnehmer nicht das lernen, was gelehrt wird, dass aber das Lehren trotzdem nicht wirkungslos, überflüssig oder nebensächlich wird“ (Siebert 2003, S. 19).

Bildung vollzieht sich immer in mindestens einer Lernumgebung, die von anderen zur Verfügung gestellt wird. Dieser Gedanke geht schon auf Rousseau zurück, der feststellte, es könne keinen Mittelweg geben zwischen Anpassung oder Widerstand, ein Kind (und übertragen ein Sich-Bildender) passe sich entweder vorgegebenen Lernanforderungen an oder widersetze sich. Rousseau stellte sich die Frage, wie man Bildung definieren könne, ohne daraus ein Zwangsverhältnis zu machen. Herbart hat daraufhin den

Ratschlag formuliert, Pädagogen mögen sich ein Vorbild an Ärzten nehmen, da diese der Natur den Vorzug gäben, wo diese besser in der Lage sei, zu heilen. „Vorzügliche Menschen werden das, was sie sind, meist durch sich selbst; die mittelmäßigen aber, und eben so die scharf gezeichneten Individualitäten bleiben in ihrer Sphäre trotz der Kunst, die man, um sie zu erheben oder bessern zu können, auf sie wirken ließ“ (Herbart, zit. n. Asmus 1964, S. 386), schreibt er. Dennoch würde man Herbart Unrecht tun, bezeichnete man dies als ein frühes Verständnis der zerbrochenen Einheit von Lehren und Lernen, von der die Systemtheorie ausgeht. Wie diese begründet auch Herbart allerdings einen Anspruch auf die Gestaltung von Bildungssettings, „weil es nicht dem Zufall überlassen bleiben soll“, ob ein Mensch „gedeihen werde“ (ebd.). Ein herrschaftsfreier Vollzug von Bildung ist dort möglich, wo einerseits die Autonomie des Menschen gewahrt bleibt, seine Bildung andererseits aber nicht dem Zufall überlassen bleibt.

Auf der Suche nach Leitdifferenzen, die ein Bildungssetting konstituieren, muss daher auch nach den Leitdifferenzen gefragt werden, die das System Bildung nicht nur in Bezug zu den beteiligten Personen und den Aufgaben, sondern auch in Bezug auf die Institution, in der es stattfindet, abgrenzen. Wenn oben die Leitdifferenz „brauchbar/unbrauchbar“ vorgeschlagen wurde, so stellt sich im Kontext der beteiligten Institution die Frage, wie sehr diese (mit-)bestimmt, was brauchbar ist und was nicht. So mag für Unternehmen betriebliche Weiterbildung dann brauchbar sein, wenn sie „Funktionalität als personalpolitisches Instrument zur Loyalitätssicherung“ (Arnold 2001, S. 81) und damit auch zur Leistungserfüllung aufweist; andere Weiterbildungsträger mögen auf ihre Ideologie oder Kultur bezogene Funktionalitätsinteressen mitbringen. Dieses Problem ist keineswegs neu: bereits Pöggeler (1964) stellte fest, dass oftmals „mit Methoden und Inhalten der Bildung etwas ‚gemacht‘ werden soll nach einem Leitbild, dem der letzthin notwendige Respekt vor der Sachlichkeit des Bildungsprozesses und damit dessen Menschgemäßheit fehlt“ (ebd., S. 34). In solchen Fällen wäre die Leitdifferenz für Bildung demnach ‚funktional/dysfunktional‘. Dies ist nicht unproblematisch, da Bildung dadurch einerseits instrumentalisiert wird, andererseits aber auch professionell verpflichtet ist gegenüber den Leitbildern ihrer Träger. Arnold (1981) und Siebert (1979) haben dieses Dilemma als reziprokes Spannungsfeld zwischen „bürokratischen und pädagogischen Erfordernissen“ (Arnold 1981, S. 82) beschrieben. Es gehört demnach zum Bildungsverständnis dazu, nicht nur danach zu fragen, „was die handelnden Subjekte in ihrem Bewusstsein wollen und bezwecken“, sondern auch danach, „was die objektive Struktur eines Handlungszusammenhanges tatsächlich bewirkt“ (Lehnhardt 1984, S. 8).

Die in diesem Kapitel vorgeschlagenen Leitdifferenzen ‚brauchbar/nicht brauchbar‘, ‚lösungsrelevant/nicht lösungsrelevant‘ sowie ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ grenzen das System Bildung ein und konstituieren es.

Womit sich Bildung und Bildungsprozesse beschäftigen, was diese Differenzierungen in Hinblick auf die Konstrukte von Wirklichkeit der am Bildungsprozess Beteiligten bedeuten, beschreibt das sich anschließende Kapitel.

2.1.3.3 Hinterfragung, Abbau & Erzeugung von Wirklichkeitskonstrukten

Die Konstituierung des Systems Bildung in Leitdifferenzen ist ein Prozess der Entscheidung, in welche Binärkategorie eingeordnet wird: was ist vermittelbar, was nicht? Was ist brauchbar, was nicht? Was ist lösungsrelevant, was nicht? Der Begriff für das dabei verwendete Entscheidungskriterium lautet Viabilität: „Viabel ist eine Erkenntnis, die gangbar ist, die passt, die sich bewährt, die erfolgreiches Handeln ermöglicht“ (Siebert 1996, S. 16). Es geht also nicht mehr um die Frage, ob Lernstoffe und Erkenntnisse objektiv richtig sind – wie könnte es das auch im systemischen Konstruktivismus – sondern es geht darum, ob ein Konstrukt „eine Orientierung erleichtert und unser Handeln begründet und insgesamt Überleben ermöglicht“ (Arnold/Siebert 1999, S. 103). Dabei muss unterschieden werden, ob sich eine Wahrnehmung nahtlos in unsere Konstrukte einpasst, also viabel ist, oder ob dies nicht der Fall ist. Von Glasersfeld (1994) spricht von assimilierendem Lernen, „wenn ein kognitiv aktiver Organismus eine Erfahrung in die konzeptuelle Struktur einpasst, über die er jeweils verfügt“ (ebd., S. 27). Ein Zustand, in dem ausschließlich assimilierende Erfahrungen gemacht werden, bedeutet einen insgesamt eher geringen Lernbedarf. Die vorhandenen Konstrukte reichen aus, die bisherige Selbstorganisation war offensichtlich erfolgreich, eine Evolution ist nur sehr gering nötig. Im Gegensatz dazu steht das akkomodierende Lernen, „wenn ein Handlungsschema nicht zu dem erwarteten Ergebnis führt“ (ebd., S. 33). Eine Irritation: die bisherigen Konstrukte erweisen sich als dysfunktional und müssen verändert, erweitert, funktionalisiert werden. So entsteht ein hoher Lernbedarf, einhergehend mit einer hohen Lernmotivation.

Sowohl lebensalterstypische Anlässe oder Schicksalsschläge machen akkomodierendes Lernen nötig, aber auch alltagstypische Situationen können Irritationen bezüglich der Viabilität eigener Deutungsmuster hervorrufen. Dann kommt es zu einer Perturbation, einer relevanten Störung. Arnold/Siebert (1999) definieren Perturbationen als „Einwirkungen der Umwelt, die kognitive Prozesse auslösen, aber nicht determinieren“ (ebd., S. 115). Ein Impuls von außen dringt durch und bewirkt einen Impuls nach innen, stellt also eine Interaktion zwischen dem geschlossenen System und der Außenwelt dar. Die Entscheidung, ob dieser Impuls als relevante Irritation klassifiziert wurde, trifft dabei ebenfalls das autopoietische System. Gleiche Ereignisse können bei Menschen ganz unterschiedliche Reaktionen

auslösen. So lösen die ständig wiederkehrenden Bilder von Armut in Afrika bei den einen noch Betroffenheit aus, bei Anderen nur noch Gleichgültigkeit. Für den Lehrenden ist es also interessant, etwas darüber herauszufinden, wann eine Perturbation als solche zugelassen wird und zu einem Reframing, einem Umdenken führt. Ein solches Reframing ist mit einer Rekonstruktion von Deutungsmustern gleichzusetzen.

Erkenntnis kann also nur in der Perspektive des Erkennenden entstehen. Gemeinsame Erkenntnis braucht mindestens eine gemeinsam geteilte Kultur und gemeinsame Sinnzusammenhänge, wird jedoch nie vollständig gemeinsam sein. „Erwachsene“, so Siebert, „lernen nachhaltig, wenn sie es wollen, nicht, wenn sie es sollen“ (Siebert 1999, S. 22). Es gehe darum, so Weinberg, „was ist ‚passend‘, wenn Leute sagen, wir wollen hier was lernen“. Er sieht die Erwachsenenbildung als „Gebrauchswerttausch“ zwischen Lehrenden und Lernenden, funktionalerweise „komplementär zu den Lebenserfahrungen der Teilnehmer“ (Weinberg, in: Weinberg/Siebert 1997, S. 26). Lernen ist also mehr als „der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, sondern (auch) die biografische Konstruktion lebensdienlicher Wirklichkeiten“ (Siebert 2003, S. 14).

Dazu gehört notwendigerweise auch der Abbau alter Konstrukte und Wirklichkeiten, im beobachtenden Zusammenspiel mit Anderen. Beim konstruktivistischen Lernen spielt eben nicht nur der konstruktive Aspekt eine Rolle. Reich (1997) hat darauf hingewiesen, dass ebenso der interaktionistische Aspekt beim Lernen relevant ist. Dabei handelt es sich um ein Beobachtungsprinzip: Selbsttätigkeit (Benner 2005) und die dazugehörige Selbstbestimmung greifen ineinander (Reich 1997). Es geht neben der Konstruktion eigener Wirklichkeiten auch um die Konstruktion eigener Beziehungen und Beziehungsmuster, mithin um wechselnde Beobachterperspektiven. Reich greift insoweit auf die Erkenntnistheorie zurück.

Ein zweiter Lerntyp nach Reich stellt die Rekonstruktion dar (Reich 1997). Damit bezeichnet er den Rückgriff „auf kulturelle Traditionen, religiöse Überzeugungen, wissenschaftliche Erkenntnisse, milieuspezifische Deutungsmuster“ (Siebert 1999, S. 24), also kollektive Konstrukte, die nicht einfach übernommen, sondern nach entdeckt werden: „unsere Erfindungen sind dadurch relativiert, dass es sie schon gibt“ (Reich 1997, S. 119). Rekonstruktion ist also in der Erwachsenenbildung von viel größerer Bedeutung als etwa im Kindes- und Jugendalter. Dennoch geht es nicht um reine Übernahme von tradiertem Wissen und Überzeugungen. Rekonstruktion meint nicht bloßes Faktenlernen, sondern ein selbsttätiges Lernen, in dem nach Motiven und Alternativen gefragt wird, um dann die Stofffülle gezielt zu verarbeiten und in eigene Konstrukte einzubringen. ‚Entdecken‘ überlieferter Konstrukte kann also auch ein ‚Enttarnen‘ bedeuten – sowohl was eigene Konstrukte als auch fremde betrifft.

Diesen Lernprozess beschreibt Reich mit dem Begriff Dekonstruktion:

„Der zufrieden zu einer Übereinstimmung mit sich und Anderen gelangte Beobachter wird vor ein weiteres Motto gestellt: ‚Es könnte auch noch anders sein!‘“ (Reich 1997, S. 212). Ziel ist es nicht, ein Chaos herbeizuführen, in dem alles sofort wieder infrage gestellt wird. Der Vorteil für einen Lernprozess liegt vielmehr darin, selbstverständlich Gewordenes zu hinterfragen und Verfestigungen zu verhindern. Hilfreich ist ein solcher Prozess dann, wenn er zu Rekonstruktion und Konstruktion hinführt, wenn also die kritische Position zugleich verknüpft wird mit konstruktiven Vorschlägen zur Veränderung oder Erweiterung.

Reich beschreibt einen ‚Dreiklang‘ von Erfinden, Entdecken und Enttarnen“ (Reich 1997, S. 121), um Lernprozesse konstruktivistisch zu beschreiben. Gleichzeitig warnt er davor, diese Disziplinen um ihrer selbst willen zu betreiben, vielmehr geht es darum, fundamentale Zusammenhänge im Lehr-Lern-Prozess zu beschreiben und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen (Reich 1997, Siebert 2003).

2.1.3.4 Soziale und kulturelle Bezüge von Bildung

Arnold (2001) hat das Verhältnis von Bildung und der sie umgebenden „ökonomischen, technologischen, politischen, sozialen und kulturellen Strukturen und Wandlungen in ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 71) als die ‚makrosoziologische Ebene‘ der Erwachsenenbildung bezeichnet. Ein Prozess der ‚Vergesellschaftung‘ von Erwachsenenbildung habe mit der ‚realistischen Wendung‘ der Erwachsenenbildung begonnen und dazu geführt, dass Erwachsenenbildung gesellschaftlich in die Pflicht genommen wurde. Von dieser Warte aus gelangt Arnold sehr schnell zu den Veränderungen in der Arbeitswelt einer postmodernen Gesellschaft, in der sich „die Ambivalenz und Uneindeutigkeit der technologischen Entwicklung auch in einer wachsenden Breite von Qualitätsanforderungen und Zuständigkeiten“ (ebd., S. 73) ausdrücke. Nötig sei daher nicht nur eine Orientierung der Erwachsenenbildung in Hinblick auf nötige berufliche Qualifikationen, sondern auch in Hinblick auf die Entwicklung von Identität und zur Qualifikation für den Umgang mit den neuen gesellschaftlichen Realitäten, die er von „Wandel und Unsicherheit“ (ebd.) geprägt sieht. Arnold steht damit in der Tradition des Soziologen Beck (1986), der schon Mitte der Neunziger Jahre diese neuen gesellschaftlichen Realitäten unter den Begriff ‚Risikogesellschaft‘ subsumierte. Die Veränderungen des Arbeitsmarktes sind seitdem noch stärker fortgeschritten sind, als dies für Arnold und Beck damals vielleicht abzusehen war. Bereits in Kap. 2.1.2 wurde diskutiert, welche aktuellen Probleme sich in Zusammenhang mit einer Ökonomisierung des Bildungsbegriffes ergeben. Diese werden besonders dann deutlich, wenn Arbeit und ökonomischer Erfolg allein auf hilfreiche oder hinderliche Selbststeuerung des Einzelnen zurückgeführt werden,

etwa, in dem eine Überbetonung der Selbststeuerung des Lernens geschieht. So sprechen Pongratz/Voß (2001) vom ‚Arbeitskraftunternehmer‘, der völlig flexibel seine Arbeitskraft selbständig vermarktet. Aktuelle statistische Befunde „zeigen, dass sich neben den ‚normalen‘ Formen abhängiger Erwerbstätigkeit (...) verschiedene Varianten befristeter Voll- und Teilzeitbeschäftigungen sowie eine Vielzahl prekärer Arbeitsverhältnisse, insbesondere an den ‚Rändern‘ der Erwerbsgesellschaft entwickelt haben“ (Mutz 2002, S. 21). Daraus folgt, dass die gesellschaftliche Realität kontinuierliche, Sicherheit gebende Arbeitsverhältnisse kaum mehr zur Verfügung stellt. Bildung muss demnach immer stärker darauf abzielen, Identität in einem Maße zu stärken, dass sie als feste Säule der Persönlichkeit orientierend und stabilisierend zur Verfügung steht, wenn Erwerbsbiografien von Diskontinuität und damit von Unsicherheit geprägt sind.

2.1.4 Fazit

Wie die vorangegangenen Überlegungen gezeigt haben, greift Supervision als erwachsenenpädagogische Beratungsform sinnvoller Weise die Grundüberlegungen einer Pädagogik der Moderne (Arnold 1995, S. 16) auf. Zunächst wird ein hermeneutisches Verständnis des Pädagogischen als grundsätzlicher Bestandteil bildender Prozesse zugrunde gelegt: „Pädagogik als das Bemühen um die wissenschaftliche Enthüllung und um die professionelle Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen muss diesen kulturellen Sinn zunächst verstehen (rekonstruieren), um an ihm anknüpfend Bildung und Erziehung entsprechend dem erreichten gesellschaftlichen Konsens entwickeln zu können“ (Arnold 1995, S. 16). Damit wird der Flitnersche Begriff des ‚pädagogischen Grundgedankenganges‘ (Flitner 1983) aufgegriffen.

Das Individuum ist nach Nohl das erste pädagogische Kriterium, d.h. die Pädagogik fühlt sich zuallererst der Frage verpflichtet, welchen Sinn Interventionen „für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte“ (Nohl 1935) bekommen. Dies behält gerade in einer systemisch-konstruktivistischen Bildungsarbeit seine Gültigkeit, wird doch in diesem Konstrukt von Anschlussfähigkeit und Viabilität gesprochen.

Als Leitgesichtspunkte von Bildung gelten seit v. Humboldt Reflektionsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. Damit ist gemeint, „nicht bei sich selbst, weder bei der zufälligen Einzelheit des eigenen Dasein noch der gesellschaftlich vermittelten Bestimmung der eigenen Existenz stehen zu bleiben, auch nicht zu sich selbst unverändert oder bloß um neue Erfahrungen und Einsichten bereichert, zurückzukehren“ (Benner 2005, S. 21). Supervision müsste also, um sich wirklich als Teil von Bildung zu begreifen, den Blick der Supervisor:innen weiten helfen und durch die Beschäftigung mit

anderen Wirklichkeitskonstrukten, Perspektiven, sprich: durch die Anreicherung von Komplexität den Weg zur eigenen Persönlichkeitsreflektion und damit zum inneren Wachstum ermöglichen. Habermas (1981) spricht von drei Erkenntnisinteressen: technischem, praktisch-kommunikativem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse. Alle drei müssten in der Supervision Anlass, Inhalt und Ziel sein können. Insgesamt zielt Bildung dann darauf ab, „unnötige soziale und psychische Begrenzungen abzubauen und unter diesem Kriterium zu prüfen, welche Zukunftsvorstellungen und Ziele als legitim betrachtet werden können“ (Geißler 2000, S. 56). Diese Aufgabe ist für den Supervisor (in seiner weiteren Funktion als Lehrendem) nur über den Gedanken der Selbstreferentialität und der daraus folgernden Ermöglichungsdidaktik (Arnold 2007) lösbar.

Schiersmann (2000) urteilt rückblickend auf die aktuelle Entwicklung andragogischer Beratung, dass es „angesichts der Komplexität der Problemlagen zukünftig angemessen“ erscheine, „den unterschiedlichen Beratungskontexten in der Weiterbildung gemeinsam ein systemisches problemlöseorientiertes Beratungskonzept zugrunde zu legen und es mit einer allgemeinen Beratungsmethodik (...), zu unterlegen“ ebd., S. 26). Diese Einschätzung vollzieht die vorliegende Untersuchung mit. Das Phänomen Supervision setzt sich zusammen aus dem Prozess des Reifens eines Supervisanden (Selbstreferentialität und Autopoiese) und den Bemühungen, die von außen an ihn herangetragen werden (Viabilität, Passung, strukturelle Kopplung, Perturbation), um Lernen und Bildung zu ermöglichen (Emergenz und Kontingenz). Als eine solche Bemühung lässt sich der supervisorische Prozess verstehen.

Fasst man die bisherigen Überlegungen zum Bildungsbegriff zusammen, so lässt sich feststellen, dass Bildung und Supervision in einem vierfachen Zusammenhang stehen. Zunächst sind das der Zusammenhang von Bildung und Individualebene, der Zusammenhang von Bildung und dem Bildungssetting, in dem sie sich vollzieht, der Zusammenhang von Bildung und Bildungsgegenstand sowie der Zusammenhang von Bildung und der Gesellschaft/ der Welt. Diese Zusammenhänge stehen nicht nebeneinander, sondern sind ineinander verschränkt (vgl. Abb. 8).

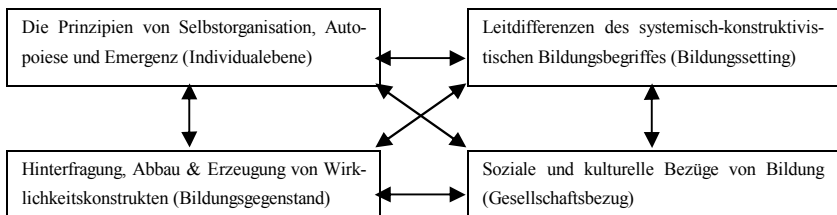


Abb. 8: Systematisierung des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffs

Betrachtet man die Verschränkungen der hier aufgeführten Zusammenhänge, lassen sich zunächst zwei senkrechte Säulen feststellen. Die linke Spalte beschreibt die individuelle Ebene. Der Lernende als selbstorganisiertes, autopoietisches Subjekt hinterfragt, baut ab oder erzeugt Konstrukte von Wirklichkeit. Dies geschieht in Emergenzvorgängen. Die rechte Spalte stellt die interaktionelle Ebene dar, auf der sich diese Auseinandersetzung vollzieht. Das System Bildung konstituiert sich in Leitdifferenzen, die direkt beeinflusst sind von sozialen und kulturellen Bezügen. Bei der ersten Senkrechten geht es demnach um Selbstreferenz, bei der zweiten um Fremdreferenz.

Ebenfalls lässt sich das Strukturmodell horizontal differenzieren: zum Einen stellt das Lernsubjekt, der Sich-Bildende, einen Teil des Bildungssettings dar, ja, es konstituiert dieses sogar und ist damit interdependent zu Lernumgebung, Lehrenden, Mit-Lernenden etc.. Zum Anderen weisen die Wirklichkeitskonstrukte, ihre Überprüfung und ihre Re- oder Dekonstruktion Abhängigkeiten von der Gesellschaft, ihrer Kultur, Tradition etc. auf. Die Leitdifferenz dieser horizontalen Betrachtung ist demnach Autonomie und Interdependenz.

Eine letzte differenzierte Vernetzung ergibt sich in der diagonalen Betrachtung: hierbei ist der Focus ein konstitutiver. Das Lernsubjekt bezieht sich auf die Gesellschaft und wird von ihr geprägt. Ebenso verhält es sich mit den Leitdifferenzen, die den Rahmen für die Bearbeitung der Wirklichkeitskonstrukte darstellen. Letztlich ist die Leitdifferenz dieser beiden diagonalen Betrachtungen die von Inklusion und Exklusion.

Eingangs (Kap. 2) wurden die Strukturelemente von Beratung nach Sauer-Schiffer (2004) als Grundlage für die erwachsenenpädagogische Verortung von Beratung vorgestellt. Im weiteren Verlauf des Kapitels konnten einige dieser Strukturelemente durch die Wahl des systemisch-konstruktivistischen Supervisionsansatz bereits ausgefüllt werden: so wurden die anthropologischen Annahmen dieses Beratungsansatzes (der Mensch als soziales System, das selbstreferentiell und autopoietisch seine Wirklichkeit konstruiert, vgl. Kap. 2.1.3.1) ebenso erläutert wie Annahmen über Verhaltens- und Lernänderungen (Hinterfragung, Abbau und Erzeugung von Wirklichkeitskonstrukten, vgl. Kap. 2.1.3.3). Dies wurde verbunden mit einer Abgrenzung des Systems von Bildung und Beratung und der Beschreibung dieses Feldes über Leitdifferenzen (vgl. Kap. 2.1.3.2) sowie über soziale und kulturelle Bezüge (vgl. Kap. 2.1.3.4), womit zumindest ein Teil des nötigen Fachwissens dargestellt wäre. Auch über Interaktion, Kommunikation und Gruppendynamik konnten bereits einige Aussagen gemacht werden, etwa in Bezug auf Passung, Viabilität und Emergenz (vgl. Kap. 2.1.3.1, 2.1.3.3 u. 2.1.3.4). Da sich die einzelnen Strukturelemente nur schwerlich einzeln beschreiben lassen (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 47),

wurde damit implizit schon Elemente und Kriterien die Rolle des Beraters/Supervisors (z.B. als Beobachter II. oder III. Ordnung) betreffend skizziert. Dennoch ist die Rolle des Beraters/Supervisors noch genauer darzustellen, zumal sie in enger Verbindung mit den gewählten Methoden steht, über die bislang noch nichts ausgesagt werden konnte. Auf diese Überlegungen hin soll nun Supervision als didaktischer Prozess betrachtet werden.

2.2 Strukturelemente Systemischer Supervision

Bereits in Kap. 2 wurden die Strukturelemente einer erwachsenenpädagogischen Handlungsform Beratung nach Sauer-Schiffer (2004, S. 47, vgl. Abb. 5) dargestellt. Es sind dies „Selbstreflektion, Takt, Ethik, Haltung (Rolle des Beraters)“, „Interaktion, Kommunikation, Gruppendynamik“, „Methoden der Gesprächsführung (einzeln & Gruppe)“, „Annahmen über Verhaltens- und Lernänderungen (Ziele von Beratung)“, „Anthropologische Annahmen“, „Fachwissen über EB/AJB – System/ - Organisation“ (ebd.). Sauer-Schiffer (2004, 2006) fordert ein Gleichgewicht dieser Strukturelemente, „erst das Zusammenwirken“ mache „die Handlungsform Beratung aus“ (Sauer-Schiffer 2004, S. 46). Auch wenn es problematisch sei, die einzelnen Strukturelemente getrennt voneinander zu beschreiben (schließlich ziehen bestimmte Interaktions- und Kommunikationstheorien entsprechende Methoden nach sich), könne dennoch anhand dieser Strukturelemente ein Beratungskonzept dargestellt werden.

Diese Anregung aufgreifend wird die systemische Supervision nun anhand der Strukturelemente der erwachsenenpädagogischen Handlungsform Beratung dargestellt. Danach sollen Besonderheiten einzelner Elemente in Bezug auf Ausbildungssupervision, interkulturelle/internationale/transkulturelle Supervision und das Kommunikationsmedium Internet betrachtet werden.

Kap. 2.2: Strukturelemente Systemischer Supervision

Kap. 2.2.1: System. Supervisionsdidaktik und Methodik

Kap. 2.2.2: Interaktion, Kommunikation, Gruppendynamik

Kap. 2.2.3: Die Rolle des Supervisors in der systemischen Supervision

Kap. 2.2.4: Fachwissen für systemische Supervision

Kap. 2.2.5: Anthropologische Annahmen

Kap. 2.2.6: Ziele systemischer Supervision

Kap. 2.2.7: Fazit

Abb. 9: Aufbau der Darstellung der Strukturelemente systemischer Supervision

2.2.1 Systemische Supervisionsdidaktik und Methodik

Einem Kapitel über Methoden der Gesprächsführung in der Supervision sind zunächst Überlegungen zu didaktischen Konsequenzen aus dem in Kap. 2.1 entwickelten systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriff voranzustellen. Zwar wurde Didaktik schon immer als relevant für die Erwachsenenbildung eingeschätzt: „Konsens ist, dass systematische Lehr- und Lernprozesse Erwachsener ebenso der Planung und theoretischer Begründung bedürfen wie die von Kindern und Jugendlichen“ (Zeuner 2005, S. 65). Siebert (2000) spricht sogar von einem „Schlüsselbegriff (...) der Erwachsenenbildung“ (ebd., S. 1), der „oft gering geschätzt“ (ebd., S. 2) werde, worunter „die Qualität der Bildungsarbeit“ (ebd.) leide. Trotz dieses Konsenses wurde erst „im Zusammenhang mit der Rezeption des Konstruk-

tivismus auf der einen, subjektwissenschaftlich orientierter Lerntheorien auf der anderen Seite (...) das Interesse an einer Didaktik der Erwachsenenbildung intensiviert“ (Zeuner 2005, S. 65). Die ‚zerbrochene Einheit von Lehren und Lernen‘, von der in Kap. 2.1 die Rede war, wirft tatsächlich nur noch stärker die Frage auf, wie eine Passung zwischen den Interessen des Lehrenden und denen des Lernenden hergestellt werden kann.

Unter Didaktik wird also im Folgenden ‚die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lernenden‘ (ebd.) verstanden. ‚Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik‘, so Siebert, ‚zur Psychologik die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat/innen‘ (ebd.).

2.2.1.1 Didaktik supervisorischer Prozesse

Die Überlegungen/Ausführungen des vorherigen Kapitels verdeutlichen, dass der für diese Untersuchung gewählte systemisch-konstruktivistische Bildungsbegriff wie dargestellt einen vierfachen Bezug hat: und zwar zu Persönlichkeit (Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz), Bildungssetzung (indem Bildung sich über Leitdifferenzen abgegrenzt), Lerngegenstand (Hinterfragung, Abbau und Erzeugung von Wirklichkeitskonstrukten) und Gesellschaft (über die Makrosoziologie von Bildung). Damit wurde der Weg von der Bildungstheorie zum praktischen Bildungsgeschehen schon vorbereitet. Diese Unterscheidung ‚passt‘ zu der von Siebert (ebd.) gewählten Definition, differenziert sie allerdings aus und geht deutlich weiter. Wie aus dem bisher zum Bildungsverständnis Gesagten ein didaktisches Modell werden kann, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden. Zunächst wird dazu ein Strukturmodell entworfen, das die Überlegungen zum Bildungsbegriff aufgreift und in gleicher Weise systematisiert. Die sich daraus ergebenden vier verschränkten Dimensionen werden dann in Bezug auf Supervision dekliniert, so dass ein Modell der Didaktik systemisch-konstruktivistischer Supervision entsteht.

Ebenso wie Bildung ist auch ‚Didaktik‘ ein Containerbegriff, der für die unterschiedlichsten Konzepte, Haltungen und Methoden genutzt wurde und genutzt wird, der auf vielfache Weise unterschiedlich verstanden und missverstanden wurde und wird und der in seiner Eingrenzung und Konkretisierung ebenso sperrig wie unklar ist. Peterßen (2001) urteilt, „nach Zahl und Art der Definitionen“ von Didaktik stelle sich „das Bild didaktischer Theoriebildung bis zur Gegenwart überaus verwirrend dar“ (ebd., S.12). Um diese Verwirrung hier nicht zu reproduzieren, soll eine zweifache Eingrenzung vorgenommen werden. Zum Einen soll das Ziel einer an Bildung orientierten Didaktik verfolgt werden, zum Anderen soll analog zu einem systemisch-konstruktivistischen Bildungsverständnis eine systemisch-konstruktivistische Didaktik entfaltet werden. Dabei wird auf bereits vor-

handene systemisch-konstruktivistische didaktische Modelle von Mandl u.a. (1994), Reich (1997), Siebert (2000) und Arnold (2007) zurückgegriffen.

Peterßen (2001) hat dargestellt, dass sich didaktische Theorien dann als vollständig betrachten dürfen, wenn sie „wenigstens auf drei Strukturebenen Aussagen“ (ebd., S. 255) machen: auf einer pragmatischen Ebene, auf der dargestellt wird, welche handlungsleitenden Gedanken ein didaktisches Konzept beinhaltet; eine legitimatorische Ebene, auf der sich das aus den handlungsleitenden Gedanken resultierte Geschehen rechtfertigt; sowie eine paradigmatische Ebene, auf der handlungsleitende Gedanken und daraus resultierendes Geschehen sowie die dazu passenden Rechtfertigungen in eine wissenschaftliche und ideelle Auseinandersetzung gebracht werden, so dass nicht aus luftleerem Raum heraus didaktisches Handeln ‚geschieht‘, sondern auf Theoriebildung und Nachprüfbarkeit fußt. Aus Handlungen wird so eine Handlungslogik.

Auf der paradigmatischen Ebene kann die systemisch-konstruktivistische Didaktik als gut fundiert gelten. Sie folgt einem Wissenschaftsverständnis, das den Überlegungen zu Bildung und Didaktik deutlich vorangegangen ist; Peterßen (2001) spricht „von ausreichender Reflektion und Darstellung“ (ebd., S. 270), wie sie sonst nur bei dem kritisch-konstruktiven und dem kritisch-kommunikativen didaktischen Ansatz zu finden sind. Dies wurde im bisherigen Verlauf dieser Arbeit auch hinreichend berücksichtigt.

Zu Recht kritisiert Peterßen (ebd.), dass die legitimatorische Ebene des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes nicht ausreichend besetzt sei. Dies ist insoweit richtig, als sowohl Reich (1997), Siebert (2000), als auch Arnold (2007) zentrale Grundgedanken des Konstruktivismus zur Richtschnur für das didaktische Handeln machen, und eine Rechtfertigung nur schwer aus einer Theorie abgeleitet werden kann, die handlungsleitende Gedanken nur als Einredungen des Handelnden klassifiziert. Es müsste vielmehr bewiesen werden, warum solche Einredungen ‚brauchbar‘ sind. Diese Legitimation könnte nach Siebert „philosophisch aus einem Menschenbild, politologisch aus Demokratisierungsprozessen, ökonomisch aus beruflichen Qualifikationsanforderungen, bildungspolitisch aus Mängeln des Erstausbildungssystems begründet werden“ (ebd., S. 12). Demokratisierungsprozesse, Qualifikationsanforderungen und Mängel des Erstausbildungssystems sind nun schwer so zu verallgemeinern, dass sie ihre legitimatorische Funktion behalten. Abhilfe schaffen daher womöglich die Überlegungen Meuelers (1993) über „Wege zum Subjekt“ (ebd.), die in den didaktischen Entwürfen aus systemisch-konstruktivistischer Richtung allerdings bislang nur wenig rezipiert wurden. Sein Grundgedanke, nach dem „die Weiterentwicklung der menschlichen Kräfte, Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten zum Maßstab“ (ebd., S. 155) einer Bildung werden müsse, die sich „immer von dem her versteht, was an menschlichen Möglichkeiten noch nicht realisiert ist“ (ebd.), führt direkt zu pragmatischen Handlungsanleitungen, die die

Zukunft des Menschen, seine Freiheit und sein daraus resultierendes inneres Wachstum zum Ziel haben. Didaktik ist damit nicht auf Funktionalität, sondern auf Menschwerdung ausgerichtet, sie ist, wie Bildung, ein „Institut der Steigerung“ (ebd.). Problematisch werden diese Überlegungen da, wo sie die Selbstbildung zu einseitig glorifizieren und aus dem Blick verlieren, wann gerade die Selbstorganisation des Lernens nicht ganz, noch nicht oder nicht mehr möglich ist. In Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit konkreten historischen und sozialen Situationen, Problemen und Aufgaben muss das Handeln des Lehrenden deshalb darauf ausgerichtet sein, die Möglichkeiten des Lernenden zu erweitern (vgl. v. Foerster 1993).

Die Annäherung, die didaktischen Überlegungen notwendigerweise vorausgeht, führt von der allgemeinen Didaktik, die schon Comenius erkannte, zur Didaktik der Erwachsenenbildung, von der sie schließlich ausgeht. Die Didaktik der Erwachsenenbildung steht neben anderen ‚besonderen‘ Didaktiken, wie der schulpädagogischen oder der Berufsdidaktik. Da Supervision als erwachsenenpädagogische Beratungsform beschrieben wurde, folgt daraus notwendigerweise die Wahl einer erwachsenenbildnerischen Didaktik als Ausgangspunkt. Von dieser ausgehend werden drei Teildidaktiken unterschieden, die Bereichsdidaktik, also hier: die Didaktik der Ausbildung im sozialen Berufsfeld, die Zielgruppendifidaktik, hier: die Ausbildung von Studierenden, und schließlich die Institutionsdidaktik, die sich hier auf die Fachhochschule bezieht. Diese drei Teildidaktiken müssen nun auf die Beratungsform Supervision und das Kommunikationsmedium Internet hin durchdacht werden, damit eine Didaktik der Internet basierten Ausbildungssupervision entstehen kann (vgl. Abb. 10).

**Internetbasierte Ausbildungssupervision:
Versuch einer didaktischen Annäherung**

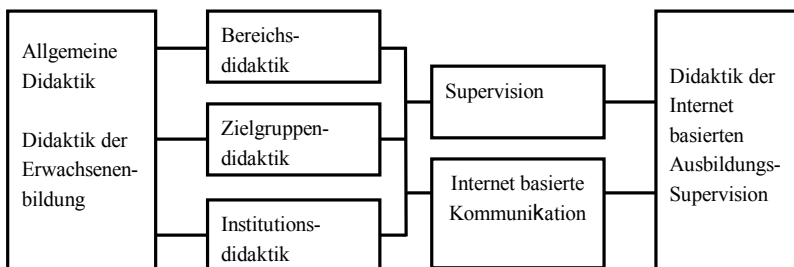


Abb. 10: Didakt. Annäherung a. d. Internet bas. Ausbildungssupervision

Diesen Überlegungen dient das folgende Kapitel, das zur Ordnung und Differenzierung dieser Aufgabe allerdings dem Strukturmodell folgt, das bereits zur Systematisierung des Bildungsbegriffes verwandt wurde.

Didaktische Überlegungen zu strukturieren geht nämlich nicht ohne Berücksichtigung des Bildungsbegriffes, der hinter diesen Überlegungen steht. Didaktische Perspektiven folgen zwangsläufig der bildungstheoretischen Brille, durch die man sie betrachtet (vgl. Siebert 2000, S. 17f.). Dies stellt die paradigmatische Ebene von Didaktik dar. Im Rückgriff auf die in Kap. 2.1.3 gewählten Dimensionen systemisch-konstruktivistischer Bildung kann daher eine Strukturierung vorgenommen werden. Ziel ist es, ein grundlegendes Verständnis von bildungsorientierter Supervisionsdidaktik zu schaffen.

Dazu wird die in Abb. 8 vorgeschlagene Systematisierung der systemisch-konstruktivistischen Bildung auf deren Didaktik übertragen:

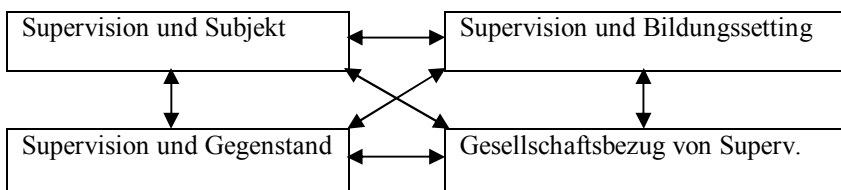


Abb. 11: Systematisierung der Didaktik systemisch-konstruktivistischer Supervision

Ebenso wie im Bereich der Bildung gilt auch hier, dass die vier Dimensionen miteinander in Beziehung stehen und nicht losgelöst voneinander gedacht werden können.

Zunächst gibt es die zwei Säulen, von denen die linke die individuelle Ebene mit den Lerninhalten verknüpft. Die Nachfrager von Supervision bestimmen die Gegenstände von Supervision, sie wählen die Themen aus, bewusst oder unbewusst, und ihre Themenauswahl geschieht ebenso selbstorganisiert und autopoietisch wie emergent. Gleichzeitig haben die Themen einen Einfluss auf die Supervisanden und Supervisoren. Ein Beispiel dafür, wie etwa ein Thema das lernende Subjekt beeinflusst, ist eine positive oder negative Verstärkung. Die rechte Spalte stellt die interaktionelle Ebene dar, auf der sich diese Auseinandersetzung vollzieht. Das Bildungssetting von Supervision steht in Bezug zur Gesellschaft und Kultur. Das bedeutet, dass sowohl das Herrschafts- und Machtgefüge zwischen Supervisor und Supervisanden von der sie umgebenden Gesellschaft geprägt ist, als auch der Ort, an dem Supervision geschieht, die Ästhetisierung, die Sprache etc. Gleichzeitig prägt das Setting Supervision die Gesellschaft, Supervision nimmt für sich in Anspruch, bewusstseinsverändernd, bewusstseinsweiternd zu wir-

ken und damit – im Kleinen wie im Großen – Gesellschaft zu beeinflussen. Siebert (2000) beschreibt dies als didaktisches Prinzip der Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung (ebd., S. 139).

Auf der horizontalen Ebene steht das lernende Subjekt, der Supervisand oder die Supervisanden, in Bezug zum Setting, in dem sich Supervision vollzieht. Das gilt zunächst in die Richtung, dass Supervisand und/ oder Supervisor das Setting soweit als möglich auswählen und bestimmen; hier spielen u.a. didaktische Prinzipien wie Teilnehmerorientierung und Zielgruppenorientierung (Siebert 2000, Schiersmann 1984 u. 1997) eine Rolle. Außerdem hat das Setting von Supervision Einfluss darauf, inwieweit Supervisanden und Supervisoren sich noch im Prozess befindlich fühlen (Inklusion, vgl. Kap. 2.1.4) und dementsprechend beteiligen können. Hier spielen didaktische Prinzipien wie Sprache, Perspektivverschränkung, Handlungsrelevanz (Siebert 2000) eine Rolle.

Die Gegenstände von Supervision sind gesellschaftsbezogen, da Gesellschaft und Kultur die Verhältnisse prägen, in denen Menschen leben und arbeiten, und in denen sie von daher auch ihre Themen für Supervision generieren; andererseits kann die Bearbeitung der Themen auch zur Folge haben, dass gesellschaftliche Bezüge ihre Relevanz oder Wirkung verändern oder gar verlieren, wie dies Siebert (2000) in Bezug auf Kontingenz am Beispiel von gesellschaftlichen Themen wie Atomkraft oder Demokratie dargestellt hat (ebd., S. 169).

Schließlich stehen die am supervisorischen Prozess Beteiligten entweder der Gesellschaft nahe, gehören ihr an oder fühlen sich bzw. sind ausgeschlossen – die Frage von Inklusion und Exklusion muss nicht beantwortet werden, um festzustellen, dass es einen untrennbaren Bezug zwischen Individuum und Gesellschaft gibt, der didaktisch aufgegriffen werden kann oder ggf. muss. Ebenso haben die Themen von Supervision mit dem Setting zu tun; so wird nicht jeder in die Supervision kommende Holocaust-Überlebende mit dem didaktischen Prinzip des Humors (Siebert 2000, S. 170) arbeiten wollen. Andererseits beweist etwa Frank Farelly¹⁷ die Nützlichkeit humorvoll-konfrontativer Settings für die Bearbeitung bestimmter (anderer?) Themen (Farrelly et al. 1966, 1987). Dies sei nur als Beispiel dafür genannt, wie Supervisionssetting und Thema in Bezug stehen; ein anderes Beispiel ist, dass bestimmte Themen eher in Einzel- als in Gruppensupervision besprochen werden, und ein Kirchenmitarbeiter bei innerbetrieblicher Supervision seine Homosexualität unter Umständen nicht angstfrei zum Gegenstand der Supervision machen kann oder möchte.

17 Frank Farelly (*1931), Begründer der Provokativen Therapie, die Humor als Instrument in der Therapie nutzt. Vgl. Deutsches Institut für Provokative Therapie, www.provokativ.com, Zugriff am 20.05.2009

2.2.1.2 Gestaltung supervisorischer Settings

Supervision ist, erwachsenenpädagogisch betrachtet, eine pädagogische Handlungsform, die sich in einem Setting vollzieht, das den Prozess, wie oben gezeigt, massiv beeinflussen kann. Supervision ist deshalb darauf angewiesen, die Umgebung so weit als möglich selber und aktiv zu gestalten, damit sie für den Prozess hilfreich ist. Als Vorschlag, dieses Problem erwachsenenpädagogisch zu begreifen, wird hier auf den Begriff der Lernumgebung zurückgegriffen. Aus systemischer Sicht definiert sich diese Lernumgebung in einer System-Umwelt-Betrachtung. Eine Didaktik der Lernumgebungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht stammt von Mandl (1995), der sich explizit darum bemüht hat, einen Praxisbezug seiner theoretischen Überlegungen herzustellen. Lernen ist zwar ein selbstreferentieller Prozess, doch sind dazu Kontexte nötig, die zwar viabel sind, aber dennoch irritieren, andere Perspektiven anbieten oder direkte und indirekte Förderungen anbieten. Mandl (1995) spricht von einem Wechsel „vom Primat der Instruktion zum Primat der Konstruktion“ (ebd., S. 30), also der Frage, wie Lernumgebungen gestaltet werden müssen, damit Lernen gelingt. Das Wissen um diese Frage gehört zur Fachkompetenz eines Supervisors. Es ist unumgänglich, dass Supervisoren etwas dazu aussagen können, wie und warum sie eine supervisorische Lernumgebung so und nicht anders gestaltet haben (vgl. Sauer-Schiffer 2004). Die Gestaltungsaufgabe gehört damit zur Rolle des Supervisors (vgl. dazu die Überlegungen in Kap. 2.2.3). Lernumgebungen müssen einerseits die aktive Beteiligung des Lernenden wecken (ebd., S. 51), also seine Motivation und sein Interesse; wenn der Lernende Selbststeuerung und Kontrolle über sein Lernen und den Prozess des Lernens übernimmt, wird Bildung nicht-affirmativ, also der Selbsttätigkeit des Lernenden in die Hand gegeben (Benner 2005). Erst dann wird Lernen konstruktiv. Lernen greift dabei auf vorhandene Hintergründe, Deutungsmuster und Interpretationen zurück. Diese verändern sich je nach Situation und sozialer Lage des Lernenden.

Wie sehr Lernen ein interaktiver Prozess ist, wird daran deutlich, dass das Wort Lernumgebung an sich schon die Außensteuerung von Lernen nahelegt. Soziokulturelle, sozioökonomische und sozioökologische Einflüsse sind dabei ebenso gemeint wie die Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und evtl. Lernpartnern. Nimmt man die oben beschriebene Selbstorganisation von Bildung und ihren autopoietischen Charakter ernst, so ist davon auszugehen, dass eine solche Lernumgebung sich in einem Spannungsfeld von Viabilität und Perturbation vollzieht. Gerade in Netzwerken ergibt sich ein Zusammenspiel aus viablen und perturbierenden Irritationen, da verschiedene Subsysteme unterschiedlich aufeinander einwirken und Unterschiedliches auslösen. Es handelt sich gewissermaßen um eine mehrfache Kontingenz: verschiedene in sich kontingente Systeme greifen ineinander.

Durch die vernetzte Interaktion entsteht neues Wissen. So kommt es, dass auch autopoietische, d.h. operational geschlossene Systeme, die ja neben der operationalen Geschlossenheit auch informational geschlossen sind, Wissensbestände verändern bzw. erweitern können.

Der Sich-Bildende bezieht sich also auf sich selbst (Selbstreferenz) und auf die Erfahrungen, die er im Zusammenspiel und im Abgleich mit anderen macht (Fremdreferenz). Das beobachtende Zusammenspiel mit Anderen führt notwendigerweise auch zum Abbau alter Konstrukte und Wirklichkeiten. Die Lernumgebung, in der sich Supervision vollzieht, muss daher auch eine Passung zwischen den Lernzielen des Einzelnen und gemeinsam geteilten Lernzielen herstellen.

Gerade die Betrachtung des Verhältnisses von System und Umwelt ist eine spezielle Ressource in der systemischen Supervision (vgl. Buchinger/Ehmer 2006). Zwar spielen die zu untersuchenden Dimensionen auch in anderen Ansätzen eine Rolle (so bezieht z.B. die Themenzentrierte Supervision das Verhältnis zum sog. ‚Globe‘ in die Betrachtungen ein, vgl. DGSv 2006b, S. 37-40; Hahn et al. 1998), doch liefert der systemische Ansatz neben den praktischen Formen supervisorischen Handelns auch ein theoretisches Fundament für die nötigen Handlungskategorien und ihr Verständnis und einen umfassenden theoretischen Denkansatz.

2.2.1.3 Methodenrepertoire systemischer Supervision

Diese theoretischen Überlegungen zur Didaktik ziehen eine bestimmte Auswahl an Methoden nach sich. Dabei gibt es derzeit keine Methoden, die der systemischen Supervision spezifisch zur Verfügung stehen. Sie greift zurück auf Methoden, die auch in anderen systemischen Beratungsformen verwandt werden. Solche Methoden sind etwa Techniken zur Betrachtung der System-Umwelt-Differenz (Kersting 2002, S. 166-170), das Zirkuläre Fragen (Schumacher 1995, Simon/Rech-Simon 2000), Skulpturieren und Aufstellen¹⁹, das ‚Reframing‘ (Kersting 2002, S. 178f.) oder das ‚Reflecting Team‘ (Schlippe/Schweitzer 2007). Damit sind die prominentesten Methoden systemischer Supervision genannt, ohne dass damit der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Die Methodenanzahl ist unendlich und nur schwer einzugrenzen. Ein ebenfalls auswählender Überblick wird bei Keil (2008), Kersting (2002), Schlippe/Schweitzer (2007) und Brandau (1995) gegeben.

19 Die hierzu vorhandene Literatur ist so umfangreich, dass ein Überblick an dieser Stelle kaum weiterhilft; auf die Supervision bezogene, stark verkürzte Überblicke finden sich bei Kersting (2002, S. 173-177).

2.2.2 *Interaktion, Kommunikation, Gruppendynamik*

Jeder didaktische Vorgang, jede Beratungssituation, und damit auch jede Supervision ist auf Interaktion und Kommunikation angewiesen. Dies ist an sich eine pädagogische Binsenweisheit. Ohne Interaktion und Kommunikation käme ein Supervisionsprozess nicht zustande: ein Supervisor wird nur durch den Supervisanden ins Handeln kommen können, der Supervisand bleibt ohne Supervisor ein einsamer Rat Suchender. Die systemische Supervision hat es hier nur scheinbar einfach: der vielfach zitierte Grundsatz von Watzlawick, eines der Begründer des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas, man könne nicht nicht kommunizieren (Watzlawick 1971, S. 51), besagt zwar, dass Kommunikation gewollt oder ungewollt immer stattfindet; ob es eine für die Supervision hilfreiche und damit gelingende Kommunikation ist, steht auf einem anderen Blatt. Nicht nur erwachsenenpädagogisch orientierte Supervisoren stützen sich deshalb vielfach auf kommunikationstheoretische Grundlagen nach Watzlawick (1971) oder Schulz von Thun (1989), um eine gelingende Kommunikation und Interaktion zu fördern. Explizit mit dem „Kommunikationssystem Supervision“ auf der Grundlage dieser Theorien beschäftigt sich Kersting (1992). Er unterscheidet zwischen der synchronen und der diachronen Struktur des Kommunikationssystems Supervision. Die synchrone Struktur der Supervision bezieht sich auf die konkrete Supervisionssituation, die diachrone Struktur bezieht sich auf ihre Prozesshaftigkeit, auf die Veränderungen, die sich im Laufe des Prozesses vollziehen und die Veränderungen in der Supervision, die sich daraus ergeben.

2.2.2.1 Die synchrone Kommunikationsstruktur

Das Supervisionssystem, das aus Supervisor und Supervisand gebildet wird, ist im Luhmannschen (1971) Sinne ein „umweltoffenes System“ (ebd., S. 10), das heißt, die Kommunikationspartner Supervisor und Supervisand haben Kontakt zu anderen Systemen oder sind Teile davon. Themen und Eigenschaften anderer Systeme können das System Supervision bestimmen oder sogar definieren. Für die Kommunikation umweltoffener Systeme gilt, dass die Natur ihrer Beziehungsstruktur über die Kommunikation definiert wird (Watzlawick 1971, S. 116). Ein ‚Gelingen‘ der Supervision hängt demnach von der Qualität und Transparenz der Kommunikation ab. Die kleinste Form der Kommunikation ist die Interaktion, die als wechselseitige Kommunikationsfolge mindestens zweier Partner verstanden wird (ebd.). Diese Wechselseitigkeit ist keine Kausalfolge, sondern ein kreisförmiger Prozess, da Ursache und Wirkung nicht eindeutig festzulegen sind, sondern sich verändern, je nachdem, wo eine Interaktionskette unterbrochen würde

(ebd., S. 47).

Kersting (1992) schildert in Anlehnung an Watzlawick (1971) vier mögliche Formen der Kommunikation in der Supervision, die sich letztlich unterscheiden lassen in Versuche, die Kommunikation abzulehnen oder zu vermeiden oder in die Bereitschaft, die Kommunikation anzunehmen, was wiederum konstruktiv oder destruktiv geschehen kann. Der Versuch, die Kommunikation abzulehnen, läuft auf offenen Widerstand, zum Beispiel in Form von Schweigen, hinaus. Da jedoch auch Schweigen eine Form der Kommunikation darstellt, sind die Reaktionen der Kommunikationspartner meist genau gegenteilig: sie reagieren mit verstärkten Kommunikationsversuchen, sei es in Form von Vorwürfen oder von Gesprächsangeboten (Kersting 1992, S. 34). In jedem Fall geht es ihnen darum, das System nicht zu gefährden bzw. zu erhalten. In der Supervision taucht diese Form der Ablehnung eher selten auf, da die Teilnehmer, insbesondere in der Einzelsupervision, sich als Auftraggeber verstehen und in der Regel freiwillig erscheinen. Eine mögliche Form der Ablehnung der Kommunikation ist allerdings der Abbruch der Supervision oder die klare Ansage an den Supervisor, in eine bestimmte Richtung nicht weiter gehen zu wollen²⁰. In der Gruppen- oder Teamsupervision kann es, gerade bei Konflikten, dazu kommen, dass einzelne Supervisanden in ablehnender Form reagieren, insbesondere, wenn sie sich angegriffen, nicht verstanden oder in ihrer Position gefährdet fühlen. In solchen Fällen gerät der Supervisor oft in eine schwierige Lage, da er als ‚obere Instanz‘ angerufen wird, um Kommunikation wieder herzustellen oder zu ‚erzwingen‘, was eine unmögliche Aufgabe darstellt. Deutlich wird in jedem Fall, dass der Versuch, Kommunikation abzulehnen, untauglich ist, da er verstärkte Reaktionen der Kommunikationspartner hervorruft. Dies kann zum Anlass genommen werden, Kommunikation wieder herzustellen, indem gerade der Ablehnungsversuch, seine vielleicht berechtigten Ursachen, seine Unmöglichkeit und die Folgen daraus thematisiert werden.

Eine zweite Form des (untauglichen) Versuches, Kommunikation zu verhindern, ist der Versuch der Vermeidung, indem Hilfe von außen geholt wird, etwa Krankheiten, Handyklingeln o.ä.. Watzlawick (1971) hat darauf hingewiesen, dass solche Symptome (Krankheiten) oder Handlungen (‚Vergessen‘, das Handy abzustellen) unbewusst (selbstmanipulativ) veranlasst worden sein können und bewusst als real empfunden werden können, ohne dass die Gründe dafür dem Einzelnen immer klar sind. Nicht zwangsläufig jedoch sind Täuschungen oder Ausflüchte im eigentlichen Sinne der Hintergrund. Auch hier liegt eine Möglichkeit des Supervisors darin, das System zu erhalten, indem mögliche Hintergründe für diese Vermeidungshandlungen gesucht, bewusst gemacht, ihre Folgen für die Kommunikation themati-

19 Eine Ansage, die u.U. dem Selbstschutz, der Selbstachtsamkeit (z.B. vor einem Übergang ins Therapeutische) dient und nicht zwangsläufig Verweigerung bedeutet.

siert und Lösungen entwickelt werden. Annehmende Formen der Kommunikation unterteilen sich in konstruktive und destruktive Formen. In jedem Fall setzen sich die Interaktionspartner auseinander. Konstruktive Formen sind gemeinsame Lösungsversuche, Dialoge, die um Verstehen bemüht sind, Fragen, Vorschläge u.v.m.. Destruktive Kommunikationsformen sind Entwertungen, Themenwechsel, absichtliches Missverstehen, Konkretisieren von Metaphern etc. (vgl. Watzlawick 1971, S. 75). In Anlehnung an Watzlawick (1971) und die in Kap. 2.1.4 getroffenen Aussagen zum systemisch-konstruktivistischen Bildungsverständnis soll nun der Versuch unternommen werden, die synchrone Kommunikationsstruktur in der Supervision zu strukturieren. Dazu gilt es zunächst, die verschiedenen, für das Supervisionssystem relevanten Formen von Kommunikation zu differenzieren. Den bisherigen Überlegungen folgend und aufbauend auf der Diskussion in Kap. 2.1.4 sind dies Beobachten, Selektieren, Erzählen/Fragen/Schweigen, Deuten und Konstruieren. Beide Kommunikationsformen kommen sowohl beim Supervisor, als auch beim Supervisanden zum Tragen. Allerdings können unterschiedliche Formen wechselseitig im Vordergrund stehen oder in den Hintergrund rücken, und Kommunikationsformen können kongruent oder inkongruent ‚andocken‘. Daher wird folgende Form vorgeschlagen (vgl. Abb. 12):

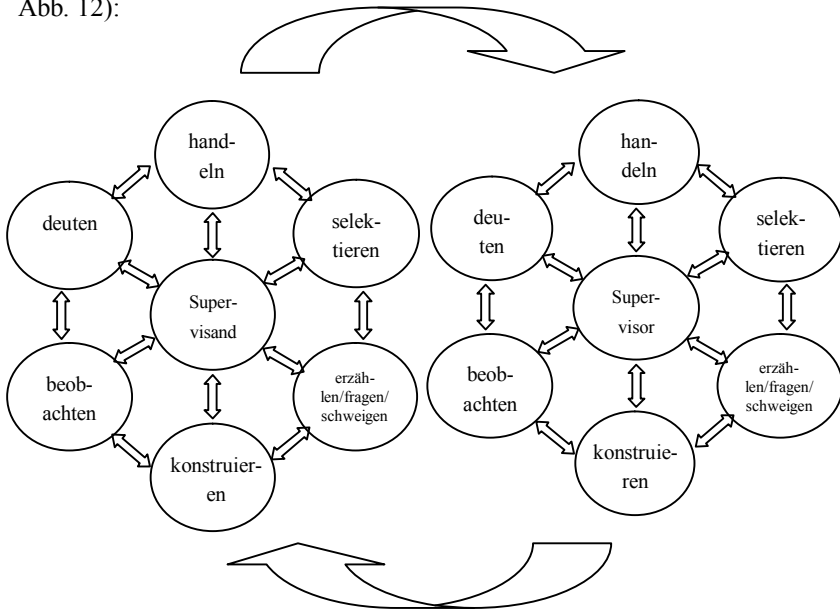


Abb. 12: Synchrone zirkuläre Kommunikationsstruktur

Die Kommunikationsstruktur ist dabei, dem systemischen Ansatz gemäß, zirkulär, was durch die beiden halbkreisförmigen Pfeile ober- und unterhalb ausgedrückt wird. Die sechs Formen von Bewusstsein und Erleben (in Anlehnung an Retzer 1994 u. Schumacher 1997) Handeln, Deuten, Selektieren, Beobachten, Konstruieren, Erzählen/Fragen/Schweigen (die beispielhaft für den Bereich der nach außen offenen Kommunikation stehen), bauen auf den anthropologischen Annahmen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes auf; sie stehen in Verbindung miteinander und beeinflussen sich gegenseitig. Keine Form kommt ohne die anderen zustande. Gemeinsam konstituieren sie das System, stellen also Unterschiede her und erzeugen Sinn. Für das Verhältnis der Formen untereinander gilt das Prinzip der Kontingenz sowie der Emergenz. Kommt eine Verbindung der beiden autopoietisch geschlossenen umweltoffenen Systeme zustande, sei es in der Form kongruent oder inkongruent, kann von Interaktion gesprochen werden.

Damit Interaktion gelingt und sich das System Supervision konstituiert, kommt es darauf an, gemeinsam Sinn zu erzeugen – dies geschieht durch strukturelle Kopplung und Emergenz. Es entsteht sozusagen ein ‚Problem-system‘ (Neumeyer 2004), das natürlich auch der Gefahr unterliegt, neue Probleme zu schaffen. Allerdings ist die Frage zu stellen, inwieweit der Begriff des Problemsystems nicht eine allzu negativ determinierende Konstruktion ist. Vielleicht wäre es hilfreicher, in diesem Kontext von ‚Aufgabensystem‘ zu sprechen, also von einer Supervisor-Supervisand-Beziehung als System, das sich um eine bestimmte Aufgabe herum konstituiert und für alle beteiligten Subsysteme den Sinn hat, diese Aufgabe zu lösen. Die Unterscheidungskategorien eines solchen Systems wären dann ‚lösungsrelevant‘ – ‚nicht lösungsrelevant‘. Schließlich betrachtet die systemische Supervision den einzelnen Supervisanden nicht nur für sich als System, das sich in Interaktion mit dem Supervisor als Beobachter zweiter Ordnung befindet, sondern zusätzlich auch in seinem Verhältnis zu den relevanten Umwelten, etwa den Interaktionspartnern in seinem Team, seiner Organisation, seiner Familie, und bezieht dabei auch „die Interaktionspsychologie der Beteiligten“ (Buchinger 2006, S. 11) als Beobachtungskategorie mit ein, jedenfalls solange, als sich diese als lösungsrelevant erweist.

Das kann dazu führen, dass von drei Beteiligten am Supervisionsprozess ausgegangen werden muss, weswegen sich die Kommunikationsstruktur unter Umständen verändert (vgl. Abb. 13). Dabei gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten: entweder der Supervisor nimmt als Beobachter an der Kommunikationssituation zwischen Supervisand und Klienten teil, oder er nimmt nicht teil und erhält davon nur die Berichte des Supervisanden bzw. Aufzeichnungen. Je nach der Art der Interaktion zwischen Supervisor und Klient des Supervisanden verändert sich demnach die Kommunikationsstruktur des Supervisionsprozesses, ebenso wie diejenige des Kommunikationsprozesses zwischen Supervisor und Klient. Auch dies soll das Schaubild

deutlich machen (vgl. Abb. 13):

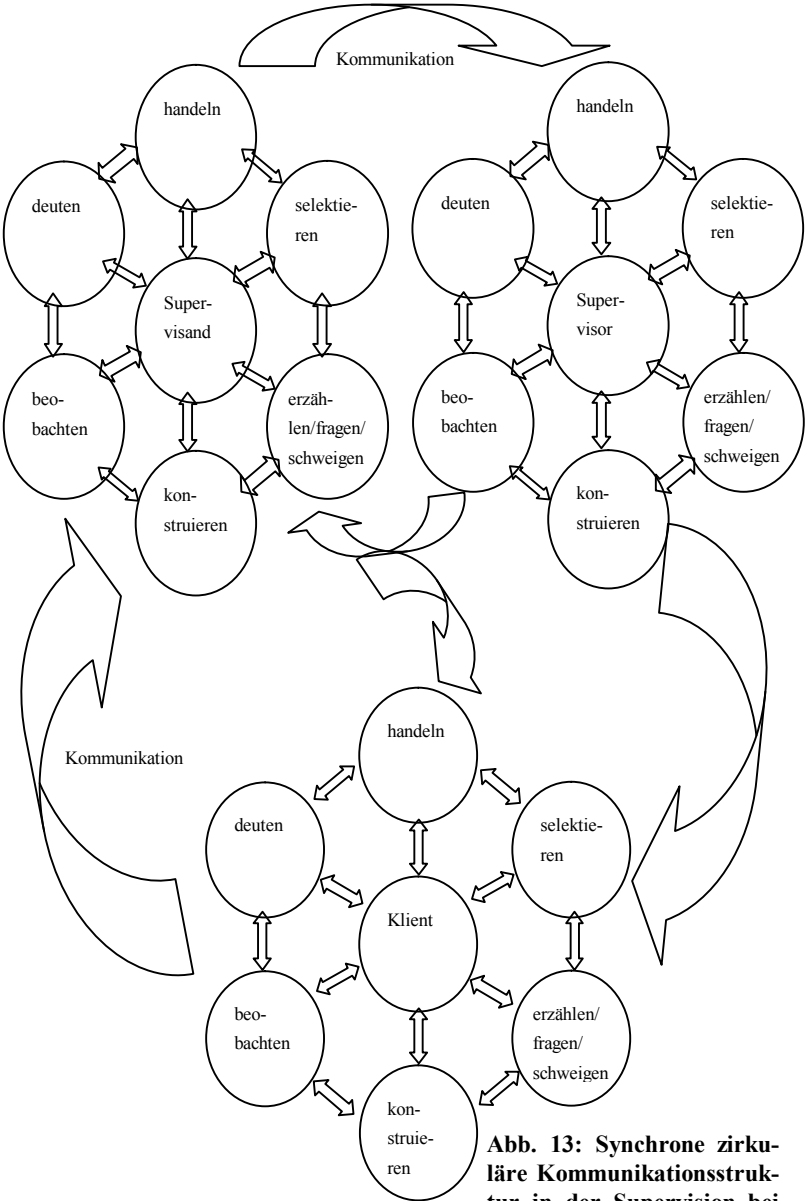


Abb. 13: Synchroner zirkuläre Kommunikationsstruktur in der Supervision bei drei Beteiligten

Zusätzlich zu diesen verschiedenen Unterscheidungen in der Kommunikationsstruktur der Supervision lassen sich verschiedene Supervisionsformen kategorisieren. Diese beziehen sich auf die Beteiligten und die hierarchische Form ihrer Interaktion. Eine grundlegende Unterscheidung liegt bei Pallasch (1993, S. 108) vor, die jedoch zu erweitern ist, da mit Ausbildungssupervision, Lehrsupervision, Selbstsupervision und Internet basierter Supervision vier Formen nicht berücksichtigt wurden. Um eine vollständige, aktuelle Kategorisierung zu erreichen, wird die u.a. Form vorgeschlagen (vgl. Abb. 14).

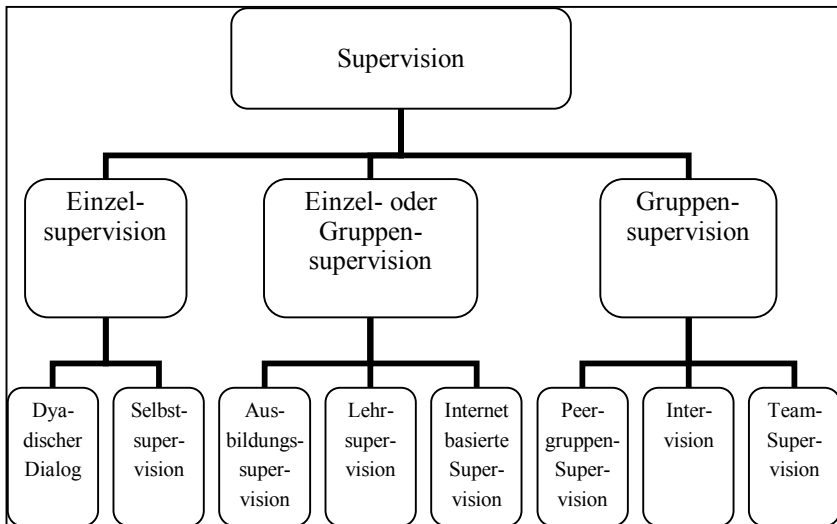


Abb. 14: Formen von Supervision

Eine andere Möglichkeit, Supervision zu kategorisieren, liegt bzw. lag in der Form der Zusammensetzung (heterogen vs. homogen) oder in der Frage der Leitung (geleitet vs. ungeleitet) (vgl. Pallasch 1993, S. 108). Aufgrund der zunehmenden Ausdifferenzierung und verstärkten Nachfrage von Supervision (vgl. Hege 2002, Sauer-Schiffer 2004) kommen jedoch mittlerweile fast alle Formen von Supervision sowohl in der einen als auch in der anderen Form vor. Eine Strukturierung nach diesen Gesichtspunkten ist demnach müßig geworden.

2.2.2.2 Supervision als komplementäre Interaktionsform

Supervision wird als komplementäre Interaktion definiert (Kersting 1992, S. 54), d.h. der Supervisor nimmt in der Beziehung zum Supervisand eine „superiore, primäre Position“ (Watzlawick 1971, S. 69) ein, der Supervisand eine „inferiore, sekundäre Position“ (ebd.). Watzlawick hat darauf hingewiesen, dass diese Begriffe nichts mit ‚stark‘ oder ‚schwach‘ bzw. ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu tun haben.

Kersting (1992, S. 58) weist darauf hin, dass diese Setzung von Watzlawick et al. (1971) eine Ausblendung bedeutet. In der Pädagogik und auch in der Erwachsenenbildung wird die Unterscheidung ‚Educator-Educand‘ bzw. ‚Lehrender-Lernender‘ oder ‚Rat Suchender-Ratgeber‘ im vollen Bewusstsein um die damit verbundene situative oder gesellschaftliche Hierarchisierung gemacht. Supervision geht dennoch, wie jede erwachsenenpädagogische Beratungsform, von der „Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung von Berater und Rat Suchendem“ (Sauer-Schiffer 2004, S. 46) aus, ohne immer zu hinterfragen, wie sehr die gesellschaftlich latenten Vorstellungen die Supervisanden, den Supervisor und damit die Supervision dennoch beeinflussen und damit die geforderte Gleichwertigkeit zu einer Floskel wird. Kersting (1992, S. 59) schlägt vor, die komplementäre Kommunikation als eine progressiv-komplementäre Situation zu verstehen, da das Ziel der Supervision ist, sich selbst überflüssig zu machen. Darüber hinausgehend erscheint es hier als hilfreich, auf den Grundsatz „Verbleib der Verantwortung des Ergebnisses bzw. der Lösung beim Rat Suchenden“ (Sauer-Schiffer 2004, S. 46) hinzuweisen, der, wird er wirklich ernst genommen, die Autonomie und Emanzipation des Rat Suchenden nachhaltig befördert.

Die Interaktionspartner kämpfen nicht um die Deutungshoheit darüber, welche Variablen in der Supervision die bestimmenden sind, sondern arbeiten an handlungsleitenden Mustern, um „das darauf basierende Handeln hinsichtlich seiner unvorhersehbaren Auswirkungen“ (Buchinger/Ehmer 2006, S. 10) wie auch der vorhersehbaren Auswirkungen zu beobachten und ggf. anzupassen bzw. zu verändern, wenn diese nicht intendiert sind (wobei schon die Frage, wer festlegt, was intendiert ist, eine Frage der Deutungshoheit darstellen dürfte). Die beschriebene Anerkennung von Selbstorganisation, Autopoiese und Selbstreferentialität bedeutet also eine Verbindung von Impulsen von Innen und Außen. Der so entstehende Prozess der Hinterfragung, des Abbaus und der Erzeugung von Wirklichkeitskonstrukten ist damit Kern des Kommunikationsprozesses Supervision.

2.2.2.3 Die diachrone Kommunikationsstruktur

Die Erkenntnisse in Bezug auf eine diachrone Kommunikationsstruktur für die Supervision bauen darauf auf, dass mit dem Supervisionssystem „ein

System organisiert“ wird, „in dem intentionales Lernen für Erwachsene ermöglicht werden soll“ (Kersting 1992, S. 66). Damit gehen Veränderungen einher, ja, sie sind sogar Ziel des Prozesses, während sich im Verlaufe eines jeden Prozesses lebendige Wesen schon aufgrund ihrer Umweltoffenheit laufend verändern. Damit gerät die zeitliche Dimension der Supervision in den Blick, die sich von einem ‚Dort und Damals‘, in dem Ursachen und Hintergründe für das Zustandekommens der Supervision ebenso wie vergangene Supervisionssitzungen und sich daraus ergebene Folgen gespeichert sind, über das ‚Hier und Jetzt‘ der konkreten Supervisionssitzung bis zu einem ‚Dann und Zukünftig‘ gewünschter, erreichter oder nicht erwarteter Veränderungen erstreckt. Solche zeitlichen Prozesse beschreibt auch die Gruppendynamik, und sie gehen einher mit Annahmen über Verhaltensänderungen oder Lernergebnissen, wie sie in den Zielen der Supervision beschrieben worden waren. Kersting weist darauf hin, dass sich in unterschiedlichen Stadien des Supervisionsprozesses auch die Kommunikationsstruktur und die Kommunikationsmuster verändern. Da in der vorliegenden Beschreibung der Strukturelemente systemischer Beratung der Bereich der Annahmen über Lernveränderungen bereits detailliert in Kap. 2.2.4 behandelt wird, soll hier nur kurz das Thema der Gruppendynamik zur Sprache kommen.

2.2.2.4 Gruppendynamik und Supervision

Gruppendynamik wird in viererlei Hinsicht in der Supervision zum Thema. Diese Unterscheidung folgt den Überlegungen von Nellessen (2003) und weitet diese aus. Zunächst ist Gruppendynamik in der Supervision selbst relevant, wenn in der Supervision selbst eine Dynamik zwischen Supervisor und Supervisand(en) entsteht und diese instrumentalisiert, methodologisiert oder thematisiert wird. Zum Zweiten sind Supervisoren auf das Fachwissen um Gruppendynamik und Gruppenprozesse angewiesen, um in der Diagnose und Lösungssuche die Erzählungen der Supervisanden richtig einordnen und deuten zu können. Zum Dritten sind Gruppendynamik und Gruppenprozesse Thema supervisorischer Prozesse, wenn Supervisanden Fälle einbringen, bei denen zwei oder mehr Personen eine Rolle spielen, sei es direkt oder indirekt, z.B. als Objekt der Reflektion. Schließlich ist Supervision insofern gruppendynamischen Prozessen unterworfen und/oder löst diese aus, da Supervision als umweltoffenes System auch Auswirkungen auf Bezugssysteme hat, wie z.B. Organisationen, in die die Supervisanden zurückkehren oder Institutionen, in denen Supervision stattfindet.

Es erscheint müßig, hier erneut Gruppenphasenmodelle, sich daraus ergebende Themen und Kommunikationsstrukturen detailliert aufzuführen. Für die Erwachsenenbildung wurde dies bereits bei Krapohl (1987) und Ziemons (2003) dargestellt. Hier wird den dort angestellten Überlegungen

folgend von fünf Gruppenphasen ausgegangen (Orientierung, Machtkampf, Intimität, Differenzierung, Ablösung), Pallasch (1993) beschreibt vier Phasen des supervisorischen Prozesses (Forming, Storming, Norming, Performing) (ebd., S. 103f.), die dieses Gruppenmodell für alle supervisorischen Settings verallgemeinern. Gemeinsam ist den zitierten Phasenmodellen, dass sich die Komplementarität der Supervisor-Supervisand(en)-Beziehung zunehmend progressiv entwickelt. Plessen/ Katz (1985) beschreiben ein Durchführungsmodell in Form eines Leitfadens, das sich stärker auf die konkreten Tätigkeiten im supervisorischen Prozess bezieht: eine Orientierungsphase, in der der Anlass und das Anliegen geklärt, also der Kontrakt geschlossen wird, eine Informationsphase, die dem Sammeln von Daten dient und in der insbesondere die Interaktion beobachtet wird, eine Gewichtungphase, die der Systematisierung dient und in der geordnet, verglichen und ausgewählt werden muss, eine Rückmeldephase, in der der Supervisor dem Supervisand Feedback gibt und von diesem eine Rückmeldung bekommt, und in der Lernschritte bestimmt werden, und schließlich eine Kontrollphase, in der das Ergebnis des Supervisionsprozesses bewertet wird und Konsequenzen daraus bestimmt werden (ebd.). Für erwachsenenpädagogische Prozesse interessant ist außerdem das Durchführungsmodell von Strömbach et al. (1975), das Supervision unter lerntheoretischen Gesichtspunkten strukturiert; hier werden eine Initialphase, eine Experimentierphase und eine Generalisierungsphase unterschieden. Lernprozesse werden zunächst initiiert, dann werden verschiedene Lösungen experimentiert, schließlich wird versucht, das Erlernte auch für andere Felder und Bereiche zu übertragen und zu verallgemeinern. Weitere Phasenmodelle der Supervision stammen von Mutzeck (1989), John/Fallner (1980), Gaertner (1980), Stark (1988) und Ring (1989), bringen jedoch keine darüber hinausgehenden Erkenntnisse. Aus der Gesamtschau dieser recht unterschiedlichen Phasenmodelle geht hervor, dass die diachrone Kommunikationsstruktur der Supervision analog zu dem Prozess der Beteiligten miteinander und zu den Lernfortschritten/ Veränderungen der handelnden Personen verläuft, wobei Veränderungen des Supervisanden meistens im Vordergrund stehen oder gar alleine betrachtet werden, während Veränderungen des Supervisors im Prozess, seien es autonom hervorgerufene oder als Reaktion auf Veränderungen des Supervisanden entstandene, fast immer ausgeblendet werden. Für die Kommunikation und Interaktion bedeuten die Phasen eine jeweilige Veränderung der Komplementarität: in den Anfangsphasen liegt bei den gruppensystemisch orientierten Modellen (Krapohl 1987, Ziemons 2003) die Verantwortung stärker beim Supervisor, was dessen superiore Position verstärkt; dies verändert sich im Verlauf des Prozesses hin zu einer Emanzipation des Klienten. Die handlungsorientiert (Plessen/Kaatz 1985) oder lerntheoretisch (Strömbach et al. 1975) ausgerichteten Phasenmodelle blenden diese Komplementarität aus. Die systemische Supervision nimmt alle drei

Bereiche in den Blick. Die Hinterfragung der Wirklichkeiten des Klienten macht den Supervisor zum Beobachter zweiter, dritter usw. Ordnung (vgl. Kap. 2.2.3). In den verschiedenen Phasen des Prozesses, seien sie nach gruppensystemischen, handlungsorientierten oder lerntheoretischen Gesichtspunkten ausgerichtet, bleibt diese Funktion erhalten. Interaktion, Kommunikation und Gruppendynamik verändern sich in der systemischen Supervision je nachdem, wodurch das System definiert wird. Dabei spielen alle drei Aspekte eine Rolle: Die Beteiligten des Systems, die Themen und Wirklichkeitskonstrukte, die diese Beteiligten einbringen und die Veränderungen, die sie an diesen Wirklichkeitskonstrukten im Verlaufe dieses Prozesses vornehmen. Gleichzeitig spielen als unkontrollierbare Variablen bei umweltoffenen Systemen auch Einflüsse, Irritationen, Perturbationen von außen eine Rolle. Ebenso nehmen die unterschiedlichen Supervisionsformen (vgl. Abb. 14) Einfluss auf die unterschiedlichen Phasen und die Kommunikationsstrukturen. Die Betrachtung mag daher so gewählt werden, wie sie für den jeweiligen Zweck viabel erscheint: drei möglicherweise passungsfähige Unterscheidungen wurden dargestellt, andere sind denkbar und möglich. Retzer (1990), Ebbecke-Nohlen (1994) und Schumacher (1997) haben systemische Supervision als Prozess beschrieben, der der Interaktionsform des Spiels vergleichbar ist. Supervisor und Supervisand spielen ‚ernsthafte Spiele‘ miteinander, und Supervision lässt sich danach unterscheiden, welche Spielform und welche Spielerrollen gewählt wurden. Retzer (1990) beschreibt Supervision als Bearbeitung eines ‚bewährten dysfunktionalen Spiels‘ (ebd., S. 362ff.), als Anleitung zur Unterbrechung von Spielen (ebd., S. 364 ff.), als Dekonfusionsprozess mehrerer gleichzeitig gespielter sich ausschließender Spiele (ebd., S. 366ff.), definiert also Spielformen (von denen noch etliche andere denkbar wären), während Ebbecke-Nohlen (1994) eher verschiedene Stationen im Interaktionsprozess Supervision auf ihren Spielcharakter hin definiert. Schumacher (1997) bezeichnet Supervision als ‚Sprachspiel‘ (ebd.), und untersucht vorwiegend den kommunikativ-spielerischen Prozess. Die diachrone Struktur systemischer Supervision ist sehr stark ausdifferenziert und nur schwer vereinheitlichend zu beschreiben. Nur einige von unzähligen möglichen Konstrukten wurden hier dargestellt, wobei die Konstrukte ausgewählt wurden, die in der Literatur zur Supervision am häufigsten rezipiert wurden.

2.2.3 Die Rolle des Supervisors in der systemischen Supervision

Nachdem die beiden vorhergehenden Kapitel das didaktisch-methodische Vorgehen und den Interaktions- und Kommunikationsprozess genauer beschrieben haben, soll die Rolle des Supervisors in diesem Ge-

schehen näher beleuchtet werden. Wie bereits beschrieben wurde, ist das Erzeugen von Leitdifferenzen als das operative Handeln eines Systems (Berghaus 2004, S. 44f.; vgl. auch Schumacher 1997, Kade 1997, Kade et al. 1999, Kersting 2002) wesentlich für den Bildungsprozess. Für die Supervision gilt demnach, „dass auch allen Beobachtungen, Diagnosen, Beschreibungen und Erzählungen ein Formenkalkül als methodologische Prämisse zugrunde liegt“ (Krapohl 2008, S. 177), so Krapohl: „Denken, sprechen, supervisieren ist ohne zu unterscheiden nicht möglich“ (ebd.). Es handelt sich dabei um ein Handeln eines Systems, das sich aus der eigenen Existenz begründet. Indem das System sein Abgegrenztsein verwendet, um Unterscheidungen zu treffen, nutzt es eine zweite Handlungsoption: die Beobachtung (Luhmann 1998, S. 69). Das Verhältnis von operieren und beobachten hat Luhmann so beschrieben:

„Die Operationen des Systems erzeugen die Differenz von System und Umwelt; die Beobachtungen kopieren diese Differenz in das System herein und benutzen sie als Unterscheidung mit Verfügungsmöglichkeiten über beide Seiten.“ (Luhmann 1994, S. 8)

Die Beobachtungen werden in Ordnungskategorien unterschieden. Beobachtet ein System ein anderes System, so handelt es sich um eine Beobachtung erster Ordnung. Dabei entsteht eine Wechselwirkung zwischen dem beobachtenden System und dem System, das beobachtet wird. Der Beobachter ist dabei selber der blinde Fleck. Er beschreibt unmittelbar seine Betrachtungen, „wer beobachtet, unterscheidet, wer unterscheidet, scheidet damit immer etwas anderes, das auch hätte beobachtet werden können, ab“ (Krapohl 2008, S. 178).

Bei der Beobachtung zweiter Ordnung wird ein Beobachter beobachtet, der ein anderes System beobachtet, oder anders ausgedrückt: eine Beobachtung zweiter Ordnung betrachtet stets eine Beobachtung erster Ordnung. Deshalb fällt auch eine Beobachtung, die ein Innen und ein Außen eines Systems betrachtet, in diese Kategorie. Hier ist der Beobachter zweiter Ordnung zwar in der Lage, den blinden Fleck des ersten Beobachters festzustellen und zu beschreiben; unweigerlich produziert aber auch er einen blinden Fleck, den wieder nur ein höherer Beobachter wahrnehmen könnte. So entstehen Beobachtungen dritter, vierter usw. Ordnung. (Berghaus 2004, S. 48; Luhmann 1997, S. 92ff.).

Luhmann beschreibt das Beobachten erster Ordnung in Zusammenhang mit einer Realität erster Ordnung; damit meint er jene Realität, „von der wir im Alltag einfach glauben, dass Sie ‚wirklich so ist‘“ (Berghaus 2004, S. 269). Indem man diese erste Realität beobachtet und beschreibt, entsteht eine zweite Realität, von der ebenso geglaubt wird, dass sie real ist. Das Verhältnis dieser beiden Realitäten vergleicht Luhmann mit dem zwischen Landkarte und Landschaft. Beide beschreiben dasselbe, sind jedoch nicht gleich. Obwohl sie denselben Gegenstand haben, und beide als wahr und

wirklich gelten, unterscheiden sie sich fundamental (Berghaus 2004, S. 269; Luhmann 1998, S. 885). Im Zusammenhang mit Bildung gilt logischerweise das gleiche Prinzip: Bildungsinhalte und Bildungsgegenstände, Lerninhalte und Lernstoffe verhalten sich ebenso zueinander. Des Supervisoren', „Expertentum liegt demnach im Umgang mit der Eigengesetzlichkeit und Eigenwilligkeit von Menschen und sozialen Systemen“ (Neumeyer 2004, S. 52). Die Rolle des Supervisors und sein Handeln sind also keineswegs beliebig, nur weil das Bezugssystem Supervisand selber entscheidet, was es an seinen Konstrukten verändert. Durch die eigene Professionalität kann der Supervisor die Wahrscheinlichkeit des Gelingens eigener Interventionen erhöhen.

2.2.3.1 Der Supervisor als Beobachter

Im Beratungssystem ‚Supervision‘ übernimmt der Supervisor die Rolle des Beobachters zweiter, dritter etc. Ordnung. Er beschäftigt sich damit, wie Supervisanden als auch deren Klienten beobachten (Beobachtung zweiter bzw. dritter Ordnung), und führt ggf. Beobachtungen zusammen, sorgt für Vernetzung und hinterfragt, wie die Supervisanden beobachten, was die anderen Systeme beobachten.

Zur Einordnung der Beobachtung des Supervisors ist es zusätzlich notwendig, die Frage zu stellen, welche Systemgrenzen zwischen Klienten- und Beratersystem bestehen (Von Saldern 2003, S. 314).

Wenn die Supervision den systemischen Ansatz der Selbstorganisation, Selbstreferenz und Autopoiese ernst nimmt, dann muss sie davon ausgehen, dass in einer Supervisionssitzung grundsätzlich Verhaltensmuster herausgearbeitet werden, die für das beobachtete System offensichtlich passend und brauchbar sind. Kommt der Supervisor mit seiner Beobachtung zu einer anderen Wertung, so muss er sich klar machen, dass es sich dabei nur um seine Zuschreibung handelt, die auf jeden Fall etwas mit seiner individuellen Brille zu tun hat. Da seine Beobachtung eine Beobachtung zweiter Ordnung ist, weist sie blinde Flecken und Schattenseiten auf. Der Supervisor hat deshalb nur die Möglichkeit, die Brille des Respekts vor den Entscheidungen und Wertungen des Supervisanden zu nutzen oder die Supervision abubrechen. Er kann dessen Perspektiven anreichern, irritieren - zerstören oder löschen jedoch kann er sie nicht. Supervision hat zusätzlich die Möglichkeit, blinde Flecken des Supervisanden in seiner Beobachtung erster Ordnung offen zu legen.

In der Supervision muss sich der Supervisor bewusst sein, dass supervidieren und supervidiert werden völlig unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bedeuten. Supervisor und Supervisand haben andere biografische Hintergründe, andere Deutungsmuster, eine andere Wahrnehmung und damit auch andere Schlussfolgerungen, Konsequenzen und Perspektiven. Es dürfte eine ebenso ernüch-

ternde Erkenntnis sein, dass der Supervisand nicht in die Richtung gehen muss, in der der Supervisor eine Lösung sieht. Retzer (1990) hat den Supervisor als „machtlosen, aus einer Außenperspektive wahrnehmenden und handelnden Beobachter“ (ebd., S. 358) bezeichnet. Die Supervision hat es allerdings einfacher als die Bildungsarbeit, da sie von jeher nicht die Lösungsvorgabe, sondern die Lösungs-Entwicklungshilfe als ihre Aufgabe gesehen hat. Die Leitdifferenz, mit der der Supervisand die Anreicherungen durch den Supervisor (im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2007) aufbereitet und dargeboten) bewertet, ist demnach ‚brauchbar/nicht brauchbar‘. Das passt zu der beschriebenen Lernaufgabe der Sinnstiftung nach Olbrich und Siebert, hat aber nur indirekt mit der von Kade (1997) vorgeschlagenen Unterscheidung ‚vermittelbar/nicht vermittelbar‘ zu tun. Supervision ist der Versuch eines supervidierenden Systems, eine möglichst hohe Viabilität mit dem supervidierten System zu erzeugen, um durch Kommunikation den Prozess der Sinnstiftung anzuregen und zu begleiten. Dies kann durch die Anreicherung von Umweltkomplexität entstehen, gefolgt von anschließender Hilfe und Anregung zur Kategorisierung und Auswahl. Daraus ergibt sich eine unendliche Vielzahl möglicher Beobachtungsgegenstände und –kategorien. Dabei ist es Aufgabe des Supervisors, gemeinsam mit dem/ den Supervisanden eine Reduktion der Komplexität vorzunehmen.

Für die Rolle des Supervisors bei der Gestaltung des Settings gelten die Grundsätze der erwachsenenpädagogischen Beratung: „Freiwilligkeit der Beratung“ sowie „Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung von Berater und Rat Suchendem“ (Sauer-Schiffer 2004, S. 46, vgl. auch Aurin 1984, Giesecke 1992, Mader 1999). In der Beratungssituation ist der Supervisand als Rat Suchender vom Supervisor als Berater fachlich abhängig. Zu dieser Abhängigkeit gehört jedoch das Prinzip von der Wahrung der Autonomie des Rat Suchenden, der die Verantwortung für die Lösungssuche und –findung behält (ebd., vgl. auch Aurin 1984, Giesecke 1992, Mader 1999, Baumgartner 1998). Dennoch kann nicht von einer Beratungssituation auf Augenhöhe gesprochen werden, da der Supervisor aufgrund seiner Vorbildung in der Lage ist, „den konkreten Fall, der nicht standardisierbar ist, hermeneutisch zu verstehen und für seinen Klienten in verständlicher Sprache zu deuten“ (Leuschner 2006, S. 39). Schiersmann (2000) erklärt diese Grundannahme so, „dass die Betroffenen prinzipiell über die für die Problemlösung erforderlichen Kompetenzen selbst verfügen, sie jedoch nicht produktiv nutzen können“ (ebd., S. 26, vgl. auch Baumgartner et al 1998, S. 80). Die Dysbalance im Setting zwischen Berater (Supervisor) und Rat Suchenden (Supervisanden), die wir im vorigen Kapitel als komplementäre Kommunikationsstruktur bezeichnet haben, liegt demnach nicht nur im beraterischen Wissensvorsprung, sondern auch in der Prozessautorität des Beraters (SR.), so Schiersmann (ebd.).

Um dieses Potential bei den Betroffenen freizusetzen, bringen die Berater ein spezielles Know-how für die Gestaltung dieser Interaktion ein: Sie sind Beobachter zweiter Ordnung. Aufgrund dieser Position wird ihnen zugänglich, worauf das zu beratende System bei der Konstruktion seines Wirklichkeitsverständnisses achtet und worauf nicht. Vor diesem Hintergrund erarbeiten die Prozessbegleiter mit den Betroffenen Handlungsalternativen und eruiieren deren Konsequenzen. Sie treffen aber keine Entscheidungen für die Betroffenen, sie sind nicht für die richtige Lösung verantwortlich, sondern übernehmen ‚Prozessautorität‘, sie sind methodische Experten für die Gestaltung dieses Problemlöseprozesses. Die Berater tragen eine Mitverantwortung für den Weg zu einer angemessenen Lösung des zu bearbeiteten Problems. Sie unterstützen in erster Linie das ‚Wie‘ des Prozesses, nicht – bzw. nur als Impuls zur Erweiterung von Lösungsmöglichkeiten – das ‚Was‘ (den Inhalt, die Ergebnisse)“ (ebd., S. 26f.).

Aus diesen Überlegungen folgt, dass die Diagnose oder Hypothese des Supervisors bestimmend dafür ist, wie das gemeinsame Setting gestaltet wird. Der Supervisor orientiert sich an seinem Auftraggeber, aber auch an der Logik seiner Profession (vgl. Leuschner 2006), zu der eine qualifizierte Vor-, Aus- und Weiterbildung, aber auch professionelle und ethische Standards gehören. Solche sind für die Supervision durch den Berufsverband DGSv festgelegt (vgl. DGSv o.J. und 2003). In diesem Prozess ist der Supervisor nicht unabhängig, sondern interdependent zu Fragen der Ökonomie, Übertragungsprozessen und Institutionsdetermination (vgl. Heltzel 2006), d.h. er steht unter Umständen in einer finanziellen Abhängigkeit, die mit dem Zustandekommen bzw. dem Erfolg des Prozesses zusammen hängt; dabei ist die Frage nach dem Erfolg auch die Frage, ob derjenige, der den Erfolg definiert, auch der ist, der den Prozess bezahlt, oder ob es hier unterschiedliche Prozesspartner und Machtstrukturen gibt (vgl. dazu auch Sauer-Schiffer 2004, S. 48). Determiniert durch Übertragungen (und damit auch durch Gegenübertragungen) ist der Supervisor ganz zwangsläufig (vgl. dazu Oberhoff 2009), da er in einer Dynamik steht, die mit dem Setting zu tun hat, in das er gerufen wurde, sowie mit den Kommunikationspartnern, welche ihn dort erwarten. Der Supervisor kann trotz Selbstreflexion „der vor- und unbewussten Einstellungen, Vorurteile und Alltagstheorien“ (ebd.), seiner Abhängigkeit und dem Bemühen um Neutralität die „multiple Übertragungsdynamik in seinen korrespondierenden Gegenübertragungsgefühlen“ (Leuschner 2006, S. 41, vgl. auch Oberhoff 2009) nicht verhindern, sondern nur immer wieder aufzuklären versuchen.

Die institutionelle Determination des Supervisors hängt mit seinen „lebensgeschichtlichen Erfahrungen“ (Leuschner 2006, S. 41) und seiner Berufssozialisation zusammen, der Frage, welche Normen und Werte er vertritt und welchem supervisorischen Konzept er sich verpflichtet fühlt.

2.2.3.2 Zum Problem der Ethik in der systemischen Supervision

Gerade aus der Spannung zwischen der institutionellen Determination und der Frage, welche Auftraggeber an dem Zustandekommen des supervisorischen Prozesses beteiligt waren und welchen der daraus resultierenden Aufträge sich der Supervisor in welcher Form und in welcher Reihenfolge verpflichtet fühlt, macht Sauer-Schiffer (2004, S. 47f.) das ethische Problem der Beratung fest. So kann es sein, dass die Wünsche und Ziele des Supervisanden mit denen der Institution, der er angehört und die den Supervisor womöglich verpflichtet hat und bezahlt, kollidieren. Weitere Diskrepanzen zwischen Zielen, Normen, Interessen und Aufträgen von Institution und Supervisand beschreiben John/Fallner (1980). Ebenso gut ist es jedoch möglich, dass Diskrepanzen innerhalb einer Institution oder innerhalb einer Supervisandengruppe oder sogar eines einzelnen Supervisanden deutlich werden. Gerade wenn Entscheidungen zwischen mehreren möglichen Wegen, Sichtweisen, Wertvorstellungen getroffen werden, liegt der Versuch nahe, den Supervisor dazu zu verführen, Stellung zu beziehen um ‚für die Supervisanden zu entscheiden‘. Solche Versuche bedienen zum Einen die superiore Position des Supervisors, zum Anderen seine narzisstischen Persönlichkeitsanteile, und sind deshalb ethische Herausforderungen.

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) hat, wie bereits erwähnt, ethische Leitlinien für ihre Mitglieder verabschiedet (DGSv 2003). Diese beziehen sich sowohl auf die Verantwortung des Supervisor seinen Klienten gegenüber, als auch gegenüber der Gesellschaft, in der er sich befindet. Die DGSv bezieht in diesen Leitlinien eindeutig Stellung zu gesellschaftlichen Fragen unserer Zeit und beschreibt, indem sie Leitlinien formuliert, gewissermaßen, wie ihre Mitglieder zu diesen Fragen positioniert sein sollten (ebd.).

Im folgenden Kapitel kann es nicht darum gehen, diese Leitlinien zu reproduzieren. Sie sind zweifellos von Bedeutung für die Supervision, da sich der einzige Berufsverband darauf verständigt hat, und das über alle Grenzen von unterschiedlichen Konzepten und damit verbundenen unterschiedlichen anthropologischen Annahmen hinweg. Allerdings sind sie nicht geeignet, Supervisoren ihre persönliche Entscheidung abzunehmen. Zudem bleibt die Frage zu stellen, inwieweit der systemische Supervisionsansatz spezifische Aussagen zu ethischen Fragen macht und machen kann.

Über Ethik in der systemischen Supervision zu sprechen, ist nämlich in zweierlei Hinsicht schwierig. Zum Einen aus grundsätzlichen, schließlich aus spezifischen Gründen, die dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz innewohnen.

Die grundsätzlichen Schwierigkeiten zielen darauf ab, dass Ethik sich nur in Handlungen offenbaren kann, mithin grundsätzlich praxisbezogen ist (Wittgenstein 1971), sich also „die Ethik nicht aussprechen lässt“ (ebd., Satz

6.421). Ethische Grundsätze bleiben leere Worte, wenn die Handlungen sich nicht auf sie beziehen, und mit ihnen kongruent sind. „Wovon man nicht sprechen kann“, so Wittgenstein (ebd., Satz 7), „darüber muß man schweigen“. Ethik theoretisch zu betreiben ist also ein schwieriges Geschäft, da theoretische Ethik alleine keine Ethik sein kann.

Das zweite Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass der systemisch-konstruktivistische Ansatz davon ausgeht, dass das, was von uns als Wirklichkeit angesehen wird, nur Konstrukte sind. Ebenso wären ethische Grundsätze nur Einredungen, die zwar für den Einzelnen brauchbar sein mögen, aber für andere genauso gut völlig unbrauchbar und damit ohne Berechtigung sein können. Eine ‚objektive Ethik‘ ist schlichtweg unmöglich, jede Ethik kommt auf der Grundlage von Beobachtungen zustande, beruht auf Unterscheidungen, die der Beobachtende bzw. Unterscheidende selbstreferentiell und autopoietisch vornimmt. Damit ist seine ethische Einredung aber nur für ihn gültig. „Wenn die Eigenschaften des Beobachters, nämlich die Eigenschaften des Beobachtens und Beschreibens, ausgeschlossen werden, bleibt nichts mehr übrig, weder die Beobachtung noch die Beschreibung“ (von Foerster 1993, S. 64), womit er die „Unsinnigkeit“ (ebd.) demonstrieren möchte, von einer allgemeinen Ethik zu sprechen.

Daraus ergibt sich logischerweise die Schlussfolgerung: „Wir unterliegen keinem Zwang, auch nicht dem der Logik, wenn wir (...) Entscheidungen treffen“ (v. Foerster 1993, S. 73 u. 1997, S. 352). Das Gegenteil dieser Notwendigkeit ist demnach Freiheit. Doch in dieser Freiheit, so v. Foerster (ebd.) liegt eben die Verantwortung des Einzelnen: „wir sind zwar frei, müssen allerdings die Verantwortung für unsere Entscheidungen übernehmen“ (ebd.). Analog zum Watzlawickschen Theorem von der Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren, gibt es auch hier eine Unmöglichkeit, nicht zu entscheiden: auch das Nicht-Beantworten einer ethischen Frage ist eine Entscheidung, die Konsequenzen hat, für die wir die Verantwortung zu übernehmen haben. Der Supervisor als Experte ist dabei in einer besonderen Verantwortung, so v. Foerster (1997): „Wissen bedeutet Verantwortung“ (ebd., S. 345). Sein Wissensvorsprung macht es dem Experten möglich, Konsequenzen zu erkennen oder zu vermuten, die anderen nicht in gleicher Weise deutlich werden. Seine Verantwortung hat deswegen auch damit zu tun, dieses Wissen zu veröffentlichen. Damit werden andere Menschen befähigt, ihre Entscheidungen selber zu treffen und dafür alleine Verantwortung zu übernehmen. In Abwandlung des Kant’schen Imperativs ließe sich formulieren: ‚Handle stets so, dass Du Verantwortung dafür trägst, die Möglichkeiten anderer zu erweitern‘ (vgl. auch Kersting 1996, S. 115). „Da die Ethik hierbei in den Wörtern liegt“, so v. Foerster (1997), „kann sie offenbar nicht – und muss auch nicht – ausgesprochen werden: Ethik ist implizit“ (ebd., S. 348). Eine solche Ethik nimmt nicht nur die Konstruktivität von Sprache und Wirklichkeit, sondern auch den Gesichtspunkt der Autopoiese

und die Interaktion zweier autopoietischer Systeme in der Supervision ernst²¹. Allerdings bleibt diese implizite Ethik anfällig für Perversionen, da sie sich nicht eindeutig Werten zuordnen lässt und damit offen bleiben kann, inwieweit bzw. in welche Richtung Möglichkeiten erweitert werden. Präziser wäre daher zu formulieren: ‚Handle stets so, dass Du Verantwortung dafür trägst, die Möglichkeiten anderer zu erweitern, ohne dass dabei die Möglichkeiten Dritter eingeschränkt werden‘.

Noch von einer anderen Seite lässt sich diese ‚Implizite Ethik‘ systemisch-konstruktivistischer Supervision begründen. Bereits im früheren Verlauf dieser Untersuchung wurde darauf hingewiesen, dass sich Systeme, auch soziale Systeme, über Abgrenzungen und Unterscheidungen konstituieren. Erst wenn der Andere als Anderer wahrgenommen wird, kann das Eigene, das autonome Sein, deutlich werden. Dazu gehört es notwendigerweise, dass der Andere nicht objektiviert werden kann. Er ist, so wie ich mich als Subjekt definiere, ebenso subjektiv angelegt. Der litauisch-französische Philosoph Emmanuel Lévinas (1992) hat daraus geschlossen, dass die Beziehung zum Anderen Ethik sei (ebd., S. 118 u. S. 257f.). Aus diesem Grund, so Kersting (1998), wird Gerechtigkeit notwendig (ebd., S. 60): der Gedanke, dass das eigene Selbst immer in Verbindung zu anderen steht, in Beziehung zu denen man seine eigenen Grenzen definiert, impliziert eine „Verantwortung-durch-und-für-den-Anderen“ (ebd.), sei es, dass dieser Andere eine Person oder die Gesellschaft bzw. Biosphäre ist.

Kehren wir nun zurück zur Ausgangsüberlegung, nach der sich ethische Probleme in Beratung und Supervision dort zeigen, wo Widersprüche zwischen Interessen und Zielvorstellungen der Beteiligten auftreten, so lässt sich im Anschluss an die Diskussion einer ‚Impliziten Ethik‘ in der systemischen Supervision formulieren, dass die ethische Verantwortung des Supervisors darin liegt, die unterschiedlichen Interessen und Ziele, evtl. auch unterschiedliche Normen und Gegebenheiten (Pallasch 1993, S. 72) zu respektieren, zu akzeptieren und/ oder zu thematisieren. Der verantwortliche Umgang des Experten bedeutet, Beobachtungen mitzuteilen, Konsequenzen aufzuzeigen, Unterscheidungen und Unterschiede zu verdeutlichen und mögliche Wege aus den Widersprüchlichkeiten vorzuschlagen; er bedeutet aber auch, Entscheidungen dem Klienten zu überlassen und seine Freiheit und Autonomie dadurch zu stärken, dass die Lösungsfindung bei ihm verbleibt.

In Hinblick auf die Ethik systemisch-konstruktivistischer Supervision ist zwangsläufig vieles offen geblieben. Eine grundlegende Betrachtung dazu wäre lohnenswert, ist aber an dieser Stelle nicht leistbar. Allerdings sind die bisher angestellten Überlegungen durchaus in der Lage, Hinweise zu geben, die bei zukünftigen Forschungen in diesem Gebiet genutzt werden können,

20 Allerdings wäre zu diskutieren, inwieweit die konstitutionelle Bedeutung von Sprache, die das Denken evoziert und umgekehrt, dem entgegen steht.

und auch in der Praxis eine Richtung für eigene Überlegungen vorgeben können.

2.2.4 *Fachwissen für systemische Supervision*

Die Fachkompetenz des Supervisors ist in mehrfacher Hinsicht zu differenzieren. Zunächst in Hinblick auf die Lernumgebung, in der sich Supervision vollzieht, dann in Bezug zu den pädagogischen Handlungsformen, wie Informieren, Intervenieren, Animieren, Lehren, Beraten, Organisieren etc. (vgl. Sauer-Schiffer 2004, S. 40 u. S. 50); weiter in Hinblick auf seine Beratungsform Supervision und das jeweilige Supervisionskonzept; schließlich in Hinblick auf das Methodenrepertoire, das sich damit verbindet.

Formale Richtlinien zur Kompetenz von Supervisoren stammen in Form von Ausbildungsstandards von der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv, o.J.) und konkretisiert in Hinblick auf Supervision in der Erwachsenenbildung von Fuchs-Brüninghoff (1990) und Pfirrmann (1995), allerdings unter Bezugnahme auf den individualpsychologischen Ansatz. Systemische Standards gibt es von verschiedenen Ausbildungsinstituten, die sich diesem Ansatz verpflichtet fühlen (vgl. exempl. Systemische Gesellschaft o.J.).

Über Fragen der Lernumgebung wurde bereits in Kap. 2.2.1 diskutiert, ebenso in Bezug auf das Wesen verschiedener Handlungsformen und damit verbundene mögliche Methoden (Kap. 2.2.1 u. Kap. 2.2.2). Es bleibt die Frage der nötigen Feldkompetenz zu diskutieren, wozu das nachfolgende Kapitel (2.2.4.1) dienen soll; schließlich wird die Frage der System-Umwelt-Betrachtung als besondere systemische Kompetenz des Supervisors diskutiert (Kap. 2.2.4.2).

2.2.4.1 Zur Feldkompetenz des Supervisors

Es stellt sich daher die Frage, welches explizite und implizite Fachwissen der Supervisor in Bezug auf die Lerngegenstände der Supervisanden braucht. Mit Fachwissen bezeichnet Sauer-Schiffer (2006) u.a. feldspezifisches Wissen, das es dem Supervisor ermöglicht, in dem entsprechenden Feld zu beraten. Die Supervision hat im Zuge ihrer Professionalisierung breit diskutiert, wie explizit ein solches feldspezifisches Fachwissen aussehen muss. Zwei Lager standen sich dabei gegenüber: die Orientierung an Methoden und die Orientierung an Arbeitsfeldern (Berker 1992). Die Orientierung an Methoden hängt eng zusammen mit Ausbildungssupervision. Da Ausbildungssupervision, egal in welchem Berufsfeld, immer auch Teil beruflicher Identitätsfindung ist (Gotthard-Lorenz 2002, S. 16), ist hier die Kenntnis von Berufssozialisationsprozessen und dem methodischen Vorgehen im jeweiligen Beruf (ebd.) oftmals Teil des Anforderungsprofils der

Supervisoren. Die Orientierung an Arbeitsfeldern wird klientenseitig oft „einseitig als Felderfahrungen aus dem eigenen professionellen Handeln begriffen“ (ebd., S. 17), was besonders dann schwierig ist, wenn dahinter das unausgesprochene Interesse steht, „die sonst strukturell gegebene Abgeschlossenheit der pädagogischen Arbeit (...) aufrechterhalten zu wollen“ (ebd., S. 15). Berker spricht in diesem Zusammenhang von dem „Missverständnis“, Feldkompetenz müsse im berufsständischen Sinne verstanden werden, er bezeichnet dies als „ökonomische, berufs- und machtpolitische Reversicherung“ (ebd., S. 4). Der Supervisor wird dann verführt, berufstypische blinde Flecken mit zu vollziehen bzw. aufrecht zu erhalten. Feldkompetenz ist dann nicht mehr als „große berufliche Nähe aufgrund der ähnlichen beruflichen Sozialisation, die Vertrautheit und Schutz vermuten lässt“ (Gotthardt-Lorenz 2002, S. 15). Feldkompetenz, so Berker (1992), sei jedoch vielmehr „die Wahrnehmung, das Verstehen und die Mitgestaltung der je spezifischen Felddynamik“ (ebd., S. 4; vgl. auch Gotthardt-Lorenz 2002, S. 16). Das setzt voraus, dass neben der Wahrnehmung der komplexen Beziehungsstrukturen in einem Feld auch Fachwissen vorhanden ist, das zur Gestaltung eines Lernprozesses in eben diesem Feld notwendig ist. Der Supervisor nimmt die Komplexität, Dynamik und Interaktionsstruktur des supervidierten Systems wahr und versucht, diese Komplexität gemeinsam mit den Supervisanden zu reduzieren. Er muss dazu etwas über das Feld, in dem er arbeitet, lernen – und nicht zwingend schon wissen. Jedoch müssen seine Interventionen auf Wissen basieren, das zu seiner Profession gehört, und mit der Profession des Supervisanden nichts zu tun haben muss. „Allerdings“, so Siebert (2000), sei es nötig, dass Lehrende, i.e. Supervisoren, „das Milieu, die Mentalitäten und die Verwendungssituationen der Zielgruppe kennen“ (ebd., S. 94). Dies spräche für eine Zielgruppen- oder Referenzkompetenz anstelle von Feldkompetenz.

Berker nimmt eine Einschränkung vor: „Wer Supervision nicht in den Geruch inflationärer Großartigkeit bringen will, der sollte auch Felddynamik als Grenze der eigenen Kompetenz ernst nehmen“ (ebd., S. 7), will sagen: die Felddynamik eines völlig unbekanntes Systems bedeutet eine enorme Lernanforderung für den Supervisor. Zwar kann er durch sein Lernen etwas bei seinem Bezugssystem bewirken, doch ist seine Aufgabe nicht das eigene Lernen, sondern primär das Lernen der Supervisanden. Dort, wo der Aufwand des Verstehens einer fremden Felddynamik größer ist als der Nutzen womöglich irritierender Nachfragen zwecks Generierung neuen Wissens des Supervisors, dort sollte ein Supervisor die eigenen Grenzen ernst nehmen. Freilich gibt es dafür keinen Leitfadens.

2.2.4.2 Supervision und Gesellschaft

Untrennbar verbunden mit der Frage nach der notwendigen Feldkompetenz ist die Frage, inwieweit es zur Fachkompetenz des Supervisors gehört, gesellschaftliche Prozesse in seinem Handeln zu berücksichtigen und um diese zu wissen. Die Betrachtung der System-Umwelt-Differenz hat im systemischen Ansatz einen besonders wichtigen Stellenwert (vgl. Buchinger/Ehmer 2006). Wenn Feldkompetenz auf ein besonders eingegrenztes pädagogisches Feld hin diskutiert wird, wie im vorigen Kapitel geschehen, so darf nicht unterschlagen werden, dass auch die Gesellschaft als pädagogisches Feld insgesamt gesehen werden kann, was allerdings nicht unumstritten ist (vgl. Luhmann 1990). „Die ständig fortschreitenden gesellschaftlichen und individuellen Veränderungsprozesse haben vor der Supervision nicht halt gemacht“ stellt Krapohl (2008, S. 159) fest. Er wirft die Frage auf, „inwieweit dieser Prozess sich auf dem Supervisionsmarkt widerspiegelt und welche Konsequenzen eine Anpassung der Supervision an die Marktlogik für die Supervision selbst und ihre Wertorientierung hat“ (ebd., S. 160). Vermutlich wird sich diese Frage nur retrospektiv beantworten lassen. „In jedem Falle aber“, so Krapohl, „hat die Postmoderne Auswirkungen auf Wahrnehmungen und Einstellungen und das wird sich in der Supervision spiegeln“ (ebd.). Das systemisch-konstruktivistische Paradigma in Erwachsenenbildung und Supervision gibt am ehesten Anleitungen für den Umgang mit diesen Entwicklungen an die Hand. „Dies ist vielleicht auch die Erklärung dafür“, resümiert Krapohl (2008, S. 162), „warum schon länger vorhandenes konstruktivistisches Gedankengut plötzlich in der Postmoderne den Durchbruch erlebt“ (ebd.).

Die selbsttätige Auseinandersetzung des Lernenden mit der Gesellschaft lässt sich in Bezug auf Bildung als Vorgang von Rekonstruktion und Dekonstruktion deuten. Reich (1997) stellt die Rekonstruktion als Rückgriff „auf kulturelle Traditionen, religiöse Überzeugungen, wissenschaftliche Erkenntnisse, milieuspezifische Deutungsmuster“ (Siebert 1999, S. 24) dar, also auf kollektive Konstrukte, die nicht einfach übernommen, sondern nach entdeckt werden: „unsere Erfindungen sind dadurch relativiert, dass es sie schon gibt“ (Reich 1997, S. 119). Rekonstruktion ist also in der Erwachsenenbildung von viel größerer Bedeutung als etwa im Kindes- und Jugendalter. Dennoch geht es nicht um reine Übernahme von tradiertem Wissen und Überzeugungen. Rekonstruktion meint nicht bloßes Faktenlernen, sondern ein selbsttätiges Lernen, in dem nach Motiven und Alternativen gefragt wird, um dann die Stofffülle gezielt zu verarbeiten und in eigene Konstrukte einzubringen. ‚Entdecken‘ überlieferter Konstrukte kann also auch ein ‚Enttarnen‘ bedeuten – sowohl was eigene Konstrukte als auch fremde betrifft.

Diesen Lernprozess beschreibt Reich mit dem Begriff Dekonstruktion: „Der zufrieden zu einer Übereinstimmung mit sich und Anderen gelangte

Beobachter wird vor ein weiteres Motto gestellt: „Es könnte auch noch anders sein!“ (Reich 1997, S. 212). Ziel ist es nicht, ein Chaos herbeizuführen, in dem alles sofort wieder infrage gestellt wird. Der Vorteil für einen Lernprozess liegt vielmehr darin, selbstverständlich Gewordenes zu hinterfragen und Verfestigungen zu verhindern.

Hilfreich ist ein solcher Prozess dann, wenn er zu Rekonstruktion und Konstruktion hinführt, wenn also die kritische Position zugleich verknüpft wird mit konstruktiven Vorschlägen zur Veränderung oder Erweiterung.

2.2.5 Anthropologische Annahmen

Wenn nun als nächstes die Persönlichkeit in den Blick genommen wird, so muss zunächst die einfache Unterscheidung gemacht werden, ob der Supervisor als Person oder der Supervisand betrachtet wird. Die anthropologischen Annahmen des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes (vgl. Kap. 2.1.3) gelten – und das ist eine triviale Feststellung – für beide in gleicher Weise. Beide handeln zunächst in Selbsttätigkeit und Selbststeuerung, und das sind – wie beschrieben – autopoietische und kontingente Prozesse. Unterschiede liegen in der Rolle im Supervisionssystem, in dem der Supervisor die Rolle des Lernhelfers, des Beraters, der Supervisand die des Lerners, des Beratenen innehat. Der Supervisor reichert Deutungen des Supervisanden an, erhöht die Komplexität, und bietet schließlich Möglichkeiten an, diese durch didaktische Reduktion wieder zu verringern. Die Verantwortung dafür liegt beim Supervisanden (vgl. Kap. 2.2.3.2).

Das Menschenbild der systemischen Supervision baut auf den anthropologischen Annahmen des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffs auf. Weder hat die Supervision als Beratungsform ein eigenes Menschenbild – vielmehr baut das Menschenbild der Supervision immer auf dem jeweils verwendeten Konzept des Supervisors auf. Der Mensch verändert sich, je nachdem, durch welche supervisorische Brille er betrachtet wird. Auch kann nicht davon die Rede sein, dass die Erwachsenenbildung Menschenbilder systematisch betrachtet hätte (Weinberg 2000, S. 73ff.). Allerdings liegt von Tiegens (1979) eine Betrachtung anthropologischer Aspekte der Erwachsenenbildung vor, in der er formuliert, um „eine mögliche Anthropologie der Erwachsenenbildung“ mit systemischen Ansätzen zu verbinden, müsste etwas dazu ausgesagt werden, „wie Lernen vor sich geht, welche Formen es bei Erwachsenen annehmen kann und welche menschliche Grundverfassung dabei ins Spiel kommt“ (ebd., S. 41). Auf die Beratung übertragen heißt dies, zu untersuchen, wie Rat suchen, Rat geben und Rat empfangen vor sich geht, welche Formen dies bei Erwachsenen annimmt und welche menschliche Grundverfassung dabei zu berücksichtigen ist. Als spezifische Form, die diese Beratung annehmen kann, wird hier Supervision untersucht.

Dies alles im Lichte des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes zu beschreiben, wurde in Kap. 2.1.3 vorgenommen: Rat suchen, Rat geben und Rat empfangen wurde mit den Begriffen Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz beschrieben, über die Formen wurde in Hinblick auf Beobachtung, Unterscheidung, Sinnstiftung und Zirkularität, dem Aufbau, der Hinterfragung und der Veränderung von Wirklichkeitskonstrukten etliches ausgesagt und die menschliche Grundverfassung mit dem Sozialen System und seiner prinzipiellen Geschlossenheit sowie der Umweltoffenheit des Beratungssystems beschrieben. Systemische Beratung nutzt die Selbstorganisation und Autopoiese um sich zwischen Perturbation und Viabilität zu bewegen, und versucht auf solche Weise eine Balance (Schumacher 1997) zwischen diesen Polen herzustellen, um Emergenz zu erzeugen und Kontingenz zu wahren.

2.2.6 *Ziele systemischer Supervision*

Bereits in Kap. 2 wurden exemplarisch Ziele von Supervision dargestellt (Tietgens 1990, S. 15, Brandau/Schüers 1995, S. 15). Eine Übersicht über mittlerweile historisch zu nennende, teilweise aber immer noch gültige Ziele von Supervision findet sich bei Pallasch (1993, S. 47-51). Er fasst die verschiedenen Zielsetzungen „grobschlächtig mit dem Begriff ‚Praxiseffektivität‘“ (ebd., S. 51) zusammen, erklärt aber, dass „die unterschiedlichen Praxisfelder (...) eine Differenzierung der Ziele und damit eine erhöhte Variabilität der Methoden“ verlangen. Die Erwachsenenbildung hat dabei hauptsächlich auf individualpsychologisch fundierte Konzepte zurückgegriffen (Fuchs-Brüninghoff 1990, Meisel 1996). Pfirrmann (1996) beschreibt Supervision als ein qualitatives Mittel, um „Klärungsprozesse zu initiieren, und Möglichkeiten zur Bilanzierung von Stärken und Schwächen der Institution wie des Personals bereitzustellen“ (ebd., S. 63). Nach Fuchs-Brüninghoff (1993) besteht die „allgemeine Zielsetzung“ der Supervision „darin, dem Einzelnen oder einer Gruppe zu ermöglichen, die Handlungskompetenzen und Interventionsmöglichkeiten zu erweitern und die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zu verbessern“ (ebd., S. 67f.).

Bereits in Kap. 2.1.3 wurde dargestellt, von welchen Annahmen über Lernveränderungen der systemisch-konstruktivistische Ansatz ausgeht. Das Ziel einer Beratung ist demnach, eine vom Klienten als dysfunktional eingestufte Wirklichkeitskonstruktion zu hinterfragen, umzudeuten oder anzureichern, damit der Supervisand in die Lage versetzt wird, seine Konstruktion so zu verändern, dass sie für ihn wieder ‚passend‘ ist.

Wie in der Supervision Wissensaneignung stattfindet, ist bereits mehrfach diskutiert worden, ebenso, was die Inhalte von Supervision sein können. Reich (1997) hat dafür plädiert, den Lerngegenstand von Supervision

gleichzusetzen mit allem, „was in pädagogischen Prozessen auftritt: die vermittelten Inhalte oder Fälle, die Beziehungen, das Pädagogen-Team usw.“ (ebd., S. 254). Meueler (1993) erklärt, im Alltag nutze der Mensch eine Art ‚funktionaler Selbstreflektion‘ (ebd., S. 92), um „eine Handlungssicherheit, die der Selbstverständlichkeit von Instinkthandlungen vergleichbar ist“ (ebd.), herzustellen. Diese funktionale Selbstreflektion verhindere das Annehmen und Aushalten von Kritik, stoße jedoch in biographischen Krisen an ihre Grenzen. Es entstehe „ein deutlicher Bedarf an hilfreichen fremden Perspektiven (...) um problemlösende Auswege aus der Krise zu finden“ (ebd., S. 93). Meueler prägt dazu den Begriff der ‚emanzipatorischen Selbstreflektion‘ (ebd.). Erst durch diese könne der Mensch zu einem Subjekt werden, das in transparenter Interaktion zu seiner Umwelt steht und innere und äußere Grenzen erweitern könne. Er beschreibe diesen (Bildungs-)Prozess als Weg vom ‚Kleinen Ich‘ zum ‚Großen Ich‘. Die Ziele der Supervision sind demnach – verallgemeinernd – „Kritik und existentielle Selbstbesinnung“ (Meueler 1993, S. 87).

Rappe-Giesecke (2002) beschreibt es als Aufgabe der Supervision, „Perspektiven, die die SupervisandInnen nicht mehr einnehmen können, einzuführen und zunächst die Komplexität zu erhöhen, ehe man sich zu einer begründeten Reduktion der Komplexität entscheiden kann“ (ebd., S. 60). Dazu nimmt Supervision einen „vom beruflichen Alltag distanzierteren“ (Gotthard-Lorenz 2000, S. 57) Standpunkt ein. „Wesentliche Fragen systemischer Supervision sind“, so Neumeyer (2004), „wie in sozialen Systemen Menschen gemeinsam ihre ‚Wirklichkeit‘ erzeugen, welche Prämissen und inneren Bilder ihrem Denken, Erleben und Handeln zugrunde liegen und welches Verhalten aus ihren Wirklichkeitskonstruktionen resultiert“ (Neumeyer 2004, S. 55f).

Anhand vorher festgelegter Ziele und Inhalte und im Rahmen einer gemeinsam vereinbarten Arbeitsstruktur leistet Supervision eine Anleitung zur Selbstreflektion (Gotthard-Lorenz 2000, S. 57).

2.2.7 *Fazit*

Arnold beschreibt die Aneignungsaktivität des Lernenden als „eine Rekonstruktion des Bekannten mit den bereits bekannten Mitteln“ (Arnold/Siebert 2006, S. 98). Inhalte, so führt er aus, würden nicht einfach gelernt, sondern immer „in Kontexten“ gelernt: „und diese Kontexte“, so weiter, werden von Menschen konstruiert „nach den Maßgaben der in ihnen bereits verankerten Ähnlichkeitserfahrungen“ (ebd.). Persönlichkeitsbildende Effekte entstünden im Bildungsprozess durch ‚Schmugeltechniken‘, so Simon (1999): „Auf implizite Weise werden Botschaften über zwischenmenschliche Beziehungen, Menschenbilder sowie moralische und ethische

Werte mit Schmuggeltechniken weitergereicht“ (ebd., S. 153f.). Arnold fordert nun, solche Techniken „als Baumaterial für die Entwicklung einer Erwachsenenendidaktik zu nutzen, die auch eine Didaktik der Rekonstruktion ist“ (Arnold/ Siebert 2006, S. 99). Siebert hat darauf geantwortet, dass eine solche Selbstreflexivität eine Selbstbeobachtung im Sinne einer Beobachtung II. Ordnung sei. „Eine solche Metabeobachtung“, so argumentiert er, „erfordert vertrauensvolle ‚Gesprächspartner‘“ (ebd., S. 102). Selbstreflexion müsse „mitlaufend“ geschehen und sei so gesehen „eine Dimension der Aneignung von Wissen“ (ebd.), andererseits trage sie in der „Auseinandersetzung mit (außersubjektivem) Wissen (...) zur Konstruktion und Rekonstruktion des Selbst bei“ (ebd., S. 103).

Dennoch setzt sich Siebert (Arnold/Siebert 2006) kritisch mit dem Gedanken der Selbstreflexivität auseinander. Zum Einen aus kulturellen Überlegungen heraus: „Menschen aus anderen Kulturen ist unsere Art der Selbstreflexion eher fremd und doch denken und handeln sie sehr verantwortungsbewusst“ (ebd., S. 123) stellt er fest; zum Anderen seien von den für Deutschland durch das Institut ‚sinus sociovision‘ definierten soziokulturellen Milieus, die durch Barz/Tippelt erwachsenenpädagogisch analysiert wurden, „die meisten (...) an einer Selbstthematisierung nicht interessiert“ (ebd.). Dies hat im Kontext der hier vorliegenden Untersuchung gerade deshalb eine große Bedeutung, da sich die Teilnehmenden der Internet-basierten Ausbildungssupervision zumeist in anderen kulturellen Kontexten aufhalten, und dort das von Siebert (2006) festgestellte Phänomen im Alltag erleben. Darüber hinaus legen die altersspezifischen Zuschreibungen der Sinus-Milieus nahe, dass gerade Studierende alterstypisch Milieus angehören, die nicht an Selbstthematisierung im Bildungskontext interessiert sind. Zuletzt beschreibt Siebert, dass „in manchen schwierigen, ‚kritischen‘ Lebenssituationen (...) engagiertes Handeln notwendiger zu sein“ (ebd., S. 103) scheine als Selbstreflexion. Gerade in solchen Situationen dürften sich die Supervisanden im Praktikum häufiger befinden: zumal sie im ersten berufsvorbereitenden Praktikum oft zum ersten Mal mit solchen ‚Grenzerfahrungen‘ konfrontiert sein dürften, oder in bestimmten Praxisstellen im Ausland solche schwierigen Lebenssituationen Dimensionen annehmen können, die in Deutschland, also in bekannten Kontexten, unvorstellbar sein dürften (z.B. Slums in Entwicklungsländern). „Ist es denkbar“, so fragt Siebert, „dass unsere ‚Leitdifferenz Selbstreflexivität‘ einen blinden Fleck produziert, zu dem dann z.B. ‚soziales Handeln‘ gehört“ (ebd.)?

Gegen alle diese Bedenken formuliert er in Anlehnung an Wittgenstein einen Begriff von Selbstreflexivität, der feststellt, dass durch Beobachtungen II. Ordnung die Grenzen der Beobachtung und damit die Grenzen unserer Welt erweitert werden können. „Selbstreflexivität ist ein zentrales Prinzip einer ‚postontologischen‘ Erkenntnistheorie“ und damit „die Grundlage für (Selbst-)Aufklärung, Identität und Verantwortung“ (ebd.). Weil dabei

zwangsläufig binde Flecken auftreten, bedarf es dazu lt. Siebert der „Rückmeldungen durch andere, durch ‚critical friends‘“ (ebd., S. 124). Supervision stellt in diesem Sinne eine Situation dar, in der der Supervisor dem Supervisanden seine Sichtweise als Beobachter zweiter Ordnung, und als ‚critical friend‘ zur Verfügung stellt. So entsteht ein Vorgang, der Emergenz erzeugt. Grundlage ist dabei die Wirklichkeitskonstruktion des Supervisanden, der aus den Rückmeldungen des Supervisors autopoietisch und selbstreferentiell auswählt. Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz stellen demnach die Grundpfeiler dieses Ansatzes dar.

Der bisher betriebene Versuch der Beschreibung der sechs Elemente der Beratungsform Supervision nach Sauer-Schiffer (2004, 2006) hat angesichts der Ausdifferenzierung des Beratungs- und Supervisionsmarktes (Hege 2002, Sauer-Schiffer 2004) Grenzen. Da die vorliegende Untersuchung eine besondere Form der Supervision beschreibt, wurden die Aspekte ausgewählt, die für die weitere Betrachtung der internetbasierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext brauchbar erscheinen. Dennoch liefert das Kapitel 2.2 eine wenn auch überblicksartige, so doch ziemlich vollständige Betrachtung des systemischen Ansatzes in der Supervision. Die folgenden nutzen diese Grundlage für die weiteren Betrachtungen.

2.3 Besonderheiten der Beratungsform Ausbildungssupervision

Wurde bislang allgemein über systemische Supervision gesprochen, so soll nun eine erste Eingrenzung vorgenommen werden. Damit nähert sich die theoretisch-heuristische Betrachtung Schritt für Schritt dem Ziel der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext.

Eine erste Begriffsbestimmung von Ausbildungssupervision im Kontext des Fachhochschulstudiums Soziale Arbeit wurde bereits in Kap. 1.1 vorgenommen. Im folgenden Kapitel sollen diese ersten Überlegungen fortgeführt und in Bezug auf Besonderheiten dieser Beratungsform vertieft werden.

Im Folgenden sollen dazu unter erneutem Rückgriff auf die Struktur der pädagogischen Handlungsform Beratung (Sauer-Schiffer 2004 u. 2006) die Spezifika der Ausbildungssupervision herausgearbeitet werden. Diese verstehen sich als Ergänzung zu der Diskussion des systemischen Supervisionsansatzes in Kap. 2.2. Dies gilt insbesondere für die anthropologischen Annahmen, die sich in Hinblick auf Ausbildungssupervision nicht verändern und daher hier ausgeklammert werden können.

2.3.1 *Didaktik der Ausbildungssupervision*

Eine eigene Didaktik der Ausbildungssupervision findet sich in den bisherigen Publikationen nicht. Ausbildungssupervision greift zurück auf die allgemeine Didaktik, die bildungsorientierte andragogische Didaktik und didaktische Überlegungen des systemischen Ansatzes. Sie ist, gemäß der in Abb. 10 dargestellten strukturellen Annäherung, allerdings einigen Eingrenzungen in Bezug auf den Bereich, die Zielgruppe, und die Institution unterworfen.

Mit dem Bereich der Fachhochschulausbildung geraten wir endgültig in einen im Verlauf dieser Untersuchung lange zurückgehaltenen Widerspruch. Während die Erwachsenenbildung, von der bislang immer ausgegangen wurde, auf Freiwilligkeit beruht (u.a. Sauer-Schiffer 2004), ist Ausbildungssupervision in den meisten Fällen curricular verankert und damit Pflicht; in einigen Studiengängen besteht auch eine Quasi-Freiwilligkeit, da die Teilnahme mit zusätzlichen Zertifikaten/Gratifikationen verknüpft ist. Für das hier zu entwickelnde Konzept muss allerdings von einer vollständigen Pflichtteilnahme ausgegangen werden. Eine Freiwilligkeit ist damit nicht gegeben. Dieses Problem ist in der Literatur zur Ausbildungssupervision bislang nur unzureichend diskutiert worden. Stärker im Vordergrund der Fachdiskussionen stehen typische Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen (Pühl 1994), Machtphänomene und typische Ängste (Pühl 1990/ 1994). Der Supervisor ist in einer Doppelrolle: er hat eine helfende Funktion, aber auch eine kontrollierende und bewertende Funktion. Selbst wenn darauf verzichtet wird, Supervision im Rahmen des Studiums zu betonen, so muss doch wenigstens die regelmäßige Teilnahme durch den Supervisor bestätigt werden. Die Probleme dieser Doppelrolle werden in Zusammenhang mit Interaktion und Kommunikation sowie mit der Rolle des Supervisors weiter untersucht werden.

Beschränkungen in Hinblick auf die Zielgruppe ergeben sich daraus, dass Studierende supervidiert werden, die erste Schritte in Richtung Professionalisierung wagen und Berufspraktika im Rahmen ihres Studiums ableisten, die supervidiert werden. Daraus ergeben sich Versagensängste (Fiedler 1990, Pühl 1994), die in der Supervision eine Rolle spielen und eine gelungene Kommunikation verhindern können; auch darauf wird im weiteren Verlauf noch eingegangen werden. Eine weitere Beschränkung liegt in der üblicherweise fehlenden Supervisionserfahrung der Studierenden, denen Sinn, Chancen und Grenzen anders vermittelt werden müssen als im Beruf stehenden Sozialarbeitern/ Sozialpädagogen, die bereits über Supervisionserfahrung verfügen.

Die Beschränkungen der Institution Hochschule sind mannigfaltig. Zum einen gibt sie Beschränkungen vor, etwa durch die Entwicklung von Curricula und Praxis- bzw. Studienordnungen; zum anderen ist sie selber be-

schränkt, vor allem in finanzieller Hinsicht, was sich insbesondere in der Bezahlung externer Supervisoren niederschlägt. Effinger (2002b) ermittelte einen durchschnittlichen Betrag von 20,50€/45 Min., wogegen der Satz für herkömmliche Supervision von Seiten der DGSv mit 93€ für dieselbe Zeitspanne empfohlen wird (ebd., S. 22). Speckemeier (2005) berichtet sogar von einem Supervisionsprozess, für den sie von einer Hochschule mit 6,25€/45 Min. bezahlt wurde (ebd., S.38). Zusätzlich sind die Hochschulen in der Gestaltung der Praktika auf Praxisstellen angewiesen, von denen es oft nicht genug gibt (ebd.), oder die in der Qualität ihrer Arbeit und ihrer Praxisanleiter nicht von vornherein klassifizierbar sind, was Hochschule und Studierende zu Kompromissen zwingt (exempl. beschrieben bei Speckemeier 2005). Diese werden in der Supervision Thema oder behindern den Prozess, wenn sie zu inhomogenen Gruppen führen (vgl. ebd.).

Die didaktische Freiheit des Supervisors bei der didaktischen Gestaltung des Settings unterliegt demnach Einschränkungen, die Auswirkungen auf den supervisorischen Prozess haben und Abstriche gegenüber herkömmlicher Supervision bedeuten. Es ist daher anzunehmen, dass sich auch Unterschiede in den Auswirkungen ergeben, doch sind diese bislang nicht empirisch belegbar.

Einschränkungen hinsichtlich der Methodenwahl sind hingegen nicht bekannt und in der Praxis haben die unterschiedlichsten Supervisionskonzepte, Ansätze und Methoden in den Fachhochschulen Fuß gefasst (Effinger 2002b). Da im Vordergrund der Ausbildungssupervision das Lernen der Supervisanden in Hinblick auf ihre Berufsrolle steht, sind insbesondere die Methoden brauchbar, die „den Subjektcharakter der Lernenden in ihrer dialogischen Relation berücksichtigen“ (Kersting 1992, S. 106). Als wichtigste Methoden bezeichnet Kersting (1992) „metakommunikative Interventionen“ (ebd., S. 107).

2.3.2 Interaktion, Kommunikation und Gruppendynamik in der Ausbildungssupervision

Wie bereits in Kap. 2.2.2 dargestellt, lässt sich auch die Kommunikationsstruktur der Ausbildungssupervision synchron und diachron strukturieren.

Die synchrone Kommunikationsstruktur stellt dabei in verschiedener Hinsicht die besondere Schwierigkeit dieser besonderen Supervisionsform dar. In Abb. 12 wurde die synchrone Kommunikationsstruktur zunächst als zirkulärer Prozess zweier Partner dargestellt. Zu den verbindenden Pfeilen, die die Kommunikation darstellen, kommt hierbei die zweite Funktion des Bewertens hinzu. Auch diese stellt sich zirkulär dar, da Ursache und Wirkung sich nur schwerlich unterscheiden lassen, je nachdem, wo die Kette

durchbrochen würde. In der bewertenden Funktion der Interaktion liegt die besondere Rolle des Supervisors begründet; auf diese wird in Kap. 2.3.3 noch näher eingegangen werden.

Bereits in Abb. 13 wurde die Interaktion von zwei Beteiligten auf drei Beteiligte erweitert, da davon ausgegangen wurde, dass Klienten der Supervisoranden im Interaktionsprozess eine Rolle spielen oder sogar daran beteiligt sind, wenn eine teilnehmende Funktion des Supervisors vorliegt. In der Ausbildungssupervision erhöht sich die Komplexität der Interaktionspartner auf vier Beteiligte. Der Supervisor steht nicht nur in Kontakt zu Klienten, sondern auch zu einer Praxisanleitung. Die Praxisanleitung hat die Aufgabe, „bei der Umsetzung theoretischer Kenntnisse und Erkenntnisse in praktisches (...) Handeln“ (Fiedler 1990, S. 63) zu unterstützen und diesen Prozess in Hinblick auf Erfolg oder Misserfolg zu reflektieren. Sie ist damit rein praxisbezogene Anleitung, während die Ausbildungssupervision darüber hinausgeht und die Persönlichkeit des Lernenden, seine Haltung, seinen inneren Prozess der Auseinandersetzung und der Reife reflektiert, anregt und unterstützt.

Die Supervision steht neben der Praxisanleitung, und aus der jedem Supervisionskontrakt innewohnenden Verschwiegenheitsklausel ist ein Kontakt bzw. eine Absprache zwischen Praxisanleitung und Supervisor nicht üblich und nur schwer zu realisieren. Gleiches gilt für einen unsichtbaren fünften Interaktionspartner, die Ausbildungsinstitution nämlich; sie steht mit Praxisanleitung, Supervisor und Supervisoranden in Kontakt, erhält zumindest durch Supervisor und Praxisanleitung eine qualitative Aussage über den Lernprozess des Supervisoranden, tritt jedoch in den konkreten Kommunikationsprozessen nicht in Erscheinung, nimmt also nicht dauerhaft an den Supervisionssitzungen oder den Anleitungsgesprächen teil²². Der Supervisoranden hat daher in der Interaktion eine Scharnierfunktion (vgl. Abb. 15).

21 Je nach Konzept der Ausbildungsinstitution kann eine vereinzelt Teilnahme in Form von gemeinsamen Zwischenauswertungen stattfinden; auch kann die Art und der Inhalt der qualitativen Aussagen unterschiedlich sein, z.B. eine reine Teilnahmebestätigung darstellen oder eine detaillierte Prozessanalyse bedeuten.

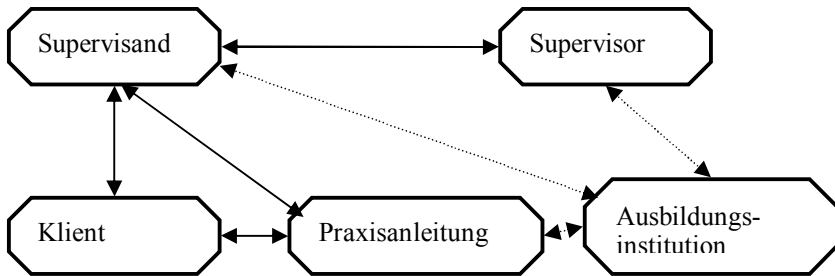


Abb. 15: Synchroner Interaktionsstruktur in der Ausbildungssupervision

Jeder der beteiligten Interaktionspartner kommuniziert dabei mit den sechs Funktionen, die in Abb. 12 und 13 beschrieben wurden. Besondere Beachtung kommt dabei sowohl bei Praxisanleitung als auch bei Supervisor der Funktion des Beobachtens und des Deutens zu; sie fließen am maßgeblichsten in die Konstruktion der Bewertung der Handlungen des Supervisanden ein. Dem Supervisanden ist dies bewusst, weswegen bei ihm die Funktion des Selektierens eine wichtige Rolle spielt, und zwar in zweierlei Hinsicht: zum Einen, indem er für seine Kommunikation gegenüber Praxisanleitung und Supervisor eine selektive Form der Authentizität wählt, zum Anderen, weil er aus den Beobachtungen, Deutungen und Konstruktionen von Praxisanleitung und Supervisor diejenigen selektiert, die ihm im Rahmen seiner Selbstreferentialität und Autopoiese als passend erscheinen (vgl. Hantzsche 2005, Wiederhold 2007). Das Problem der Unfreiwilligkeit der Beratungsform Ausbildungssupervision beeinflusst insbesondere die Funktion des Selektierens. Es wurde bereits beschrieben, inwieweit es Aufgabe der Supervision ist, Perspektiven einzunehmen, die der Supervisand nicht einnehmen kann und seine Konstruktionen anzureichern; dies fällt umso schwerer, je weniger offen der Supervisand in seiner Kommunikation ist, sei es aufgrund eines inneren Widerstandes oder aufgrund der Angst vor der anschließenden Bewertung. Auf der anderen Seite liegt in der Macht des Supervisanden, zu selektieren und darüber Themen zu setzen, eine Form, mit der bereits in Kap. 2.2.2.2 beschriebenen Komplementärstruktur der Kommunikation umzugehen und eine Art sekundärer Komplementarität einzuführen, in der er unter Umständen eine machtvollere Position als der Supervisor hat, ihm aber wenigstens äquivalent ist.

Eine mögliche Lösung liegt in der diachronen Struktur des Kommunikationsprozesses der Ausbildungssupervision. Mit zunehmender Berufspraxis ist von einem Lerneffekt auszugehen, die Professionalisierung des Supervi-

sanden wächst und seine Berufsfähigkeit steigt. Die Supervision kann dabei unterstützend wirken, indem sie sich auf ihre emanzipatorische Funktion konzentriert. Wachsendes Selbstbewusstsein und wachsende Professionalität des Supervisanden können genutzt werden, um Ängste abzubauen und dadurch die synchrone Kommunikationsstruktur zu vereinfachen. Im negativen Fall kommt die Supervision zwar in Schwierigkeiten, wenn sie es mit einem Prozess des vorberuflichen Scheiterns zu tun bekommt; hier bleibt ihr aber die Chance, neue Perspektiven in Form von beruflichen Alternativen aufzuzeigen, eine Funktion, die im Ausbildungssystem kein anderer Beteiligter in dieser Form übernehmen kann, da Hochschule und Praxisanleitung durch ihre Bezugssysteme determiniert sind.

Findet die Ausbildungssupervision in Form einer Gruppensupervision statt, erhöht sich die Komplexität der Interaktionsstruktur dahingehend, dass zusätzlich unterschiedliche Praxisanleitungen eine Rolle spielen; ebenso ist es möglich, dass einzelne Supervisanden die gleichen Praxisanleiter teilen und Konkurrenzsituationen entstehen. Außerdem kann, je nach Art der Rückmeldung des Supervisors an die Ausbildungsinstitution, ein Konkurrenzdruck der Supervisanden untereinander entstehen. Dies erhöht vor allem die Komplexität des Umgangs mit der sich entwickelnden Gruppendynamik (vgl. Kap. 2.2.2.4).

2.3.3 Zwischen Draufsicht und Aufsicht: die Rolle des Supervisors

Bereits mehrfach wurde in diesem Kapitel die besondere Rolle des Ausbildungssupervisors angesprochen, die sich insbesondere aus seiner Machtposition ableitet. Zusätzlich zu den bereits beschriebenen Gründen, die zu einer superioren Position des Supervisors in der Supervision führen (vgl. Watzlawick 1971), kommt seine bewertende, beurteilende Funktion, die zu Rollenkonflikten führt, unabhängig davon, ob der Supervisor der Ausbildungsinstitution angehört (interner Supervisor) oder nur von ihr beauftragt ist (externer Supervisor). (vgl. Haye/Kleve 2003, Grevers 2003, Effinger 2005, Jensen 2005).

Allerdings verstärkt sich dieser Rollenkonflikt, wenn der Ausbildungssupervisor ein interner Supervisor ist. Er steht dann üblicherweise auch in anderen Lernfeldern in Bezug zu seinen Supervisanden, die dann auch in ihrer Rolle als Auszubildende oder Studierende ihm untergeordnet sind. In der Regel wird deshalb in der Ausbildungssupervision vereinbart, unterschiedliche Rollen zu trennen, was in einem Kontrakt zu Beginn vereinbart wird. Trotz gegenteiliger Beteuerungen kann der Supervisand unter Umständen dennoch davon ausgehen, dass der Supervisor die Rolle als Lehrender und Berater nicht immer sauber trennen wird. Dieses Vertrauensproblem

kann der Supervisor ebenso wenig vollständig verhindern, wie er Lernprozesse steuern kann. Der Supervisand als selbstreferentielles, autopoietisches System entscheidet selbst, ob er auf einen solchen Kontrakt vertraut. Gründe für mögliches Misstrauen können in biographischen Zusammenhängen liegen und müssen nicht zwangsläufig etwas mit den konkreten Personen und der konkreten Situation zu tun haben.

Letztlich bleibt ein Vertrauensproblem auch dann bestehen, wenn der Ausbildungssupervisor extern verankert ist, da seine Bewertung, je nach Konzept der Ausbildungsinstitution, für den weiteren Ausbildungsverlauf eine entscheidende Bedeutung haben kann (vgl. Effinger 2002 a/b/c, 2005). Der auszubildende Supervisand muss auf die Fairness der Beurteilung vertrauen, und selbst wenn Regeln dafür in einem Kontrakt vereinbart worden sind, bleibt das Vertrauensproblem aus den bereits oben geschilderten Gründen bestehen. Da aber das Vertrauen einen entscheidenden Einfluss auf die Bereitschaft des Supervisanden, sich zu öffnen, in der Supervision Themen zu setzen und auf seine selektierende Handlungslogik hat (vgl. dazu das vorige Kapitel u. Hantzsche 2005, Wiederhold 2007), ergibt sich neben der Notwendigkeit, Sinn zu erzeugen, die bereits oben für das erfolgreiche Zustandekommen eines Aufgaben-Lösungssystems Supervision beschrieben worden war, in der Ausbildungssupervision demnach die besondere Aufgabe, Vertrauen zu erzeugen.

Kersting (1992) bezeichnet die Doppelfunktion des Ausbildungssupervisors als Berater und Beurteiler aber auch als Chance, gerade in der Ausbildung von Menschen, die in ihren Berufen ebenfalls solchen Doppelrollen ausgesetzt sind, wie z.B. Lehrer (vgl. ebd., S. 120). Seine Überlegungen lassen sich auf pädagogisches Handeln im Allgemeinen und sozialpädagogisches/sozialarbeiterisches Handeln im Besonderen übertragen. Oftmals finden sich Pädagogen in der Doppelrolle wieder, Menschen zu helfen, sie zu bilden oder sie zu beraten, und an anderer oder gleicher Stelle eine Beurteilung über ihre Klienten, und deren Umgang mit den Ratschlägen, abgeben zu müssen. Ein besonders deutliches Beispiel dafür ist die sozialpädagogische Familienhilfe, in der Sozialpädagogen/Sozialarbeiter Familien befähigen sollen, Erziehung und Familienleben selber in die Hand zu nehmen und gegenüber Jugendamt und/ oder Familiengerichten später dazu eine Beurteilung abgeben müssen, von der oft existentielle Entscheidungen abhängen können, etwa der Verbleib von Kindern in der Familie. Kersting (1992) sieht eine Chance darin, die Doppelfunktion des Supervisors in der Ausbildungssupervision zu thematisieren, um daraus ein Lernfeld für die Supervisanden und deren eigenen Umgang mit dieser Thematik zu schaffen (vgl. ebd.).

Ein weiterer zu beachtender Punkt in Hinblick auf die Rolle des Supervisors in der Ausbildungssupervision ist die Frage nach der Art seiner Wahl. In der erwachsenenpädagogischen Beratung wird allgemein von der freien

Wahl des Beraters durch den Rat Suchenden ausgegangen (Sauer-Schiffer 2004), was prinzipiell auch für die Supervision gilt (vgl. exempl. Fiedler 1990, S. 64). In der Ausbildungssupervision hängt eine solche Wahlmöglichkeit von dem Konzept der Ausbildungsinstitution ab. Gerade in Hochschulen ist es oftmals den Studierenden nicht möglich, ihren Supervisor frei zu wählen (vgl. Effinger 2002a/b/c). Dies kann mögliche Abwehrmechanismen bekräftigen (Speckemeier 2005).

Eine besondere Bedeutung kommt der Rolle des Ausbildungssupervisors in Hinblick auf die in Kap. 2.2.3.2 beschriebene implizite Ethik der systemischen Supervision zu. Für die Ausbildungssupervision, in der die Supervisanden sich mit den Lebensentwürfen ihrer Klienten, der Ideologie des Trägers und des daraus resultierenden Konzeptes und der Haltung der Praxisanleitung dazu erstmalig konfrontiert sehen, entsteht leicht eine Unsicherheit im persönlichen Umgang damit. Eigene Lebensentwürfe, Haltungen, Überzeugungen werden womöglich infrage gestellt oder müssen neu entwickelt werden. Es können Konflikte entstehen, wo unterschiedliche Sicht- und Umgangsweisen miteinander kollidieren oder Anspruch und Wirklichkeit auseinanderklaffen. Dies führt dazu, dass die Supervisanden „ethische Maßstäbe für ihr professionelles Handeln“ (Jensen 2005, S. 42) herausbilden. Der Supervisor ist in diesem Prozess personelles Angebot und Vorbild zugleich. In seinem supervisorischen Handeln wird er zum Vorbild, Modell und Maßstab, insbesondere, was den Umgang mit seiner Machtstellung und der Komplementarität der Kommunikationsstruktur betrifft. Im Supervisionsprozess hat er die Möglichkeit, ethische Fragen zu thematisieren und den Supervisanden in seinem Bildungsprozess ethischer Maßstäbe zu unterstützen.

2.3.4 Ziele der Ausbildungssupervision

In Abwandlung der in Kap. 2.2 verwendeten Reihenfolge werden hier zunächst die Ziele der Ausbildungssupervision beschrieben. Dies begründet sich darin, dass diese Ziele eine Grundlage für das nötige Fachwissen in der Ausbildungssupervision bilden. Dies wird im folgenden Kapitel (Kap. 2.5) näher ausgeführt werden.

Wie bereits in der Einleitung zu Kap. 2.3 beschrieben, kommt der Ausbildungssupervision „eine wesentliche Scharnierfunktion zwischen Theorie und Praxis“ (Jensen 2005, S. 41, vgl. auch Fiedler 1990, Kersting 1992, Pühl 1994, Effinger 2005, Kleve 2005) zu. Einiges wurde im vergangenen Kapitel (Kap. 2.3.3) schon implizit zu Zielen der Ausbildungssupervision gesagt, etwa zum Umgang mit der Komplementärstruktur der Supervision als mögliches Lernfeld oder zur Entwicklung einer eigenen impliziten Ethik des professionellen Handelns.

Die Annahmen über Lernveränderungen in der Ausbildungssupervision schließen diese Elemente mit ein; allgemein formuliert beziehen sie sich auf den Theorie-Praxis-Transfer im Prozess der Verberuflichung oder Professionalisierung, differenzierter ausgedrückt auf „die Erlebnisse des Supervisanden in der Praxis, seine Praxisreflektion, die versuchte Integration zwischen theoretisch Gelerntem und praktisch Erfahrenem, seine theoretische Deutung der Praxis, sein reflektiertes Handeln, [seinen] Umgang mit sich selbst in der Praxissituation, [den, d. Verf.] (...) Transfer des in und an der konkreten Praxis Gelernten auf andere potentielle Praxissituationen“ (Kersting 1992, S. 102f.). Dabei hat Ausbildungssupervision einen emanzipatorischen Charakter; sie „zielt darauf, Berufseinsteiger/innen zu stärken, sie mit ihren Ressourcen zu nähren, die sie bisher nicht wahrnahmen oder die sie noch nicht entwickeln konnten“ (Jensen 2005, S. 42).

Über den Theorie-Praxis-Transfer im Prozess der Verberuflichung gelangt Kersting (1992) zu der Aussage, dass es ebenfalls Aufgabe der Ausbildungssupervision sei, theoretische Defizite der Supervisanden zu kompensieren, weswegen er stärker für interne Supervisoren plädiert. Solche Definitionen finden sich weder in zeitgenössischen, noch in neueren Darstellungen zur Ausbildungssupervision. Sie blenden auch aus, dass solche Funktionszuschreibungen zu einer Rollendiffusion zwischen Hochschullehrer und Supervisor führen können. Effinger (2005) betont insbesondere den Beitrag der Ausbildungssupervision zur Kompetenzentwicklung der Supervisanden. Kompetenzentwicklung beziehe notwendigerweise Erfahrung mit ein (ebd.), Ausbildungssupervision biete die Möglichkeit, Erfahrung zu reflektieren, mit Theorie und Praxis zu verknüpfen und mögliche Widersprüche und ‚Leer‘stellen dabei zu thematisieren. Kleve (2005) bezeichnet Ausbildungssupervision als „Verknüpfung von Erfahrungsdimensionen“ (ebd., S. 31). Ausbildungssupervision stelle die „Reflektions- und Integrationspraxis“ (ebd.) nicht nur des praktisch-professionellen, sondern auch des wissenschaftlich-disziplinären Handelns dar und leiste einen Beitrag zur Bewältigung der Probleme von „Vielfältigkeit, Heterogenität, Komplexität“ (ebd.), und mangelnder Abgrenzungsmöglichkeit des Gegenstandes von beruflicher Praxis und Wissenschaft (ebd.). Ausbildungssupervision kommt damit nicht nur eine reflektorische, sondern auch eine konstitutive Funktion zu. Nicht nur bei der Definition und Entwicklung von berufsbezogener Kompetenz, indem sie Erfahrung und Wissen zusammenbringen und reflektieren hilft, sondern auch in Bezug auf Beruf und Disziplin, indem sie Themen und Grenzen beobachtet und konstruiert, und damit über Unterscheidungen eine Systemdefinition ermöglicht.

2.3.5 *Fachwissen in der Ausbildungssupervision*

Da, wie beschrieben, die Integration von Theorie und Praxis Ziel der Ausbildungssupervision ist (vgl. die Überlegungen im vorigen Kapitel), ist in Bezug auf die Kompetenz des Supervisors eine Kenntnis der Theorien offensichtlich eine wesentliche Voraussetzung. Die Überlegungen zum Fachwissen der Ausbildungssupervisoren unterscheiden sich damit von der Diskussion um Fach- bzw. Feldkompetenz, wie sie in Kap. 2.2.4.1 angestellt wurde. Eine ausreichende Korrelationskompetenz des Supervisors ist nur dann gegeben, wenn er mit dem Feld vertraut ist, für das er als Lehrender eingesetzt wird; nur so kann er „Ausbildungssupervision als sozialwissenschaftliche Praxis“ (Kleve 2005, S. 27) betreiben, als Metakommunikation über einen Prozess, der „Theorievermittlung (...) aus (...) Komplexitätsreduktion und gleichzeitiger Komplexitätserweiterung bei allen Beteiligten“ (Effinger 2005, S. 14) zusammensetzt und Ausbildungssupervision als Spannungsfeld von praxisgeleitete Theorie und theoriegeleiteter Praxis kreiert, nutzt (Jensen 2005, S. 42f.) und auswertet.

Auswertet – immerhin setzt die schon beschriebene bewertende Funktion des Supervisors in der Ausbildungssupervision (vgl. Kap. 2.3.3) voraus, dass ihm zu dieser Bewertung Maßstäbe an die Hand gegeben sind, mit denen er die gelungene Umsetzung von Theorie in praktisches Handeln und die erfolgreiche Professionalisierung und Berufsfertigkeit des Supervisanden beurteilen kann. Dies setzt feldspezifisches Wissen unbedingt voraus, das zu dem üblichen supervisorischen Wissen hinzukommt. Das Wissen um die Komplexität der Ausbildungssupervision, um Rolle und Funktion der Beteiligten, die hier zahlreicher und andersartig sind als in anderen Supervisionsprozessen (vgl. Kap. 2.3.2) ist eine zusätzliche Voraussetzung für den kompetenten Umgang des Supervisors mit der Komplexität der Situation (vgl. Kersting 1992, Jensen 2005).

2.3.6 *Fazit*

Mit den in diesem Kapitel angestellten Überlegungen konnte der Bereich der Ausbildungssupervision klar eingegrenzt und definiert werden. In Bezug auf das zu entwickelnde Konzept sind dabei einige Unterscheidungen bereits getroffen: Ausbildungssupervision wird sowohl von internen als auch von externen Supervisoren durchgeführt, die in ihrer Beurteilungsfunktion keine qualitativen Aussagen machen brauchen, sondern lediglich die vollständige Teilnahme bestätigen (vgl. KatHO NRW 2007). Das schmälert das in Kap. 2.3.3 geschilderte Rollenproblem der Ausbildungssupervisoren als Beobachter und Beurteiler nur teilweise. Kompetenzanforderungen, Interaktions- und Kommunikationsstruktur, sowie die Ziele der Ausbildungssupervision

fließen in das Konzept mit ein und bilden die Grundlage für weitere konzeptionelle Überlegungen (vgl. Kap. 3). Die Frage der Methodik wird jedoch noch näher einzugrenzen sein. Zwar gelten die in Kap. 2.2.1.3 diskutierten methodischen Grundlagen systemischer Supervision ebenso wie die in Kap. 2.3.2 vorgenommenen Priorisierungen hinsichtlich der Ausbildungssupervision; dennoch wird eine Präzisierung und Konkretisierung ebenso unerlässlich sein für die angestrebte empirisch begleitete Erprobung wie die Operationalisierung des Problems der Kommunikation, das im folgenden Kapitel näher angegangen wird.

2.4 Besonderheiten der Beratungsform Interkulturelle/Internationale/Transkulturelle Supervision

Bei der Suche nach supervisorischen Bezugskonzepten, die Hinweise für die Konzeption von Internet basierter Ausbildungssupervision geben können, erscheint es sinnvoll, auch auf Supervision in internationalen und interkulturellen Bezügen zu schauen. Schließlich finden die Praxiseinsätze der Supervisorinnen im Ausland statt, mithin stammen die Themen entweder aus anderen kulturellen Kontexten oder haben wenigstens einen Bezug dazu. Der Übersichtlichkeit halber greift dieses Kapitel die bereits mehrfach genutzte Struktur der pädagogischen Beratungsform Supervision auf und nutzt als Grundlage für seine Betrachtungen das Kapitel 2.2 zur systemischen Supervision und Kap. 2.3 zur Ausbildungssupervision und stellt daher eine weitere Eingrenzung des Feldes in Richtung auf internetbasierte Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext dar.

Interkulturelle Kontexte spielen in der Supervisionsforschung bislang eine untergeordnete Rolle. In den grundlegenden Einführungen bzw. Handbüchern zur Supervision (Pühl 1990, Pallasch 1993, Buer 1999, Möller 2001, Belardi 2002, Schreyögg 2004) taucht dieses Feld bislang nicht auf. Es existieren nur einige wenige Veröffentlichungen (Englisch 2006, Röcher 2006, Rütz-Lewerenz 1998 u. 2004, Frey/Kalpaka 1999, Rudolph 2005, Schlippe et al. 1997 u. 2000) außerhalb von zwei Fachzeitschriftenausgaben. Ein Themenheft der Zeitschrift ‚supervision‘ (H.1/2003) zu Supervision „Über Grenzen hinweg“ (Münch/Weigand 2003) sowie ein Themenheft der Zeitschrift ‚FoRuM Supervision‘ zum Thema „Supervision in interkultureller Perspektive“ (Leuschner/Wittenberger 2003) beschreiben Supervision in interkulturellen und internationalen Zusammenhängen immer als kulturelle Auseinandersetzung innerhalb der Supervision. Einzelne Beiträge befassen sich damit, was passiert, wenn Supervisorinnen aus anderen Kulturen als der

des Supervisors supervidiert werden (Gotthardt-Lorenz/Sauer 2003, Tatschl 2003, Englisch 2006). Meistens jedoch setzen sich die Beiträge damit auseinander, dass international gemischte bzw. multikulturelle Teams oder Gruppen Supervision in Anspruch nehmen (Guggenbühl 2003, Becker 2003, Holzhauser 2003, Kustor-Hüttl 2003, Maxeiner 2003, Wein/Themel 2003, Rütz-Lewerenz 2004, Röcher 2006, Schlippe et al. 1997 u. 2000). Insgesamt ist zu beklagen, dass nahezu alle diese Veröffentlichungen rein deskriptiv sind und Erfahrungsberichten näher kommen als wissenschaftlichen Untersuchungen. Ein einzelner Beitrag (Freitag-Becker 2003) sowie eine Ausgabe einer Fachzeitschrift (Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management H. 2/1994: Supervision international, vgl. Schreyögg et al. 2004) beschäftigt sich mit verschiedenen internationalen Konzepten von Supervision und vergleicht diese. Rudolph (2005) diskutiert insbesondere den Begriff von Interkultureller Supervision und setzt sich mit daraus resultierenden Kompetenzprofilen von Supervisoren auseinander (ebd.), gleiches gilt für Frey/Kalpaka (1999). Beide setzen hauptsächlich auf eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit und Bewusstheit, wobei Rudolph (2005) darüber hinausgehend ein sehr umfangreiches Kompetenzprofil auf der Grundlage bestehender Konzepte interkulturellen Lernens aus Bezugsdisziplinen entwickelt. Ohne dies näher zu begründen, nennt Becker (2003) aus seinem Erfahrungsbericht heraus „Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz“ (ebd., S. 42) als „die hervorstechenden Merkmale interkultureller Kompetenz“ (ebd.).

Tatsächlich existieren nur zwei wenigstens annähernd vollständige Konzepte interkultureller Supervision: Appel-Opper (2002) überträgt das Konzept der Integrativen Supervision auf interkulturelle Zusammenhänge, Schlippe et al. (1997 u. 2000) greifen auf das systemische Supervisionskonzept zurück. Beide gehen davon aus, dass multikulturell bzw. interkulturell²³ zusammen gesetzte Gruppen die Nachfrager von Supervision sind, bzw. dass es unterschiedliche kulturelle Hintergründe zwischen Supervisor und Supervisand gibt.

Um zu differenzieren, was bislang unter interkultureller oder internationaler Supervision verstanden wurde und was typische Themen und Hintergründe sind, lohnt es sich, die bislang aufgeführten Publikationen in zwei Bereiche zu unterteilen: Integration und Migration als Hintergrund von Supervision, sowie internationale Projekte in der Supervision. Dies soll im Zusammenhang mit dem nötigen Fachwissen diskutiert werden.

Da in der vorliegenden Betrachtung kein klassisches interkulturelles

22 Die Begriffe ‚interkulturell‘ und ‚multikulturell‘ werden in dieser Arbeit synonym verstanden, da sie in der Supervisionsliteratur anscheinend nach persönlicher Vorliebe des jew. Autors synonym benutzt werden. Gemeint ist die Zusammensetzung von Gruppen aus Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe, in denen diese Unterschiede direkt oder indirekt eine Rolle spielen.

Konzept entwickelt wird (Supervisanden und Supervisor gehören dem gleichen Kulturkreis an), brauchen die Bereiche interkulturelle Didaktik und Kommunikation nicht weiter untersucht zu werden.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll zunächst geklärt werden, was unter Interkultureller oder Internationaler Supervision zu verstehen ist. Danach werden mögliche Bezugfelder dieser Supervisionsform in den Blick genommen. Schließlich wird die Frage gestellt, ob Interkulturelle bzw. Internationale Supervision die richtigen Begriffe sind, oder ob für das hier zu entwickelnde Konzept nicht andere Begrifflichkeiten gewählt werden müssen.

2.4.1 Fachwissen: Interkulturelle und Internationale Supervision: Integration und Bildung

Interkulturelle Supervision fördert und unterstützt die subjektive, individuelle Aneignung der Fähigkeiten und Kompetenzen, die den Zugang zu wichtigen Teilsystemen der Gesellschaft ermöglichen (individuell-funktionale Systemintegration, vgl. Bibouche 2006). Sie unterstützt und stabilisiert damit auch den Prozess der Veränderung der Persönlichkeit der Supervisanden, der darauf abzielt, sie zur Wahrnehmung ihrer Rechte und zur Erfüllung ihrer Pflichten in ihren Arbeitszusammenhängen und Teams bzw. in der Gesellschaft zu befähigen (kommunikativ-interaktive Sozialintegration, vgl. ebd.). Arbeits-, Lebens- und Gesellschaftsthemen in der Supervision hängen dabei zusammen: ein Integrationsprozess in einem dieser Bereiche kann für andere Bereiche einen initialen Anstoß geben und/ oder den Prozess positiv wie negativ beeinflussen. Hier wird besonders deutlich, warum Supervision mehr sein kann als die Bewältigung alltäglicher Lebens- und Arbeitsprobleme.

Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Person befördert die Möglichkeit, sich im Rahmen seiner privaten Lebensführung im gemeinschaftlichen Lebensbereich verwirklichen zu können (kulturell-expressive Integration, vgl. ebd.). Das bedeutet bei der hier diskutierten Kombination mit Ausbildungssituation die Notwendigkeit für den Supervisanden, sich durch die Konfrontation mit dem Fremden mit der eigenen Person auseinander zu setzen, und das in einem Setting, das zusätzlich die eigene Person in Hinblick auf das Erlernen einer Berufsrolle verlangt.

Alle drei oben dargestellten Integrationsarten, so ist zu vermuten, spielen eine Rolle in der Supervision, für die hier ein Konzept entwickelt werden soll. Allerdings ausschließlich als Thema und Aufgabe der Supervisanden, die in interkulturellen Zusammenhängen leben und arbeiten; für die Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand wurde und wird das weiterhin ausgeschlossen. Es wäre daher auch an anderer Stelle zu diskutieren, was in

interkulturellen Zusammenhängen die Struktur- oder Korrelationskompetenz (Gotthard-Lorenz 2002) des Supervisoren im Detail ausmacht.

2.4.1.1 Integration und Migration

Seit Anfang der 1980er Jahre wird die Interkulturelle Pädagogik systematisch erweitert auf die Bewältigung von Ausgrenzungs- und Fremdheits-erfahrungen, auf die Prävention von Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzungsmechanismen. Dies hat mit den verstärkten Migrationsbewegungen nach dem Zusammenbruch des Ostblocks eine zusätzliche Relevanz erhalten (Griese 1996, Siebert 1996, Vahsen 2000, Vahsen/Tan 2002, Bibouche 2006).

Zielgruppe sind dabei gleichermaßen Ausländer wie Deutsche. Der Sozialisationsprozess von Menschen mit Migrationshintergrund wird „als fort-dauernder interkultureller Konflikt verstanden“ (vgl. Griese 1996), interkul-turelle Soziale Arbeit hat den Bildungsauftrag, „vor allem ‚Differenzerfah-rungen‘ zu schaffen, nicht nur Urteilsfähigkeit, sondern Urteilsvorsicht zu fördern“ (Siebert 1996, S. 23). „Nicht das Verstehen um jeden Preis (...), sondern die Einsicht in die Grenzen des Fremdverstehens“ (ebd.) zu vermit-teln ist also der Bildungsauftrag interkultureller Pädagogik. Das hat vor allem mit dem Menschenbild des heute führenden Paradigma des systemi-schen Konstruktivismus zu tun. Er setzt Begriffe wie Perspektivität und Beobachtungsrelativität an die Stelle von Wahrheit und Objektivität. Da-durch wird auch der Begriff ‚Empathie‘ zu anspruchsvoll, Ziel ist eher eine Suchbewegung und ein ‚Annäherungswert‘, die mit Viabilität und Passung beschrieben wird (vgl. Kap. 2.1.3). Diese Annäherung der Subjekte nennt Griese „Intersubjektivität“ und sucht so den Begriff der Interkulturalität zu ersetzen (Griese 1996, S. 108). Damit wird dem Grunde nach ein Begriff verwendet, der eben nicht dem systemisch-konstruktivistischen Paradigma entspricht, weil er z.B. im Bereich der Statistik für die intersubjektive Über-prüfbarkeit verwendet wurde und wird.

Vahsen kritisiert hingegen ein Auseinanderklaffen von Idee und Realisierung interkultureller Bildungsarbeit (Vahsen 2000). Faktisch sei die interkulturelle Pädagogik „mehr dem klassischen Repertoire der Sozialen Arbeit zuzuordnen: Beratungs- und Integrationshilfen, Stützkurse, Qualifi-zierungsangebote etc.“ (Vahsen/Tan 2002, S. 389). Tatsächlich finden sich im Bereich Interkultureller Bildung und Beratung nahezu keine Publikation-en aus der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung²⁴.

In der Supervision mit Gruppen, in denen Migrations- und Integrations-

23 lt. Literaturrecherche des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, www.die-bonn.de, Zugriff am 13.08.2008: die einzige aufgeführte Publikation stammt aus dem Gesundheitswesen.

hintergründe relevant sind, lassen die Erfahrungsberichte darauf schließen, dass ein wesentliches Thema die „Erlangung einer bikulturellen Identität“ (Kustor-Hüttl 2003, S. 56) ist. Supervision ist ein Raum, in dem die Identität, die Normen und Werte des privaten Raumes, die oft noch stark aus der Herkunftskultur stammen, und die Identität, Normen und Werte des Umfeldes und seiner Kultur wie in einem neutralen Raum aufeinander treffen und in Dialog, Auseinandersetzung und/ oder Verhandlung gebracht werden können. Solche und ähnliche Überlegungen finden sich fast deckungsgleich bei Becker (2003), Grunewald (2003), Kustor-Hüttl (2003), Maxeiner (2003), und Röcher (2006). Im vorliegenden Konzept kommt die Ebene der Professionalisierung bzw. das Erlernen einer Berufsrolle, die mit Kultur untrennbar verbunden ist, hinzu, d.h. es entsteht zusätzlich ein Raum, in dem neben der Auseinandersetzung um private/persönliche Kultur, Normen, Werte und Identität die Frage nach beruflichen/professionellen Rollen, Normen, Werten und Kulturen in Verhandlung gebracht werden muss.

2.4.1.2 Internationale Begegnungen und Projektzusammenarbeit

Zunächst historisch begründet aus den Erfahrungen der Geschichte und mit einem friedenspolitischen Auftrag versehen, mittlerweile aber auch aus Gründen der Globalisierung und daraus folgender pädagogischer Chancen, Probleme oder Notwendigkeiten, entstand der pädagogische Bereich der Internationalen Projektzusammenarbeit. Aus den Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft und der deutschen Nachkriegssituation heraus entwickelten sich internationale Jugendbegegnungsmaßnahmen, die zum Teil in engen politischen Zusammenhängen stehen. Deutsch-Französische und Deutsch-Israelische Jugendbegegnungen machen dies exemplarisch deutlich, nach dem Zusammenbruch des Ostblocks auch das Deutsch-Polnische Jugendwerk. Dahinter stand der politisch vielfach geäußerte Gedanke, „dass interkulturelle und internationale Kompetenzen wichtige Schlüsselqualifikationen für die Zukunft Europas und der globalisierten Welt sind“ (Widmaier 2004, S. 515). Folgerichtig fördert auch die Europäische Gemeinschaft mit enormen Programmen Jugendbegegnungsmaßnahmen und europäisch-integrative Jugendarbeit. Auf nationaler Ebene allerdings klaffen politischer Anspruch und politische Realität weit auseinander, weist Widmaier (ebd.) nach.

Die Wirtschaft ist wesentlich schneller bereit, der wissenschaftlichen Erkenntnis Taten folgen zu lassen und die Förderung internationaler Kompetenzen in die betriebliche Bildung zu integrieren, wie Auszubildendentrainings bei internationalen Konzernen (Beispiel Airbus/Hamburg) zeigen. Für Konzerne, die im globalen Markt bestehen wollen, sind interkulturelle Kompetenzen, theoretisch und praktisch vermittelt, längst unverzichtbarer Grundbestand betrieblicher Weiterbildung (vgl. Arnold 1991, Arnold et al.

1997). Auch internationale Hilfsprojekte (Holzhauser 2003, Wein/Themel 2003) oder Begegnungsmaßnahmen Erwachsener etwa in pädagogischen Projekten (Guggenbühl 2003, Tatschl 2003) spielen heute eine wesentliche Rolle im pädagogischen Feld.

In diesem Feld ist den o.a. Berichten nach zu urteilen ‚Verstehen‘ ein wesentliches Thema des supervisorischen Prozesses. Dies beinhaltet zwei Dimensionen: zunächst einmal werden Vereinbarungen, Ratschläge oder Erzähltes je nach Kulturkreis unter Umständen völlig unterschiedlich verstanden, zum Anderen müssen Verhalten, Handlungsalternativen und Hintergründe der Beteiligten aus ihrem kulturellen Hintergrund heraus verstanden und richtig eingeordnet werden, damit eine tragfähige Beziehung in der Supervision als Grundlage für den gemeinsamen Prozess möglich ist. ‚Verstehen‘ ist damit eine Voraussetzung und ein Inhalt des Prozesses gleichermaßen, was logischerweise Schwierigkeiten mit sich bringen muss.

2.4.1.3 Interaktion zwischen soziokulturellen Milieus

Die Idee unterschiedlicher Kultur-niveaus in einem Kulturkreis ist nicht neu und wurde bereits vor einiger Zeit von Gerhard Schulze (2005) ins Gespräch gebracht. Eine breit angelegte empirische Untersuchung mit 30.000 ausführlichen Interviews pro Jahr stützt solche Überlegungen neuerdings. Die Ergebnisse der Lebensweltforschung differenzieren Milieus in Deutschland nach ihren grundlegenden Wertorientierungen, sozialen Identitäten und Weltanschauungen aus (vgl. Tippelt/Barz 2004). Bei der Verständigung dieser unterschiedlichen Milieus untereinander bemühen Tippelt/Barz (ebd.) Bilder aus der Raumfahrt und sprechen von ‚Kommunikation zwischen fremden Welten‘. Damit stellt sich die Frage, ob nicht jedes Setting der Erwachsenenbildung mittlerweile mit interkultureller Kommunikation zu tun hat. Die Verbindung zu Luhmanns Systemtheorie liegt nahe: Jedes Milieu ist danach ein selbstreferentielles System mit eigenen Codes und Programmen. Interkulturelle Verständigung erhält so eine neue Dimension und ein zukunftsweisendes Betätigungsfeld.

Zur Kritik an der empirisch fundierten Milieuforschung („Sinus-Milieus“, vgl. Tippelt/Barz 2004) stammt aus der Wirtschaft und hat deswegen ihre Lücken. So muss sie sich zu Recht vorwerfen lassen, zu stark Auftrags orientiert zu arbeiten und auf die ökonomische Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse zu schauen. Auch sind Menschen mit Migrationshintergrund und Schichten außerhalb der sozialen Systeme fatalerweise überhaupt nicht abgebildet.

Dadurch verliert die Untersuchung für die Pädagogik an sich an Wert. Sie muss sich diesem Ansatz gleichwohl stellen, schon weil sich eine gesellschaftliche Relevanz nicht leugnen lässt. Tippelt und Barz haben den Gedanken folgerichtig aufgegriffen und zu einer pädagogischen Milieufor-

schung weiterentwickelt. So könne die „Lücke zwischen Zielgruppenansatz & Adressatenorientierung geschlossen“ werden (Tippelt/Barz 2004, S. 15).

Dennoch erscheint der Gedanke, jede Interaktion sei interkulturell, zu weitreichend zu sein. Die Begriffe ‚interkulturell‘ oder ‚multikulturell‘ bedeuten in der Literatur immer einen Bezug zu gesellschaftlichen Kulturen (vgl. Bibouche 2006). Ob gesellschaftliche Milieus in Zukunft so weit auseinander driften, dass hier tatsächlich von so unterschiedlichen Kulturen gesprochen werden kann, dass die von Rudolph (2005) vorgeschlagenen sechs Differenzierungen zutreffen, ist Gegenstand soziologischer Forschung und an dieser Stelle nicht relevant. Zwar ist für die Supervision tatsächlich wichtig, ob in Supervisionsgruppen oder in der professionellen Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand Verständigung und Verstehen auch dann möglich sind, wenn dabei unterschiedliche Milieus aufeinander treffen. Dies ist bislang aber noch nicht so weit erforscht, dass hierzu abschließende Aussagen gemacht werden könnten. Untersuchungen zu unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in der Supervision liegen derzeit nicht vor.

2.4.2 Homogenität vs. Heterogenität: Zur Rolle des Supervisors

In der praktischen Durchführung von Supervision in interkulturellen oder internationalen Bezügen ergeben sich zwei mögliche Umgangsweisen. Diese beziehen sich auf die Homogenität bzw. Heterogenität des Kulturkreises von Supervisor und Supervisanden. Bezogen auf die Ausbildungssupervision heißt dies: Zum Einen könnte ein Supervisor gewählt werden, der aus dem kulturellen Umfeld stammt, in dem sich die Supervisanden zum Zeitpunkt des Praktikums aufhalten; zum Anderen könnte ein Supervisor gewählt werden, der demselben Kulturkreis entstammt wie der Supervisand. Beides hat Vor- und Nachteile: Der Supervisor aus dem fremden Kulturkreis kann unter Umständen besser helfen, diesen zu verstehen, weil er die Infrastruktur des Landes kennt, oder weil er typische Verhaltensweisen der Menschen aus eigenem Erleben erklären kann. Der Supervisor aus demselben Kulturkreis wie der Supervisand hat keine Schwierigkeiten bei der Verständigung mit dem Supervisanden; er kann dessen Probleme leichter verstehen und einordnen, und steht z.B. auch bei intrapsychischen Themen zur Verfügung, weil er biographische und systemische Zusammenhänge besser verstehen kann.

Dies sind nur kurze Beispiele, und zahlreiche andere Gründe ließen sich finden. Letztlich ähnelt eine solche Diskussion der in dieser Arbeit bereits an früherer Stelle geführten Debatte um Feldkompetenz vs. Strukturkompetenz, die im folgenden Kapitel aufgegriffen wird.

2.4.3 Fazit

Für das zu entwickelnde Konzept wurde bereits durch curriculare Setzungen (vgl. KathHO NRW 2007) eine Entscheidung für Supervisoren aus dem Hochschulkontext getroffen.

Dafür gibt es nach Abschluss der Betrachtung interkultureller und internationaler Supervision zunächst inhaltliche Gründe. Rudolph (2005) hat unter Rückgriff auf soziologische Forschungsergebnisse sechs für die Supervision relevante „fundamentale Muster kultureller Differenzen“ (ebd., S. 38f.) beschrieben: Kommunikationsstile, Umgang mit Konflikten, Herangehen an die Erfüllung von Aufgaben, Entscheidungsstile, Selbstoffenbarung und die Aneignung von Wissen. Alle sechs Themenbereiche sind in der Supervision doppelt relevant: einmal als Thema, das der Supervisand einbringt, einmal als mögliche kulturelle Differenz zwischen Supervisor und Supervisand. Nach den bereits in Kap. 2.2 beschriebenen Grundlagen des hier verwandten Supervisionsverständnisses sind gerade diese Punkte auch besonders konstitutiv für das Zustandekommen erfolgreicher supervisorischer Prozesse. „Wesentlich für jegliche erfolgreiche Beratung, also auch Supervision, ist die Qualität der Beziehung zwischen Berater/in und Klient/in“, erläutert Rudolph (2005, S. 47) und führt weiter aus, „dass das Verstehen und Verstandenwerden in interkulturellen Kontexten eine mehrfache Übersetzungsleistung erfordert, nicht nur im wörtlichen Sinne von Sprache, sondern darüber hinaus auch von Übersetzung von Normen, Werten und Verhaltensmustern, Verstehen anderer Social Worlds“ (ebd.). Dass Übersetzungsleistungen immer auch Verluste bedeuten, und zwar in Hinblick auf Dinge, die sich eben nicht eindeutig übertragen lassen, als auch in Hinblick auf z.B. erhöhten Zeitaufwand, ist ein daraus resultierendes Problem. Die in diesem Kapitel geschilderten Praxiserfahrungen in multikulturellen Supervisionssettings, deuten auf ‚Verstehen‘ als zentrales Problem und Thema hin, wie oben bereits differenziert dargestellt werden konnte.

Diese strukturell vorgegebene Entscheidung, an dieser Stelle kulturelle Differenzen soweit es geht, auszuschließen, indem ein Supervisor aus demselben Kulturkreis gewählt wird, ist auch aus den in Kap. 2.3 in Hinblick auf Ausbildungssupervision geschilderten inhaltlichen Gründen heraus konsequent: trotz der interkulturellen Erfahrungen, die zwangsläufig eine Rolle spielen, steht im vorliegenden Konzept dennoch der Ausbildungscharakter im Vordergrund (vgl. Kap. 2.3).

In dem hier vorliegenden Setting stammen Supervisor und Supervisand aus demselben institutionellen Milieu und haben durch bestimmte Zugangsvoraussetzungen dieser Institution auch die Fähigkeit bewiesen, an die institutionell verwendete Sprache anknüpfen zu können. Auch sind innerhalb der gewählten Stichprobe ausschließlich derselben (deutschen) Kultur angehörige Personen versammelt. Ein interkultureller Kontext in der Interaktion

zwischen Supervisor und Supervisand spielt daher keine Rolle.

Natürlich bedeutet diese Aussage unter Umständen auch eine Ausblendung. Interkulturelle Begegnungen können auch innerhalb desselben Kulturkreises geschehen und lassen sich niemals ganz ausschalten.

Daher stellt sich abschließend die Frage, inwieweit Supervision in interkulturellen, multikulturellen oder internationalen Zusammenhängen wirklich die zutreffende Bezeichnung für das hier untersuchte Feld ist. Gegenstand der Supervision dürfte jedenfalls wie beschrieben hauptsächlich nicht das interkulturelle Verhältnis zwischen Supervisand und Supervisor, sondern das zwischen dem Supervisand und seinem Umfeld sein. „Menschen, die in einem ihnen fremden kulturellen ‚Raum‘ arbeiten, stehen in ihrem Handeln im Spannungsfeld zwischen den Komponenten: Person, Situation und Kultur“ (Freitag-Becker 2003, S. 47). Dieses Spannungsfeld kann in einer Supervisionsgruppe entstehen, in der Supervisoren-/Supervisanden-Rolle, oder, wie im vorliegenden Fall, in der Person des Supervisanden und dessen Arbeitsbezügen. Der Supervisor beobachtet dann dieses Spannungsfeld von außen und bearbeitet mögliche sich daraus ergebende Themen: „Neigung zu Dominanz oder zu Kompromissen, Erschließung von Synergien oder Verhinderung durch Vermeidungsverhalten. Oft führen Kulturschock und Rollenkonflikte zu Arbeitsunzufriedenheit und Identitätsbrüchen, nicht zuletzt auch zu Angst und Arbeitsverweigerung“ (ebd.). Es geht also in mehrfacher Hinsicht um Transferleistungen, eigene Kulturmerkmale und fremde werden auf Anschlussfähigkeit hin überprüft und integriert: „stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Divergenzen, sondern auch Anschlussmöglichkeiten“ (Welsch 1995, S. 4). Menschen können sich in unterschiedlichen kulturellen Kontexten beheimatet fühlen und integrieren dies auch in ihre Arbeit. Dies folgt dem pragmatischen Kulturbegriff Wittgensteinscher Prägung (Kultur liegt dort, wo es eine geteilte Lebenspraxis gibt, vgl. Welsch 1994, 1995). In der Supervision ist also die interkulturelle Begegnung des Supervisanden mit seinem Umfeld Thema, gleichzeitig aber auch die Erfahrung, dass der Supervisand für einige Zeit Teil der Kultur seiner Praxisstelle wird. Die professionelle Beziehung von Supervisand und Supervisor ist dabei wie beschrieben in jedem Fall monokulturell. Das hier untersuchte Feld ist aus diesen Gründen andersartig als die in den vorigen Kapiteln genannten, die dort als die typischen Bereiche interkultureller Bildung und Supervision beschrieben wurden. Insofern handelt es sich hier um eine neue Dimension, die sinnvoller Weise zur besseren Unterscheidung mit einem neuen Begriff bezeichnet werden sollte. Welsch (1994, 1995) hat dafür den Begriff der Transkulturalität vorgeschlagen. Er meint damit besser beschreiben zu können, dass die Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturkreise dazu führen kann, dass Grenzen klarer gezogen werden können, unter Umständen aber auch verwischt werden. Die Integration fremder Elemente ist dann der

transkulturelle Prozess (vgl. ebd.). Genau darum geht es in der Supervision: dafür sprechen die bereits oben zitierten ‚klassischen Themen‘ nach Freitag-Becker (2003, S. 47). Aus diesen Gründen wird für das zu entwickelnde Supervisionskonzept der Begriff der transkulturellen Supervision geprägt.

2.5 Besonderheiten der Beratungsform Internet basierte Supervision

Als letztes Bezugskonzept wird die besondere Beratungsform der Internet basierten Supervision beschrieben. In Privat- und Berufswelt gehört das Internet mittlerweile in den meisten Regionen der Welt zum Alltag (Boos/Jonas/Sassenberg 2000, Döring 2003).

Bislang sind nahezu keine Konzepte Internet basierter Supervision veröffentlicht. Alle gängigen Handbücher und Einführungen zur Supervision klammern dieses Thema aus (Pühl 1990/1994, Scobel 1991, Belardi 1992/1996/2002, Pallasch 1993, Buer 1999, Schneider 2000, Schreyögg 2000/2004, Oberhoff/Beumer 2001, Möller 2001, Fatzer 2003, Brünker 2005). Drei Publikationen gibt es derzeit, die Internet basierte Supervision konzeptionell beschreiben: Das Konzept der e-mail-basierten Ausbildungssupervision im Diplom-Studiengang der KFH NW, Abt. Aachen (Jungbauer 2007), das eine konzeptionelle Grundlage dieser Arbeit darstellt. Es stellt in der Literaturrecherche den einzigen Beitrag der Internet basierten Ausbildungsberatung dar, ist jedoch vergleichbar mit dem von Goebel-Krayer (2007) beschriebenen Konzept der Narrativen E-Mail-Supervision. Anders als das Konzept von Jungbauer (2007), das sich auf eine klar umrissene Zielgruppe (Studierende der Sozialen Arbeit im Praktikum abseits des Hochschulortes) beschränkt, versucht sich Goebel-Krayer an einem allgemein gültigen Konzept narrativer E-Mail-Supervision, lässt dabei jedoch sozialpsychologische Determinierungen des Internet außer Acht und beschränkt sich bei den Voraussetzungen für die Anwendung ihrer Methode auf Techniken, die dem Leseverständnis und der Diagnose dienen (ebd., S. 5). Damit erinnert ihre Vorgehensweise an die von Knatz/Dodier (2003) beschriebene Methode der psychologischen E-Mail-Beratung in der Telefonseelsorge, bei der zur Analyse der E-Mails der Klienten diagnostische ‚Folien‘ über den Text gelegt werden (ebd.).

Einen technisch anderen Ansatz wählt Klampfer (2005). Er beschreibt das Konzept einer chatbasierten Fallsupervision. Dabei arbeitet er gut die Vorteile dieser technischen Grundlage heraus, etwa die Kompetenz der Gruppe zu nutzen und Emoticons einzusetzen. Die Grenzen allerdings kommen nur wenig zum Tragen, so etwa das bei ihm auch anhand von Pro-

tokollen deutlich gewordene Strukturierungsproblem, das dazu führen kann, dass der Supervisor nur noch Strukturgeber wird, also vom Supervisor zum Moderator wird, und das Technikproblem, das dazu führen kann, dass Teilnehmer den Chat verlassen, ohne dass die Gruppe dies einordnen kann oder rechtzeitig bemerkt. Die Netz spezifischen sozialpsychologischen Aspekte werden auch in diesem Ansatz nur wenig berücksichtigt. Zudem wird das Supervisionsverständnis dieses Ansatzes nicht deutlich, was vielleicht auch daran liegt, dass der Autor lt. seinem Profil nicht über eine anerkannte Supervisionsausbildung verfügt. Gleichwohl bleibt sein Ansatz der einzige, der eigene Erfahrungen mit Chat-Beratung reflektiert und strukturiert.

Weitere Konzepte Internet basierter Supervision liegen derzeit in Deutschland nicht vor. Daher lohnt ein Blick in das deutschsprachige Ausland, auch weil dort ein ähnliches Supervisionsverständnis wie in Deutschland vorliegt. Diese Recherche ist schnell abgeschlossen. In der Schweiz liegt ein Konzept für E-Mail-Supervision vor, in dem Konfrontationstechniken aus der Face-to-face-Supervision auf E-Mail-Tauglichkeit hin überprüft und entsprechend abgewandelt werden (Gerber 2009). Diese methodische Arbeit versteht sich ausschließlich als Weiterentwicklung eines bestehenden Supervisionsverfahrens in einen Online-Kontext und möchte bestehende Konfrontationstechniken auf E-Mail-Tauglichkeit hin überprüfen und adaptieren. Eigene konzeptionelle Überlegungen finden sich nur im Ansatz. In einem Schweizer Fachjournal für Supervision erschien zudem ein Artikel über Online-Beratung (Lang 2005), der jedoch nicht auf Supervision Bezug nimmt.

In erneutem Rückgriff auf die Strukturierung von Sauer-Schiffer (2004) werden im Folgenden Grundlagen der Internetnutzung, der Computer vermittelten Kommunikation und sozialpsychologische Hintergründe des Mediums Internet beschrieben, soweit sie für die Entwicklung des Konzeptes von Bedeutung sind.

2.5.1 Kommunikation und Interaktion

Das Internet ist als Medium von Information und Wissensspeicherung und Vermittlung gesellschaftlich anerkannt, ja, wird als notwendiges Mittel zur Teilhabe an der Gesellschaft von einer Mehrheit der Bevölkerung akzeptiert²⁵. Verschiedene Studien belegen mittlerweile die Wechselbeziehung

24 Der Aussage: „Das Internet trägt dazu bei, das Wissen und den Informationsstand der Bevölkerung grundlegend zu verbessern“ stimmten 2004 60,1% der dt. Bevölkerung zu, der Aussage „Wer keinen Internetzugang hat, wird in Zukunft in unserer Gesellschaft benachteiligt sein“ immerhin 58,8% (Dt. Zentralinstitut 2005). In derselben Studie gaben 2008 55,1% der Befragten an, das Internet privat zu nutzen (Dass. 2009).

zwischen Prägungen der Gesellschaft auf Medien und Mediennutzung und umgekehrt (vgl. Zillien 2006, S. 20). Die Internet-Nutzung ist als ausdifferenziert und inhomogen typisiert, es existieren Mediumsspezifische Nutzungskulturen (Zillien 2006, S. 21, Höflich 2003, S. 9), z.B. eine E-Mail-Kultur, Chat-Kultur oder Skype-Kultur, die jedoch längst nicht erfassbar oder beschreibbar genannt werden könnten, und zudem als dynamisch beschrieben werden müssen (Höflich 2003, S. 9). Sie werden dann beschreibbar und dominant, wenn sie als Nutzungsroutinen verfestigt sind (Zillien 2006, S. 21). Bei der Verwendung des Internets und des Computers „wird der Computerrahmen sozial konstruiert, gibt jedoch in einem rekursiven Sinne wiederum das Nutzungshandeln vor“ (ebd.). Das ist maßgeblich für den hier unternommenen Versuch einer Betrachtung von Supervision im Lichte des Internet. Eine Supervisionskultur trifft demnach auf eine E-Mail-Kultur oder eine Skype-Kultur, und es ist zu vermuten, dass sich daraus für beide Seiten Veränderungen ergeben.

Die Besonderheit der Beratungsform Internet basierte Supervision liegt vor allem in der Kommunikationsform. Durch die Verwendung des Internet handelt es sich hier ausschließlich um Computer vermittelte Kommunikation (CVK). Nach Döring (1999) umfasst der Begriff zwar die gesamte Bandbreite über das Medium Computer vermittelter Kommunikationsformen, wird aber meistens nur auf Text basierte Kommunikation bezogen und nur am Rande auf auditive oder visuelle Computer gestützte Kommunikationsformen (ebd., S. 34ff.). Hauptsächlich unterscheidet man in der Computer vermittelten Kommunikation zwischen asynchroner und synchroner Kommunikation. Die asynchrone Kommunikation zeichnet sich durch eine zeitliche Verzögerung der Kommunikation aus, während bei der synchronen Kommunikation ein zeitgleicher Austausch möglich ist. Für die asynchrone Kommunikation stehen insbesondere E-Mails, Blogs, Pinnwände o.ä., während die synchrone Kommunikation hauptsächlich durch Internettelefonie, Chats und Internetkonferenzen repräsentiert wird. Eine weitere Kategorisierung der Computer vermittelten Kommunikation bezieht sich auf die Anzahl der Teilnehmenden. Neben der individuellen Kommunikation einzelner Beteiligter (E-Mail, Internettelefonie) gibt es Gruppen- und Massenkommunikationsformen, etwa Chat-Rooms und Pinnwände, aber auch Mischformen wie Blogs. Internet basierte Ausbildungssupervision wird im weiteren Verlauf als Dialog zwischen Supervisor und individuellem Supervisand verstanden, und demnach als individuelle Kommunikation. Formen der Gruppensupervision im Internet sind zwar möglich und auch beschrieben worden (Klampfer 2005), werden jedoch in dieser Untersuchung nicht verwendet oder erprobt, da die äußeren Bedingungen der Kommunikation von Supervisand zu Supervisand sehr unterschiedlich sind, je nach Gastland des Supervisanden. Aus einer Zusammenschau unterschiedlicher multinationaler Perspektiven ergäbe sich zwar unter Umständen ein Erkenntnisgewinn;

jedoch steht im Vordergrund der Ausbildungssupervision in diesem Konzept die individuelle Begleitung des Supervisanden in seinem Lernprozess und in seiner Studien-Praxisphase. Dieser individuelle Lernprozess müsste zwangsläufig Transaktionskosten hinnehmen, würde eine multinationale Ebene schon während der Praxisphase eingefügt.

Im Computer vermittelten Kommunikationsprozess lässt der Sender dem Empfänger also wie beschrieben eine Botschaft via technischer Hilfsgeräte zukommen. Zu dem Medium Sprache kommen sekundäre Medien hinzu, nämlich das technische Gerät, also der Computer, die Webcam, das Headset, sowie das Internet bzw. die verwendete Software. Dieses technische Gerät bekommt einen entscheidenden Einfluss auf die Kommunikation, denn die Art der Hardware und der Software bestimmt das Ausmaß der Kommunikation, die vermittelt wird. Besitzen beide Gesprächspartner etwa eine Webcam, können neben der Sprache auch Gestik, Mimik, paraverbale Elemente etc. vermittelt werden; besitzen beide User ein Headset, kann die Sprache direkt vermittelt werden via Internettelefonie und muss nicht verschriftlicht werden. Zu den Wörtern und Sätzen kommen Stimme, Stimmlage etc. hinzu. Beides setzt außerdem eine entsprechende Software voraus, sowie eine konstante Online-Verbindung beider Computer. Bestünde diese nicht, käme es zu dauernden Gesprächsabbrüchen, Stimmlage, Aussehen etc. könnten falsch oder verzerrt vermittelt werden. Störungsquellen für die Kommunikation liegen daher auch in der technischen Verfügbarkeit der Sekundärmedien (z.B. Stromausfall oder Verbindungsabbruch). Zudem müssen beide Kommunikationspartner mit den Geräten und mit der Software umgehen können. Das schließt einen großen Teil der Bevölkerung von vornherein aus und bringt die Gefahr der Stigmatisierung von Menschen mit sich, die über keine oder nur über Grundkenntnisse des Computers verfügen (vgl. Zillien 2006).

War bislang in der Kommunikationsforschung gesetzt, dass die Kommunikationssituation vom Ort der Kommunikation, der Gefühlslage der Gesprächspartner, ihrer jeweiligen sprachlichen Kompetenzen und den emotionalen Eindrücken abhängig ist (vgl. Schulz v. Thun 2008), so kommt hier also erschwerend hinzu, dass auch die äußeren technischen Gegebenheiten und die Bedienungskompetenzen in Hinblick auf die sekundären Kommunikationsmedien von großer Bedeutung sind.

Castells (2001), Zillien (2006) u.a. sprechen in diesem Zusammenhang von digitaler Ungleichheit, die den Zugang und die Nutzung von digitalen Medien bestimme: „Nicht nur wird die Wahl von Multimedia auf diejenigen beschränkt sein, die Zeit und Geld für den Zugang haben sowie auf Länder und Regionen mit ausreichendem Marktpotential, sondern auch die Unterschiede nach Kultur/Bildung werden entscheidend dafür sein, wie jeder Nutzer das Medium zu seinem Vorteil einsetzen kann“ (Castells 2001, S. 424). Dieses dichotome Modell digitaler Ungleichheit wird im Konzept des

„Access Rainbow“ oder „Zugangsregenbogens“²⁶ (Clement/ Shade 2003, S. 32ff., Zillien 2006, S. 100ff.) differenzierter dargestellt. Demnach gibt es sieben Dimensionen des Zugangs, die schichtförmig aufeinander aufbauen:

	Dimension	Beschreibung
1	Art der Verbindung	Verfügbarkeit von Modem/DSL-Anschluss etc.
2	Technologische Lösung	Verfügbarkeit eines netzfähigen Computers, Handhelds etc.
3	Softwarelösung	Verfügbarkeit von Browser, Verschlüsselungstechnologien, VOIP-Software etc.
4	Inhalte	Freie Verfügbarkeit relevanter Inhalte und Dienstleistungen
5	Service Provider	Verfügbarkeit (öffentl. oder privater) Zugangsorte
6	(Computer-)Literalität	Medienkompetenz
7	Strukturentscheidungen	Mitgestaltung und Bewältigung der technologischen Infrastruktur

Abb. 16: Modell des Zugangsregenbogens, zit. n. Zillien 2006, S. 101

Insbesondere gilt das auch für das vorliegende Konzept. Je nach Inter- netkompetenz, Situation und technischer Ausstattung im Gastland des Supervisanden reichen die Möglichkeiten zur Umsetzung der Internet basierten Supervision von hervorragend bis sehr eingeschränkt²⁷. Sowohl Annahmen über die technischen Kenntnisse der Supervisanden, als auch Annahmen über die technischen Gegebenheiten, müssen also bei der Konzeptentwicklung berücksichtigt werden.

Die Anzahl der erreichbaren Dimensionen korreliert positiv mit der Zu- gangs- und damit Nutzungsqualität, die wiederum Einfluss auf die Qualität des Supervisionsprozesses nimmt.

Aber auch innerhalb einer Gruppe, die über die gleiche Zugangs- und Nutzungsqualität verfügt, gibt es unterschiedliche Erwartungen und Einstel- lungen zu den Kommunikationsmedien, die als „Kristallisationspunkte von

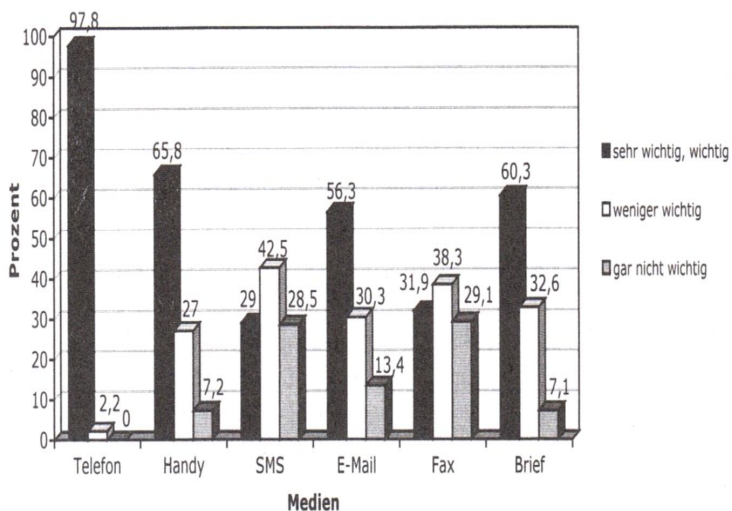
25 Das Bild des Regenbogens wird verwendet, da es dem schichtweisen Aufbau entspricht. Alle Schichten bauen aufeinander auf, gehören zusammen, sind deutlich unterschiedlich und gehen doch fließend ineinander über und über- schneiden sich.

26 Ein Student in einer Gruppe des Vorjahres musste eine etwa einstündige Bus- fahrt zum nächsten Internetanschluss in Kauf nehmen. Er absolvierte sein Prak- tikum in Afrika. Eine Studentin in den USA konnte in ihrer Gastuniversität 24 Std. an sieben Tagen in der Woche in der Unibibliothek das Internet kostenfrei nutzen.

darauf bezogenen Intentionen und Erwartungen“ (Höflich 2003, S. 28f) „mit bestimmten Erwartungen verbunden [sind, d. Verf.], weil jede Kommunikation ja erst als Versuch beginnt, der glücken muss“ (ebd., S. 29). Dabei unterscheiden die Nutzer sowohl nach der vermuteten Wichtigkeit von Medien wie auch nach der Glaubwürdigkeit, die sie den verwendeten Medien zuordnen (vgl. Abb. 17).

Um die spezifische Kommunikation im Internet zu erfassen, soll auf gängige Forschungsergebnisse und Theorien zur Computer vermittelten Kommunikation zurückgegriffen werden. Diese werden in drei Bereiche unterteilt (vgl. Döring 2003, S. 128): Theorien zur Medienwahl, zu Medienmerkmalen und zum medialen Kommunikationsverhalten. Alle drei Bereiche sollen auf Hinweise und Erkenntnisse untersucht werden, die für das zu entwickelnde Konzept geeignet erscheinen. Dies entspricht der Erkenntnis, dass „Internet-Effekte (...) weder allein auf das Medium und die Medienmerkmale, noch allein auf die Person und ihr mediales Kommunikationsverhalten zurückgeführt, sondern aus dem Zusammenspiel beider abgeleitet“ werden, „das wiederum durch die Merkmale der Nutzungssituation (Nutzergruppen und realweltliche Nutzungskontexte) sowie die Alternativen für die Medienwahl beeinflusst wird“ (Döring 2003, S. 128f.). Alle vier Aspekte spielen demnach auch für die vorliegende Untersuchung eine Rolle.

Wichtigkeit von Medien



Glaubwürdigkeit von Medien

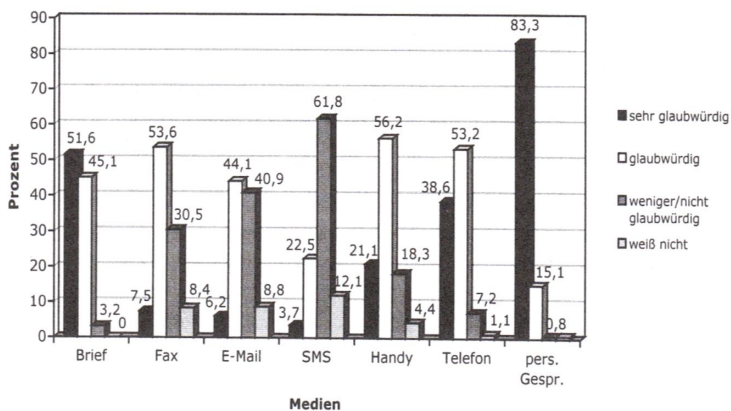


Abb. 17: Wichtigkeit und Glaubwürdigkeit von Medien, zit. n. Höflich 2003, S. 45

2.5.1.1 Medienwahl

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Medienwahl vor allem von den äußeren Gegebenheiten der Praktikumssituation beeinflusst. Die Studierenden, die ihr Studienprojekt nicht am Hochschulort ableisten, müssen auf eine andere Weise an der verbindlich vorgeschriebenen Supervision teilnehmen können. Das Medium Brief fällt hier aus, da die Postwege je nach Gastland der Studierenden sehr lang sein können. Die Entscheidung gegen das Medium Telefon hatte zunächst finanzielle Gründe. Telefonate ins Ausland sind sehr kostenintensiv. Darüber hinaus gibt es jedoch auch andere Gründe, die aus der Entscheidung *gegen* andere Medien eine bewusste Entscheidung *für* das Medium Internet gemacht haben. Es bietet nämlich gegenüber anderen Medien mehrere Rückkanäle (vgl. Döring 2003, S. 130), über die eine Absicherung der Verständigung möglich ist; neben dem E-Mail-Text kann man auch per Skype, per Versand von Dateien und ggf. sogar per Videotelefonat sicherstellen, dass eine Verständigung erzielt wurde bzw. die richtigen Botschaften angekommen sind. So ergibt sich gleichzeitig auch ein höherer Komplexitätsgrad der möglichen Kommunikation (vgl. Döring 2003, S. 130).

Diese Überlegungen folgen dem Modell der rationalen Medienwahl, bei der das Medium der Kommunikation nach rationalen Maßstäben ausgesucht wird, also eine Kosten-Nutzen-Abwägung stattfindet. Während bei den bereits genannten Maßstäben das Medium Internet anderen Medien etwas voraus hat, gehen viele Theorien der rationalen Medienwahl davon aus, „dass bei medialer Vermittlung die interpersonale Kommunikation aus subjektiver Sicht verarmt“ (Döring 2003, S. 131). Die zwischenmenschliche Informationsfülle und menschliche Nähe der Computer vermittelten Kommunikation wird dabei durch die Soziale Präsenz, die mediale Reichhaltigkeit und die Backchannel-Feedback-Möglichkeiten bestimmt. Soziale Präsenz drückt aus, wie persönlich die Kommunikationspartner ins Gespräch kommen, mediale Reichhaltigkeit wird bestimmt durch die Möglichkeit, in einer Kommunikationssituation auch mehrdeutige Botschaften einordnen zu können, Backchannel-Feedback-Möglichkeiten sind explizite und implizite Ausdrucksmöglichkeiten eines Mediums. Die dazu veröffentlichten gängigen Studien verweisen darauf, dass reine E-Mail-Kommunikation tatsächlich in allen drei Bereichen deutlich hinter den Möglichkeiten der Face-to-face-Kommunikation zurückbleibt, während Internettelefonie, besonders in der Form der Video-Internettelefonie, sehr nah an Face-to-face-Kommunikation heranreicht (vgl. Media-Richness-Modell (Abb. 18), Reichwald 1998; Backchannel-Feedback, Clark/Brennan 1991, S. 142; Mediale Reichhaltigkeit, Schmitz/Fulk 1991, S. 503; Döring 2003). Aus dieser Sicht war es sinnvoll, im vorliegenden Versuch eine zusätzliche Supervisierungsgruppe per Skype einzurichten. Entscheidend zum Verständnis der The-

orie der rationalen Medienwahl ist jedoch der Grundsatz, dass jede Kommunikationsaufgabe eine adäquate Komplexität der Kommunikation benötigt, es darf also weder ein zu niedriges Maß an Kommunikationskomplexität, noch ein zu hohes Maß an Kommunikationskomplexität gewählt werden. Jede Kommunikationsart und jedes gewählte Kommunikationsmedium verursachen zudem Transaktionskosten, die im richtigen Verhältnis zum gewünschten Nutzen stehen sollten. Schwierige Kommunikationsaufgaben benötigen ein hohes Maß an Kommunikationskomplexität, einfache Informationsaufgaben beispielsweise sind womöglich am besten mit einer einfachen E-Mail zu bewältigen. Für die hier vorgestellte Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext heißt dies, dass ein möglichst hohes Maß an Kommunikationskomplexität erreicht werden sollte, da Supervision eindeutig eine hoch komplexe Kommunikationssituation darstellt. Das wurde bereits in den vorangegangenen Kapiteln zur Supervision deutlich. Reine E-Mails entsprechen dieser Überlegung eindeutig nicht.

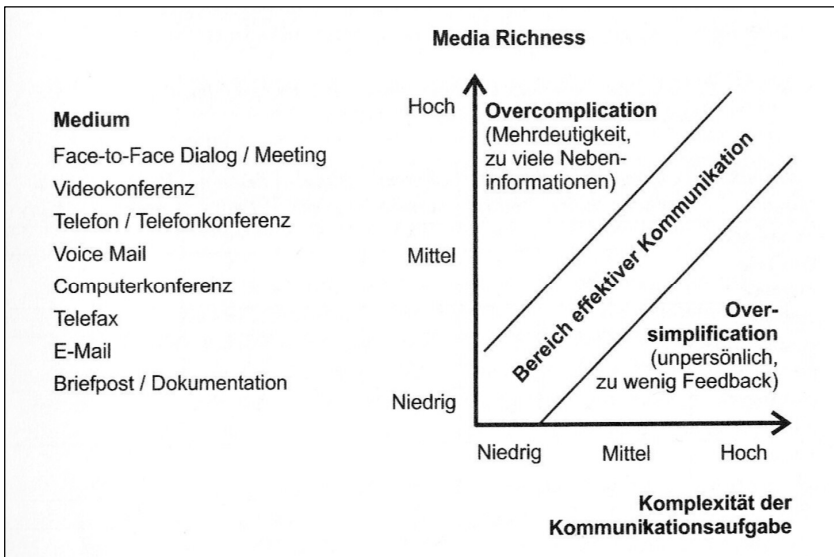


Abb. 18: Media Richness-Modell, zit. n. Döring 2003, S. 134

Da aufgrund der technischen Gegebenheiten in einigen Gastländern keine Alternative zur E-Mail-Kommunikation bestand, musste ein zusätzliches Mittel gewählt werden, um die Komplexität und damit die Effektivität der Supervision zu erhöhen. Hierzu wurden die Methodenblätter (vgl. Kap. 3.4) entwickelt. Dieser Weg darf nicht als eine ‚Reparatur‘ eines vermeintlich

„mängelbehafteten“ Kommunikationsweges verstanden werden. Denn „die dem Modell der rationalen Medienwahl zugrunde liegende Vorstellung, dass unterschiedliche Medien universell für unterschiedliche Aufgaben besonders geeignet sind (...), ist insofern präzisierungsbedürftig, als auch ein einzelnes Medium ein breites Aufgabenspektrum erfolgreich abdecken kann, allerdings mit situationaler und personenbezogener Variation“ (Döring 2003, S. 141).

2.5.1.2 Medienbeurteilung

Das Modell der normativen Medienwahl (Döring 2003, S. 143-146) beschäftigt sich mit der Frage, wie der Nutzen, den Kommunikationspartner einem Medium der Computer vermittelten Kommunikation zumessen, mit den sozialen Konstruktionen ihrer Umgebung zusammenhängt. So zeigt Döring anhand verschiedener Studien, dass die Medienbewertung und die Mediennutzung eng mit den jeweiligen Umgebungen der Kommunikationspartner zusammen hängen. Medienbewertungen hängen also nicht in erster Linie mit den Merkmalen der Medien zusammen, sondern entstehen „auch und vor allem als soziale Konstruktionen, die durch soziale Bewertungen geprägt sind“ (Döring 2003, S. 143, in Rückgriff auf Hiltz/Turoff 1993). Parameter dieser sozialen Konstruktionen sind demnach „Kulturelle Standards, Haltungen innovativer Nutzergruppen, organisationale Vorgaben und Vereinbarungen“ (ebd.). Wichtig für die vorliegende Untersuchung ist vor allem, dass nicht allein bei der Wahl eines Mediums die gerade genannten Faktoren eine Rolle spielen, sondern auch bei der anschließenden Zufriedenheit der Kommunikationspartner. Schmitz/Fulk (1991, Döring 2003, S. 144) haben gezeigt, dass „Personen mit mehr Medienerfahrung (...) E-Mail als reichhaltiger einstufen“ als Personen ohne oder mit geringen Kenntnissen. Auch das soziale Umfeld der Nutzer spielte bei der Nützlichkeitsbewertung eine Rolle (vgl. zum Zusammenhang von Internetnutzung und Persönlichkeit auch Renner/Schütz/Machilek 2005). Da die Studierenden, wie bereits mehrfach beschrieben, bei der Entscheidung für das Medium Internet in der Supervision im Grunde ohne Alternativen waren, spielt dieser Faktor vor allem bei der Nutzung der Internet basierten Supervision und der Nützlichkeitsbewertung eine Rolle. Die Computerkenntnisse und die sozialen Konstrukte stellen eine unkontrollierbare Drittvariable im Versuchsaufbau dar, die nicht zu operationalisieren war; dies gilt sowohl für das heimatische Umfeld der Versuchsteilnehmer, als auch für das Umfeld des Gastlandes. Studierende in hochentwickelten Industrieländern hatten andere Umfeldbedingungen und Akzeptanzfaktoren in Hinblick auf Technik, Internet und Computer als dies etwa in unterentwickelten ländlichen Gebieten der Fall ist. Wie sich dies auswirkt, ist bislang unerforscht und taucht in den derzeit publizierten Übersichtswerken zur Sozialpsychologie des Internet nicht auf

(Vgl. Döring 2003, Batinic 2002, Renner/Schütz/Machilek 2005). Allerdings kann aufgrund aktueller Untersuchungen zur Mediennutzung Studierender (vgl. BMBF 2002 u. 2008) von einer hohen Affinität Studierender zum Medium Internet ausgegangen werden. Darüber hinaus stellt sich allerdings die Frage, inwieweit die Medienmerkmale der verschiedenen Kommunikationswege des Internet (E-Mail, Skype) für Supervision geeignet sind. Einen Hinweis darauf, wie dies bewertet wird, gibt eine Studie unter Jugendlichen zur Mediennutzung (vgl. Höflich 2003), deren Ergebnisse so interpretiert bzw. weiter gedacht werden können, dass Skype-Supervision mit ihrer Nähe zur Telefonie geeigneter oder erfolgreicher eingestuft werden könnte als E-Mail-Supervision (vgl. Abb. 19).

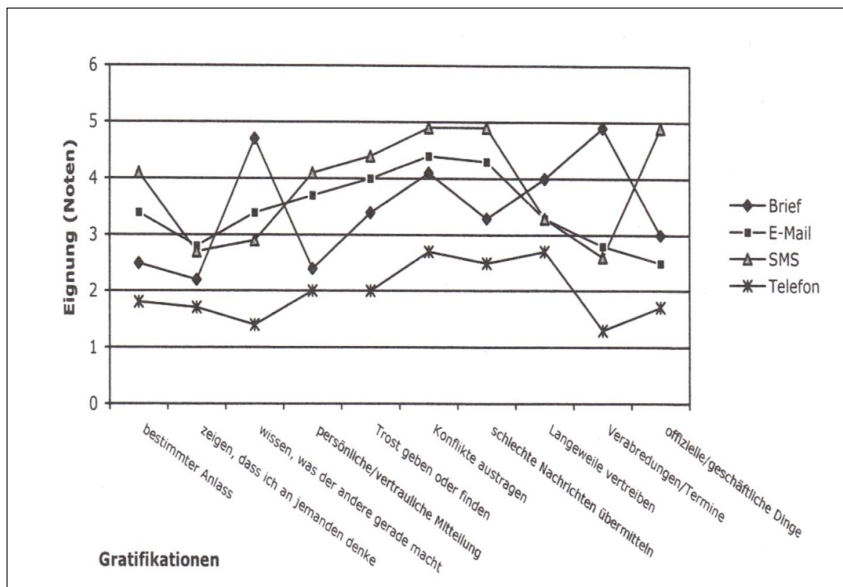


Abb. 19: Mediennutzung von Jugendlichen, zit. n. Höflich 2003, S. 53

2.5.1.3 Medienmerkmale

Insbesondere das Kanalreduktionsmodell der Computer vermittelten Kommunikation (Döring 2003, S. 149) beschäftigt sich damit, welche Merkmale der Kommunikation Face-to-face-Kommunikation und Computer vermittelte Kommunikation unterscheiden. Die Vertreter dieser Denkrichtung weisen darauf hin, dass eine „drastische Kanalreduktion auf der physikali-

sehen Ebene“ (ebd.) der Computer vermittelten Kommunikation im Vergleich zur Face-to-face-Kommunikation eine „Ent-Sinnlichung, Ent-Emotionalisierung, Ent-Kontextualisierung und sogar Ent-Menschlichung“ (ebd.) zur Folge haben könnte, zu denen aufgrund der meist asynchronen Kommunikationsstruktur eine Ent-Räumlichung und Ent-Zeitlichung hinzu kommen dürften. Während bei der Face-to-face-Kommunikation Eindrücke non-verbaler, auditiver, visueller, olfaktorischer, gustatorischer und taktile Art die Gesprächsinhalte illustrieren, reduziert sich dies in der E-Mail-Kommunikation auf textuale Eindrücke, die zudem aufgrund der Asynchronität schwer zu hinterfragen sind. Eine Skype basierte Supervision könnte, je nach technischen Gegebenheiten, immerhin zu einer Synchronität führen und auditive und visuelle Eindrücke ermöglichen. Bereits in Kap. 2.5.1.1 wurde auf diesen Aspekt eingegangen. Allerdings birgt diese Sichtweise (neben der Gefahr der Idealisierung der Face-to-face-Kommunikation) auch einen wenig hilfreichen kulturpessimistischen Einschlag. „Dabei wird die Fähigkeit der Nutzerinnen und Nutzer negiert, durch adäquate Medienwahlen und kompetentes mediales Kommunikationsverhalten Computer vermittelte Kommunikation mit ihren spezifischen Merkmalen sinnvoll und sozialverträglich in ihre sonstigen Kommunikationsprozesse zu integrieren“ (ebd., S. 154). Döring spricht in diesem Zusammenhang von Kompensationsmöglichkeiten, ohne diese näher zu benennen. Allerdings ist auch auf Vorteile Internet basierter Supervision hinzuweisen: das Herausfiltern sozialer Hinweise durch das Internet führt logischerweise zu einer Nivellierung von sozialen Hürden, Privilegien und Vorurteilen, also typischen Defiziten klassischer Face-to-face-Kommunikation. Netzexterne soziale Hierarchien übertragen sich offensichtlich nicht automatisch in den Netzkontext (vgl. ebd., S. 155), während zu vermuten ist, dass neue netzspezifische Hierarchien (etwa über Internet-Kompetenz und Computererfahrung) entstehen.

Die Rollenverteilung zwischen Supervisand und Supervisor könnte also in Hinblick auf Technikenkenntnisse und Computererfahrung beeinflusst werden; gleichzeitig nivelliert sich ein mögliches Hierarchiehemmnis zwischen Berater und Klienten. Optimal wäre demnach, eine Situation zu schaffen, in der der Supervisand zunächst alle Reize nutzen kann, um dann seine Erfahrungen und Erkenntnisse zu transportieren, indem er etwa davon berichtet. Ein solcher Bericht sollte so gut wie möglich seine Eindrücke transportieren, das heißt, bewusst auditive, visuelle, olfaktorische, gustatorische und taktile Eindrücke aufführen und textualisierbar bzw. visualisierbar machen. Dies ist eine große Herausforderung an die Deskriptionsfähigkeit der Supervisanden, weswegen hier eine Hilfestellung sinnvoll sein dürfte.

2.5.2 *Fachwissen über Erwachsenenbildung und Internet*

Zunächst erscheint es nicht sinnvoll, im Rahmen der hier zu erarbeitenden Grundlagen für ein Konzept Internet basierter Supervision allgemeine Überlegungen zur Erwachsenenbildung im Internet anzustellen. Immerhin soll das Internet nur als Transportmittel für Bestandteile eines supervisorischen Prozesses genutzt werden, es findet keine Supervision in virtuellen Umgebungen, etwa auf Hypertext-Basis, statt. Diese Überlegungen haben also eine Bedeutung für die vorliegende Untersuchung nur insofern, als der Supervisor Supervisanden den Auftrag erteilen könnte, Wissensbestände im Internet abzurufen. Die hier beschriebene Form der Ausbildungssupervision beinhaltet qua definitionem die Vermittlung von Fachwissen (vgl. Kap. 2.3.4), und stößt dabei im transkulturellen Kontext logischerweise an Grenzen. Befindet sich der Supervisand im Rahmen seines Auslandspraktikums etwa in Afrika in einem ländlichen Gebiet und ist mit einer Aufgabe konfrontiert, für die er sich kognitiv nicht ausreichend vorbereitet fühlt, steht ihm als Informationsquelle normalerweise keine Fachbibliothek zur Verfügung. Die einfachste Informationsquelle ist demnach das Internet, das einen unermesslich großen Wissensschatz zur Verfügung stellt.

Das Internet stellt ein Medium dar, das einen regelrechten Informations-Overkill hervorgebracht hat. Dabei hat es die Informationskultur unserer Gesellschaft vollkommen durcheinander gebracht. Zwei wesentliche Merkmale von Wissensspeicherung und Wissensverwendung sind im Internet nämlich, anders als bisher üblich, nicht mehr ohne weiteres gegeben: Wissensstruktur und Wissensreflektion (vgl. Sandbothe 2000).

Früher wurde Wissen in Bibliotheken und Büchern abrufbar zur Verfügung gestellt, es war damit gleichzeitig einer nicht veränderbaren Struktur unterworfen. Wissensspeicherung verläuft bei den herkömmlichen Medien in fest vorgegebenen Kategorien, die seit der Entstehung der Druckkunst in Mainz stetig weiterentwickelt wurden und mittlerweile auf ihrem Höhepunkt angelangt sind. Bücher folgen transparenten Inhaltsverzeichnissen und sind in Sachbuchsystemen kategorisiert. Radio- oder Fernsehsendungen folgen Sende- und transparenten Programmplänen. Die Datenflut des Internet ist weit davon entfernt, überschaubar und kategorisiert zu sein. Teilweise ist dies auch überhaupt nicht möglich. Hypertext basierte Informationswelten verändern sich, je nachdem, wie der Leser sich in ihnen bewegt. Online zur Verfügung stehende Datenbanken können sich von Minute zu Minute verändern und sind deshalb wenig verlässlich (vgl. dazu die Diskussion um das Internet-Lexikon Wikipedia). Mit der Entstehung des sog. ‚Web 2.0‘²⁸ ent-

27 Mit den Begriffen ‚Web 2.0‘ oder ‚Social Web‘ werden Erscheinungsformen im Internet angesprochen, deren wichtigstes gemeinsames Merkmal die Tatsache ist, dass die Nutzerinnen und Nutzer selbst zu Inhabern werden können (‚user-generated-content‘) und somit die Unterscheidung zwischen An-

stehen zudem Portale, in denen Nutzer eigene Seiten gestalten können und darin Informationen von sich preisgeben, die sich einer Überprüfung gänzlich entziehen und nicht in erster Linie der Vermittlung objektiver Informationen, sondern oft der eigenen Präsentation und Werbung dienen. Dies ist an sich nichts weiter Neues, gab und gibt es solche Informationsangebote doch auch in analoger Form schon seit jeher. Neu ist, dass objektive, teilobjektive und völlig subjektive Formen der Wissensspeicherung und –vermittlung gleichberechtigt nebeneinander existieren und kaum voneinander abzugrenzen sind. „Das Internet rückt“, so Sandbothe, „flache, weil transversal (also querverlaufend) vernetzte, und konkrete, weil hochindividualisierte Formen von Ordnung in den Vordergrund“ (Sandbothe 2000, S. 19).

Damit kommen wir vom Problem der Wissensstrukturierung zum Problem der Wissensreflektion. In der analogen Wissenskultur sind Informationen und Bildungsgegenstände Verfassern klar zuzuordnen, oder wenigstens, vor allem im Falle von Fernsehen und Radio, einer Redaktion, einem Sender, der sich inhaltlich zuordnen lässt. So kann man eine Information daraufhin reflektieren, woher und von wem sie stammt und welches Interesse möglicherweise dahinter gestanden hat, welche Hintergründe beim Erkenntnisgewinn interessenleitend waren etc.. Im Internet ist diese Zuordnung von Wissen zu Wissensträgern nicht mehr unbedingt gegeben. So ist es oftmals nicht möglich herauszufinden, wer Verfasser, Träger, Initiator von Plattformen ist, die Informationen zur Verfügung stellen. Beim Internet-Lexikon Wikipedia ist es sogar Usus, dass Sachwissen vermittelnde Beiträge von vielen Verfassern zur Verfügung gestellt werden, was zur Folge hat, dass Artikel nicht immer einer inneren Logik folgen müssen und sich in ihren Aussagen von Minute zu Minute verändern können, wie es etwa in Wahlkampfzeiten bei den Artikeln über Politiker der Fall ist, die von den eigenen oder konkurrierenden Anhängern immer wieder verändert werden. Das Internet ist damit nur sehr begrenzt als objektive Wissensquelle heranziehbar, und die Recherche über interessenleitende Hintergründe kann aufwändig und nur sehr kurzfristig von Nutzen sein. Die Auswahl in der Informationsflut und ihre Strukturierung, die im analogen Zeitalter von Redaktionen, Lektoraten etc. vorgenommen wurde, ist nun Aufgabe des Sich-Bildenden selber. Der Internet-Nutzer bedarf einer doppelten Kompetenz: er muss in der Lage sein, die Bildungswelt des Internet auf die für ihn passende Weise zu strukturieren und zu kategorisieren. Dabei können ihm zwar Suchma-

bietern und Nutzern von Medienangeboten verschimmt. Zugleich fallen darunter Anwendungen, die den Austausch zwischen Nutzern in Öffentlichkeiten fördern, deren Reichweite zwischen der interpersonalen Kommunikation einerseits und der massenmedialen Kommunikation andererseits liegt“ (Landesanstalt für Medien NRW 2009, S.3). 85% der 12-24jährigen nutzen das Web 2.0 mehrmals in der Woche (ebd., S. 6).

schinen wie Google oder Yahoo behilflich sein, doch können auch diese Suchagenten Informationsangebote nach Belieben herausfiltern und nicht anzeigen. Eine zweite notwendige Kompetenz ist die der Reflektion, das heißt, der Nutzer muss in der Lage sein, Bildungsangebote auf ihre Objektivität und ihren Wert hin zu reflektieren und zu bewerten. Nur so erliegt er nicht dem „information overload“, der sich „letztlich nur durch die reflektierende Urteilskraft der einzelnen Nutzerin und des einzelnen Nutzers kanalisieren“ (Sandbothe 2000, S. 21) lässt.

Bildung vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, und auch die virtuelle Welt des Internet ist nur begrenzt virtuell; zumindest ihre Urheber waren real, und die Hintergründe und Wissensbestände, auf die sie zurückgegriffen haben, waren und sind real. Darüber hinaus entsteht in der vermeintlichen virtuellen Welt eine durchaus reale Kommunikation. Insofern „bildet das Internet wirkliche Welten für mögliche kommunikative Handlungen ab“ (Meder 2000, S. 39). Das Internet ist die fiktionale Abbildung einer oder mehrerer Welten, und damit repräsentiert es auch deren kollektive Konstrukte.

In Bezug auf den Lerngegenstand ist der Sich-Bildende im Internet in dreierlei Hinsicht gefordert: er muss strukturieren, reflektieren und selektieren. Das knüpft an den von Reich beschriebenen „Dreiklang‘ von Erfinden, Entdecken und Enttarnen“ (Reich 1997, S. 121, vgl. Kap. 2.2) in Hinblick auf Lernprozesse an. Diese scheinen viabel zu sein. Insofern gibt es pädagogisch-theoretische Fundamente für einen bildenden Umgang mit dem Internet. Über die Notwendigkeit der Strukturierung und Selektion sowie der Reflektion von Inhalten im Internet wurde bereits oben ausführlich gesprochen. Reich geht es darum, fundamentale Zusammenhänge im Lehr-Lern-Prozess zu beschreiben und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen (Reich 1997, Siebert 2003). Dies ist auch dringend notwendig, denn „in der Fiktionalität der Enzyklopädie“, die das Internet darstellt, kann deren Brüchigkeit nur „vom interaktiven Rezipienten je lokal ästhetisch geschlossen“ werden (Meder 2000, S. 51). „Das virtuell gebrochene Verhältnis zur realen Welt“, schlussfolgert Meder, „bedingt also dennoch ein reales Verhältnis zu sich selbst“ (ebd.), und damit auch zur Gesellschaft. Hier schließt sich der Kreis, denn damit ist erneut die differenzierte Vernetzung im oben dargestellten Strukturmodell (vgl. Abb. 9) aufgenommen.

Bei den Aufgaben Strukturieren, Selektieren und Reflektieren, kann der Supervisor dem Supervisanden zur Seite stehen und kann im Rahmen seiner Ausbildungsfunktion behilflich sein, denn das reale Verhältnis zu sich selbst, von dem Meder (ebd.) spricht, ist ein ureigenes Thema der Supervision (vgl. Kap. 2.2.6). Anschlußfähigkeit an eigene Konstrukte herzustellen mittels Erfinden, Entdecken und Enttarnen ist dabei die didaktische Konsequenz, mit der der Supervisor dem Klienten hilft, sich im Informationsdschungel des Internet zurecht zu finden. Eine große Schwierigkeit dürfte

dabei der unterschiedliche kulturelle Hintergrund sein. Zwar kann der Supervisor Vermutungen anstellen über die Passungsfähigkeit von Informationen zu dem kulturellen Hintergrund des Supervisanden, da er diesen in der Regel aus eigener Erfahrung kennen dürfte. Über die Brauchbarkeit von Wissensbeständen im Rahmen des Kulturraumes des Gastlandes kann der Supervisor unter Umständen jedoch nur spekulieren. Dies ist insofern eine zu bewältigende Schwierigkeit, als der entscheidende Faktor bei der Lösungsfindung (und damit derjenige, der über Brauchbarkeit entscheidet) im supervisorischen Prozess stets der Supervisand selber ist.

2.5.3 *Fazit*

Die Internet-Supervision und Internet-Beratung ermöglichen eine tiefere Erkenntnis und die Erfahrung, dass allein die Wirklichkeit des Klienten entscheidende Grundlage für die Beratung ist. Wie bereits in Kap. 2.1 und 2.2 grundlegend bearbeitet wurde, ist dies eine Annahme von systemisch-konstruktivistischer Supervision generell. Im Internet wird die Annahme von der selbstreferentiellen Wirklichkeitskonstruktion des Klienten in besonderer Weise wirksam. Der Supervisand ist in der Lage, seine Lebenszusammenhänge, seine Identität und Umwelt, geradezu beliebig zu konstruieren, ein Umstand, der umso einfacher ist, als der Supervisor in der Regel auch über wenig Kenntnisse über das Gastland verfügen dürfte. Der Supervisand kann sowohl simulieren, wie auch der Supervisor darauf angewiesen ist, aus der Beschreibung des Supervisanden heraus dessen Lage zu imaginieren. Beides ist eine große Erschwernis des supervisorischen Prozesses, gibt aber gleichzeitig einen Hinweis darauf, wie Supervision im Internet arbeiten kann, wenn sie diese Situation anerkennt und ernst nimmt. Supervision hat die Möglichkeit, an und mit den Konstrukten des Klienten zu arbeiten. Um eine möglichst hohe Passung zu erzielen, ist es sinnvoll, sowohl den Prozess der Exploration und Entwicklung eines Themas, als auch der Erarbeitung möglicher Ursachen und Lösungen dem Supervisanden zu überlassen und Supervision als Strukturierungs- und Fokussierungshilfe, als anbietende Instanz von Themen und als reflektierende Beobachtung zweiter bzw. dritter Ordnung zu verstehen. Eine solche Supervision nimmt den Supervisanden konsequent in die Verantwortung.

Hinsichtlich des Konzeptes, das im folgenden Kapitel entwickelt werden soll, bedeuten die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse, dass E-Mail-Kultur und Skype-Kultur die Supervisionskultur über das Mediennutzungsverhalten des Supervisanden, aber auch des Supervisors, beeinflussen. Dieser Einfluss ist keiner Hierarchie unterworfen, sondern wirkt von beiden Seiten und auf beide Seiten gleich stark. Damit führt er auch nicht zu einer Egalisierung vorher bestehender Hierarchiegefälle.

3. Konzept einer Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext

Bei der Konzeptentwicklung für die Internet basierte Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext sollen nun die bisherigen theoretischen Erkenntnisse in ein praktisches Konzept münden. Greift man erneut die Struktur von Sauer-Schiffer (2004, 2006) einer erwachsenenpädagogischen Handlungsform Beratung auf, so kann festgestellt werden, dass in Kapitel 2 bereits in mehrfacher Weise Aussagen über anthropologische Annahmen, Fachwissen, Rolle des Beraters, Ziele der Beratung und Grundfragen von Interaktion, Kommunikation und Gruppendynamik für die hier gewählte Sonderform von Supervision gemacht wurden. Das folgende Kapitel widmet sich deswegen vorwiegend der praktischen Ausgestaltung des Konzeptes für Internet basierte Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext, in dem es den Ablauf der Interaktion und Kommunikation und die hier verwendeten Methoden didaktisch-konzeptionell bearbeitet. Dabei wird teilweise auch auf Erkenntnisse der Befragung der Studierenden im Diplom-Studiengang Soziale Arbeit der KFH NW zurückgegriffen (Wiederhold 2007), die nach dem alten Supervisionskonzept im Ausland per E-Mail supervidiert wurden (Jungbauer 2007). Die Ergebnisse dieser Befragung waren zusammen mit der Einführung des neuen Bachelor-Studienganges die Motivation für eine neue Konzeption der supervisorischen Begleitung der Studierenden im Auslandspraktikum. Sämtliche im Folgenden beschriebenen Vorgehensweisen und verwendeten Methoden wurden neu konzipiert auf der Grundlage der in Kap. 2 beschriebenen theoretischen Kenntnisse.

Gemäß der in den Kapiteln 2.1 und 2.2 angestellten Vorüberlegungen soll das Konzept so aufgebaut sein, dass der Selbstorganisation des Supervisanden eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Es ging darum, eine Methode zu entwickeln, die seine Wirklichkeitskonstrukte ernst nimmt und zur Grundlage der Supervisionsbeziehung macht. Der Supervisor fungiert demnach als Beobachter zweiter Ordnung und als „Critical friend“ im Siebert'schen Sinne (Arnold/Siebert 2006). Damit wird zugleich den Erkenntnissen aus Kap. 2.5 Rechnung getragen, nach denen der Supervisand im Internet in besonderer Weise für die Wirklichkeitskonstruktionen verantwortlich ist, da seine Darstellung immer auch eine Simulation und die Wahrnehmung des Supervisors damit immer auch eine Imagination ist.

Gemäß den Erkenntnissen in Kapitel 2.3 musste jedoch das besondere hierarchische Verhältnis in der Ausbildungssupervision berücksichtigt werden. Im Rückgriff auf Kapitel 2.5 und die Erkenntnis der Nivellierung sozialer Hierarchien im Internet wurde auf die hierarchische Situation besonders bzgl. der Themenwahl Rücksicht genommen. Die Ausbildungssituation

verlangt eine Methodenwahl, die den Supervisanden in Hinblick auf seine Professionalisierung hinterfragt und ihm eine Horizonterweiterung für sein berufliches Fortkommen ermöglicht.

Bezug nehmend auf die Erkenntnisse in Kap. 2.4 wurden auch Methoden in das Konzept eingebaut, die die besondere interkulturelle Situation des Supervisanden deutlich machen sollten und reflektieren ließen. Diese kulturellen Herausforderungen sollten für den professionellen Alltag im Heimatland nutzbar gemacht werden, und mussten außerdem in die Wirklichkeit des Supervisors transportiert werden können. Insofern ging es um die Schaffung transkultureller Reflektionsprozesse.

3.1 Curriculare Grundlagen, Ankündigung und Planung

Die Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit an der KatHO NRW (KatHO NRW 2007) sieht eine 79tägige Praxisphase, das sogenannte Studienprojekt zwei, zwischen dem vierten und dem fünften Semester vor. Vor, während und nach dieser Praxisphase ist Supervision verpflichtend für alle Studierenden. Dies legen die Modulbedingungen des Studienmoduls 21, zu dem das Studienprojekt zwei (SP 2) gehört, fest. Die Supervision hat den Umfang von je 2 SWS im vierten (Sommer) Semester und fünften (Winter) Semester, wobei die Supervisoren angehalten sind, auch in der vorlesungsfreien Zeit, während der ja die Praxisphase läuft, Supervisionssitzungen anzubieten.

Die Studierenden werden grundsätzlich zu Beginn des vierten Semesters in einer eigenen Veranstaltung per PowerPoint-Präsentation über diese Rahmenbedingungen informiert. Dabei wird auch über die Möglichkeit informiert, das Studienprojekt zwei im Ausland abzuleisten. Für Interessierte wird standardmäßig ein zweites Informationstreffen angeboten, zu dem neben dem Auslandsbeauftragten der Hochschule auch eine Verwaltungsmitarbeiterin hinzukommt, die über Fördermöglichkeiten berichten soll, als auch der Koordinator für die Auslandssupervision. In den Ankündigungen geht es darum, keine übertriebenen Erwartungen zu wecken und Auslandspraktika weder im Vorhinein abzuqualifizieren noch zu idealisieren.

Für das neue Internet basierte Supervisionskonzept ist es wichtig, dieses bereits zu einem solch frühen Zeitpunkt vorzustellen. Damit ist es den Studierenden möglich, ihren Auslandsaufenthalt und den weiteren Verlauf des vierten Semesters zu planen, in dem ja bereits erste Treffen zur Internet basierten Supervision stattfinden sollen (s.u.). Auch wird durch eine frühzeitige Information vermieden, dass negative Tradierungen, die evtl. durch Kommilitonen der voran gegangenen Semester erfolgen können, keine übergroße Wirksamkeit entfalten können. Allerdings geht es auch nicht um

eine unangemessene Idealisierung im Vorhinein: So soll allgemein von einem neuen Konzept die Rede sein, alle Texte dazu im Passiv und distanziert-neutral formuliert werden.

Die Studierenden bekommen den Auftrag, sich bei dem Koordinator für Auslandssupervision anzumelden, wenn sie an der Internet basierten Ausbildungssupervision teilnehmen wollten. Bei der Anmeldung sollen Namen und Matrikelnummer, Gastland und E-Mail-Adresse angegeben werden; außerdem wird bereits zu Anfang abgefragt, ob die Teilnahme an E-Mail- oder an Skype-Supervision gewünscht wird. Diese frühe Anmeldung erleichtert die Vorplanung, hat jedoch den Nachteil, dass vermutlich noch nicht alle Studierenden genau wissen, welche (technischen) Möglichkeiten ihre Einsatzstelle bietet. Erfahrungsgemäß sind auch noch nicht alle Praktikumsverträge sicher. Durch die frühe Anmeldung, die kein Ausschlusskriterium darstellt, wird aber deutlich gemacht, dass eine Entscheidung hierzu getroffen werden muss und die Studierenden dazu notwendige Informationen einholen sollten. Bei Skype-Supervision sollen die Studierenden dann zusätzlich angeben, welche technischen Voraussetzungen in der Einsatzstelle gegeben sind (Headset, Webcam, Qualität der Internetverbindung, etc.).

Nach erfolgter verbindlicher Anmeldung werden die Studierenden in drei Gruppen aufgeteilt, wobei aus gruppendynamischen Überlegungen auf eine möglichst gleichmäßige Mischung der Geschlechter und Einsatzorte (nach Kontinenten) geachtet werden soll. Diese Entscheidung ist zu diskutieren, ebenso könnte man Kontinente zusammen fassen, um das gegenseitige Verständnis der Studierenden zu fördern und auch der Supervisor könnte dann wechselseitig von den Erzählungen über kulturelle Hintergründe profitieren. Diese Idee ist aus den Erfahrungen der letzten Jahre heraus nicht praktikabel, da nicht genügend Studierende in einem Kontinent ihr Praktikum ableisten, um homogene Gruppen bilden zu können.

Allerdings werden alle Studierende, die sich zur Skype-Supervision anmelden hatten, in einer Gruppe zusammen gefasst. Dies ermöglicht es dem Supervisoren, der dieses vollkommen neue Konzept erprobt, Erkenntnisse über wirksame Interventionen und Schwierigkeiten ohne Zeitverlust bei allen Supervisanden umzusetzen. Regelmäßiger kollegialer Austausch der Supervisoren (s.u.) soll gewährleisten, dass der Supervisor dabei nicht übermäßig eigenen Ausblendungen, Übertragungen, Projektionen erliegt.

Diese recht willkürliche Mischung der Gruppen war den Studierenden im Vorfeld bekannt. Sie weicht insofern von der Face-to-face-Supervision ab, als hier die Studierenden zumindest die Gruppen selber zusammen stellen können. Die Zuteilung von Supervisoren erfolgt jedoch auch hier willkürlich durch den Koordinator für Face-to-face-Supervision, einen Professor der Hochschule und internen Supervisor.

Die Verpflichtung der Supervisoren für die Internet basierte Ausbildungssupervision erfolgt nach den dafür geltenden Regelungen der Hoch-

schule. Zu diesen Regeln gehört es, dass alle drei Supervisoren über eine abgeschlossene Supervisionsausbildung nach den Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) verfügen und nach dem systemischen Supervisionskonzept arbeiten, das in Kap. 2.1 und 2.2 beschrieben worden ist.

3.2 Dramaturgie der Vor- und Nachbereitungstreffen

In der Evaluation des Konzeptes der E-Mail-Supervision nach Jungbauer (2007) wurde von den Studierenden insbesondere die fehlende persönliche Beziehung zu den Supervisoren bemängelt. Die Befragten gaben an, dass es ihnen schwerer gefallen sei, eine Vertrauensbeziehung über das Internet aufzubauen, wenn ihnen der Kommunikationspartner nicht oder nur wenig bekannt sei (vgl. Wiederhold 2007). Diese Ergebnisse deuten auch darauf hin, dass als Kommunikationspartner in der Supervision eine reale, bekannte Person, zu der zumindest ein rudimentäres Vertrauensverhältnis besteht, notwendig für den Erfolg ist, auch wenn so der Kommunikationspartner im Internet letztlich zur imaginierten Person wird. Zudem ist aus der Therapie bekannt, dass etwa 30% des Therapieerfolges von der Qualität der Therapeut-Patienten-Beziehung abhängt, wobei allein die Bewertung dieser Qualität durch den Patienten ausschlaggebend ist (vgl. Hargens 2007, S. 18). Eine angemessene Beziehungsqualität, darauf deuten die Ergebnisse von Wiederhold (2007) hin, bedarf in der Ausbildungssupervision einer zumindest rudimentären Face-to-face-Bekannt-schaft zwischen Supervisor und Supervisand.

Aus dieser Erkenntnis heraus werden drei Gruppentreffen veranstaltet. Diese Treffen dauern jeweils drei Stunden und finden im Abstand von drei Wochen in der Hochschule statt. Diese Zeitstruktur entspricht dem Rhythmus der Face-to-face-Supervision. Inhalte der Vorbereitungstreffen können neben den Themen, die die Supervisanden mitbringen, das gegenseitige Kennen lernen sowie das Konzept, die Chancen und Grenzen der supervisionsrischen Begleitung der Studierenden auf den Auslandsaufenthalt, ihre Vorbereitungen und eine erste persönliche Auseinandersetzung mit dem Praktikum und der zukünftigen Rolle sein. Die Erfahrungen der letzten Jahre der Face-to-face-Ausbildungssupervision zeigen, dass gerade in den ersten Treffen eine gewisse Scheu der Supervisanden festzustellen ist, eigene Themen einzubringen. Daher ist es hilfreich, wenn der Supervisor hierfür mit methodischen Ideen zu möglichen relevanten Themen vorbereitet ist. Daran wird auch ein implizites Ziel der Vorbereitungstreffen deutlich, das darin liegt, gerade supervisionsunerfahrenen Studierenden diese Beratungsform praktisch nahe zu bringen. Als Gruppentreffen aufgebaut, ergibt sich in

diesen Treffen auch eine gewisse Gruppendynamik, die das gegenseitige Lernen insofern fördern kann, als die Studierenden unter Umständen von den Erfahrungen, Vorbereitungen und Einstellungen ihrer Kommilitonen profitieren können.

Ort der Treffen ist ein Seminarraum in der Hochschule, mit dem damit verbundenen üblichen Einrichtungsstil eines Unterrichtsraumes.

Nach Beendigung des Praktikums finden erneut drei Treffen statt, die in der Dramaturgie und Durchführung den drei Vorbereitungstreffen folgen. Lediglich durch die Themen unterscheiden sie sich zwangsläufig. Nach dem Ende des Auslandsaufenthaltes standen Themen wie die Nachbereitung des Projektes, die Wiedereingliederung in den Studienalltag und die Praxisreflektion im Vordergrund. Das letzte Treffen sah außerdem eine Auswertung der Supervision und die Sicherung möglicher Supervisionserfolge vor. Auch mit der Einführung der Nachbereitungstreffen wird ein neues konzeptionelles Element eingeführt. Der bislang praktizierten Form der Internetbasierten Supervision folgte im Diplom-Studiengang automatisch eine Phase der Face-to-face-Supervision, weil die Studierenden immer ein zusätzliches, sog. Feldprojekt im Heimatland absolvierten (vgl. KFH NW 2006). Erfahrungsgemäß stand in dieser Zeit thematisch aber nicht nur das Feldprojekt, sondern auch die Rückkehr an die Hochschule, das Wiedereinflinden in die Studierendenrolle, die kulturelle Auseinandersetzung mit der Differenz zwischen den Erlebnissen im Gast- und im Heimatland sowie Zukunftsplanungen im Vordergrund. Mit dem Wegfall der sich automatisch anschließenden Face-to-face-Supervisionsphase durch die neue Bachelor-Studienordnung (vgl. KathO NRW 2007) dürfte jedoch die Relevanz dieser Themen nicht abgenommen haben. Dieser Hypothese wurde mit der Einführung der Nachbereitungstreffen (drei Treffen á drei Stunden alle drei Wochen) Rechnung getragen.

3.3 Dramaturgie der supervisorischen Begleitung des Auslandsaufenthaltes

Die Ausreise der Studierenden erfolgt in der Regel nach dem Ende des Prüfungszeitraumes des Sommersemesters, also Mitte Juli. Alle Studierenden müssen bis Mitte November wieder in der Hochschule sein. Das fünfte Semester wird aus diesem Grund nur halb gelehrt, allerdings mit der vollen Stundenzahl²⁹.

Die Studierenden waren vorab, wie in Kap. 3.2 dargestellt, mehrfach

28 Eine graphische Übersicht über die curricularen Bedingungen im Praktikum findet sich unter www.katho-nrw.de.

über den Verlauf der supervisorischen Begleitung im Ausland informiert worden. Dieser sieht wie folgt aus: Direkt nach dem Eintreffen im Gastland sollen die Studierenden zeitnah eine kurze Meldung darüber abgeben, wie die Anreise verlaufen war und ob und wie sie am Zielort angekommen waren. Erste Eindrücke sollen so gesichert und ein eventueller erster Schock bewältigt, aufgefangen oder entschärft werden können. Dann soll ein zweiter Supervisionskontakt eine Woche nach der Anreise, dann zwei Wochen nach der Anreise, dann vier Wochen nach der Anreise und schließlich im Abstand von vier Wochen bis zum Ende des Praktikums erfolgen. Nach der Rückkehr ins Heimatland soll kurzfristig ein kurzer Kontakt über die Art und Weise der Ankunft zuhause erfolgen, um auch hier einen eventuellen Kulturschock bearbeiten zu können.

Den Supervisoren werden die in Kap. 3.4 vorzustellenden Methodenblätter samt einer inhaltlichen Übersicht in gedruckter und digitaler Form mehrere Wochen vor dem ersten Supervisionskontakt zur Verfügung gestellt mit der Bitte, sich mit den Inhalten und dem Aufbau der Methodenblätter vertraut zu machen. Zusätzlich wird zu einem ersten Austauschtreffen der Supervisoren über die Methoden vor Beginn der Supervision eingeladen. Bei diesem Treffen soll auch eine Überarbeitung der Methoden möglich sein.

3.4 Methodenblätter

Je nach den ersten Berichten der Supervisanden und ihrer Situation bzw. ihren Themen sollen dann die Supervisionskontakte so verlaufen, dass die Supervisanden Methodenblätter zur Bearbeitung zugeschickt bekommen, die sie dann eigenverantwortlich ausfüllen und bearbeitet zurück mailen. Diese Bearbeitung wird dann von den Supervisoren reflektorisch kommentiert, bzw. mit Fragen, Hinweisen, Rückmeldungen versehen an den Supervisanden zurück geschickt.

In der Skype-Supervision wird zusätzlich die Möglichkeit vereinbart, dass die Blätter unter Umständen auch live während des Telefonates bearbeitet werden können. Die Methodenblätter waren im Rahmen dieser Arbeit vollständig neu entworfen worden und werden im folgenden Kapitel näher vorgestellt. Etliche Methodenblätter wurden so konzipiert, dass sie bereits bei den ersten Supervisionskontakten eingesetzt werden können, andere wurden so gestaltet, dass spätestens mit dem Beginn des vierwöchigen Rhythmus der Supervisionskontakte (s.u.) jeder Supervisand einmal mit einem Methodenblatt in Kontakt gekommen sein sollte.

Bei den Methodenblättern handelt es sich um eigens für dieses Konzept entwickelte digitale DIN A 4-Dokumente, von denen keines insgesamt mehr als drei Seiten umfasst. Insgesamt wurden 35 solcher Dokumente entwickelt,

zehn davon sind eine Seite, achtzehn zwei Seiten und sieben drei Seiten lang. Für die Supervisoren wurden eine digitale und eine Print-Version aller Blätter vorbereitet. Beide Versionen enthalten ein Methoden-Manual mit einer Übersicht aller Methoden in thematischer und alphabetischer Sortierung.

Für das Konzept wurden nicht nur vollständig neue Methoden entwickelt, sondern auch bereits bekannte und/oder erprobte, erfolgreiche Supervisionsmethoden wurden dergestalt aufbereitet, dass sie in ein Word-Dokument verwandelt werden und dialogisch bearbeitet werden konnten³⁰. Das heißt, es musste dem Supervisanden möglich sein, die Blätter so zu bearbeiten, dass ein außenstehender Beobachter anschließend ein bearbeitetes Blatt zurück bekommt und dieses leicht nachvollziehen kann.

Die Auswahl der Methodenblätter muss zwangsläufig den Supervisoren überlassen werden, da diese die Themen der Supervisanden und ihre Bedarfe einschätzen können. Zwar könnte das vorliegende Konzept in dieser Hinsicht eine Schwachstelle aufweisen, doch muss bei Supervisoren mit der oben beschriebenen Qualifikation darauf vertraut werden können, dass ihnen eine geeignete Methodenwahl im supervisorischen Setting gelingt.

Im Vorfeld der Konzeptgestaltung war kurzzeitig überlegt worden, die Methodenblätter als HTML-Dokumente aufzubereiten oder in besonderer technischer Form benutzerfreundlich zu gestalten. Auch ein HTML-Formular, in das die Studierenden ihre Bearbeitungen eintragen konnten, wurde durchgespielt. Letztlich gewann die Einsicht die Oberhand, dass der technische Aufwand solcher Lösungen in jedem Fall sehr hoch sein würde. Lange Ladezeiten durch große Datenumfänge wären unvermeidbar. Außerdem wäre die freie Gestaltung der Studierenden eingeschränkt gewesen, je kleiner die Datenmengen gehalten worden wären. Insbesondere die mögliche Situation Studierender in technisch unterentwickelten Ländern führte schließlich dazu, auf MS Word-Dokumente zurückzugreifen. Es handelt sich bei MS Word um ein weltweit bekanntes Softwareprodukt, das auf jedem Computer nutzbar ist. Es produziert keine großen Datenmengen und lässt dem Nutzer doch die volle Gestaltungsfreiheit. Es hat darüber hinaus den Vorteil, dass Word-Dokumente in der Regel offline bearbeitet werden. Auf diese Weise ließen sich die Kosten für die Supervisanden gering halten, die keinen freien Internetanschluss hatten, und auch instabile Internetverbindungen konnten keinen Schaden anrichten. Natürlich gab diese Ent-

29 Die über den Autor beziehbaren Methodenblätter enthalten ggf. Literaturangaben zu dem Quellen, denen sie entnommen wurden. Keine Methode wurde ohne inhaltliche Überarbeitung übernommen. Die Kriterien hierfür folgten den Überlegungen in Kap. 2 zum systemisch-konstruktivistischen Supervisionskonzept, den theoretischen Überlegungen und den praktischen Erfahrungen des Autors mit Ausbildungssupervision. Die Mehrheit der Methoden wurde jedoch nicht aus Publikationen entnommen, sondern stammt aus dem Methodenschatz des Autors aus seiner Supervisionspraxis.

scheidung auch Grenzen vor, insbesondere in Hinblick auf die grafische Gestaltung und Gefälligkeit. Insgesamt wurde jedoch entschieden, hier der Praktikabilität den Vorzug zu geben.

Die Methoden, die für diese Form der Bearbeitung ausgewählt wurden, mussten alle Beteiligten des Praktikums und das kulturelle Umfeld in den Blick nehmen, das heißt, es wurde auf eine systemische Ausrichtung der Methoden geachtet. Außerdem mussten Methoden für alle Phasen des Praktikums, also Einstieg, Hauptphase und Ablösungsphase, vorbereitet werden. Gleichzeitig wurden vermutete Themen festgelegt, die aus der Erfahrung der Auslandssupervision im Diplom-Studiengang heraus mit hoher Wahrscheinlichkeit vorkommen würden. Solche vermuteten Themen wie Konflikte am Arbeitsplatz, die Auseinandersetzung des Supervisanden mit seiner eigenen Person und dem von ihm gewählten Beruf, kulturelle Konflikte und die Effekte aus der Trennung von Familie, Partnern und Freunden, wurden ebenfalls in die Auswahl der aufzubereitenden Methoden einbezogen.

Die fertigen Methodenblätter wurden einem Pre-Test unterzogen, bei dem eine Kontrollgruppe von Studierenden im Diplom-Studiengang, die ihr Auslandspraktikum bereits absolviert hatten, die Blätter bezogen auf ein von ihnen durchgeführtes Praxisprojekt bearbeiteten. Dabei wurden sie beobachtet, alle Beobachtungen und Rückmeldungen flossen in die Überarbeitung der Bögen mit ein. Auch Rückmeldungen der Supervisoren und von zufällig ausgewählten Lehrsupervisoren der DGSv wurden berücksichtigt, so dass schließlich zu Beginn der Auslandssupervision eine überarbeitete Fassung aller Methodenblätter vorlag.

3.5 Zusammenfassung

Das soeben beschriebene Konzept hebt sich auf verschiedenen Ebenen ab von bisher publizierten Konzepten zu Supervision im Internet und stellt in mehrfacher Hinsicht eine Neuerung dar.

- Das Konzept basiert auf einem theoretisch in sich geschlossenen Fundament (vgl. Kap. 2) und verpflichtet sich klar einem supervisorischen Ansatz, der stringent verfolgt wird.
- Das Konzept verbindet Face-to-face-Supervision mit Computer vermittelter Supervision und nutzt Vorteile beider Wege aus.
- Das Konzept setzt durch den Einsatz der Methodenblätter auf die Selbststeuerung des Supervisanden und verbindet Supervision und Selbstsupervision auf diese Weise.

Insofern liegt hier erstmals ein in sich abgeschlossenes Konzept Internet basierter Supervision vor, unter besonderer Berücksichtigung der Umstände, dass es sich um Ausbildungssupervision handelt, die zudem im transkultu-

rellen Kontext stattfindet.

Zumindest theoretisch und konzeptionell ist damit die Grundlage für eine erfolgreiche Durchführung gelegt. Daraus entstehende Hypothesen und die Form ihrer Überprüfung sollen im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4. Empirische Evaluation der Wirksamkeit Internet basierter Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext

Nach der theoretischen Begründung und der Konzeptentwicklung wird nun die empirische Überprüfung der Wirksamkeit des Konzeptes der Internet basierten Ausbildungssupervision beschrieben. Dabei kommen qualitative und quantitative Methoden zum Einsatz. „Um die Wirkung von Supervision zu erforschen“, so Beer (1998), „erscheint eine Kombination mehrerer Methoden der Datenerhebung sinnvoll“ (ebd., S. 103). Auch wenn Beer die Begründung dafür schuldig bleibt, ist dieser These doch etwas abzugewinnen. Ziel ist es, die Wirksamkeit der Internet-Supervision zu überprüfen. Dabei wird die Variable Supervisionsart (Internetsupervision vs. Präsenzsupervision) systematisch variiert. Doch sind beide Supervisionsarten mit anderen Drittvariablen (z.B. Person des Supervisors, Einzel- vs. Gruppensupervision) untrennbar verbunden. Insofern liegen Konfundierungseffekte vor; insbesondere gilt dies für Ausbildungssupervision via Internet, wo die Menge der unkontrollierbaren Drittvariablen kaum darzustellen ist. Hier wird daher eine Kombination aus qualitativen wie quantitativen Methoden als Forschungsansatz gewählt. Die Verwendung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden folgt den Grundüberlegungen, die unter dem Begriff „Triangulation“ (Bos/Koller 2002; Mayring 2002, 2007) Eingang in die sozialwissenschaftliche Forschung gefunden haben. Der Vorteil dieser Kombination zunächst völlig unterschiedlicher Verfahren liegt „in der systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick 2007, S. 251). Dieser Vorteil der Triangulation kommt in dem vorliegenden Forschungsansatz besonders deshalb zum Tragen, weil gerade in Hinblick auf die Stichprobengröße die quantitative Auswertung schwierig werden wird (vgl. Kap. 4.4). Durch die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes können valide Erkenntnisse gewonnen werden, die in Hinblick auf die Forschungsfragen explorativen Charakter haben.

Die Kapitel 4.1-4.4 beschreiben hauptsächlich den quantitativen Teil der Untersuchung, im Kapitel 4.7 wird der qualitative Teil erläutert.

4.1 Prä-Post-Design

Liegen bislang ausschließlich retrospektive Wirkungsstudien zur Supervision im Ex-Post-Facto-Design vor, soll hier ein einfaches Zwei- bzw. Drei-Gruppen Prä-Post-Design realisiert werden.

Das stößt auf Schwierigkeiten, da gerade der transkulturelle Kontext und das Medium Internet für nichtkontrollierbare Drittvariablen (vgl. Kap. 4.3) sorgen. Hinzu kommt, dass der Messzeitraum relativ groß ist. Es muss also von weiteren nicht kontrollierbaren Einflussfaktoren ausgegangen werden. Außerdem erleben die Testpersonen zum ersten Mal eine längere studienbezogene Praxisphase, einen längeren Praxisaufenthalt mit professionellem Charakter, einen professionellen Bezug zu Klienten und Kollegen sowie ein ausbildungsorientiertes Anleiterverhältnis. Auch in Hinblick auf das Verständnis von Supervision musste davon ausgegangen werden, dass hinsichtlich der Probanden kein fundiertes Verständnis dieser Beratungsform vorlag. Es gibt daher keinen wirklichen Ist-Stand in Bezug auf die zu erhebenden Variablen, daher lässt sich kein Vorher-Nachher-Bild entwickeln. Deshalb werden im vorliegenden Untersuchungsdesign in der Prä-Befragung nur die Erwartungen an die Supervision abgefragt und durch den Vergleich mit der Kontrollgruppe kann festgestellt werden, ob sich Unterschiede hinsichtlich der Offenheit der Studierenden für ein Internet basiertes bzw. präsenzorientiertes Konzept ergeben. Dem liegt die Überlegung zugrunde, dass die Offenheit im Vorfeld Einfluss auf die Wirksamkeit der Supervision hat.

Die Post-Befragung erforscht, inwieweit Erwartungen erfüllt oder enttäuscht wurden und gleicht ansonsten einer Ex-Post-facto-Befragung zur Wirksamkeit der Supervision. Dabei soll hinsichtlich der Auswertung die Versuchsgruppe noch einmal unterteilt werden in eine Versuchsgruppe I, die an der E-Mail-Supervision teilgenommen hat, und einer Versuchsgruppe II, die Skype-Supervision bekam. Dies geschieht in Hinblick auf den unterschiedlichen Kommunikationskomplexitätsgrad dieser beiden Supervisionsmedien (vgl. Kap. 2.5).

Zur Durchführung des Prä-Post-Designs wurden zwei Fragebögen entwickelt (Ausbildungssupervisionsinventar (ASEI) I und II, vgl. Kap. 4.2), die an die Teilnehmer der Studie sowie an eine Kontrollgruppe verteilt wurden. Aufbau der Fragebögen (Kap. 4.2), die Operationalisierung der Variablen und die Versuchs- sowie die Kontrollgruppe (Kap. 4.4) werden in nachfolgenden Kapiteln dargestellt. Der Ablauf der Untersuchung wurde wie folgt strukturiert (vgl. Abb. 20):

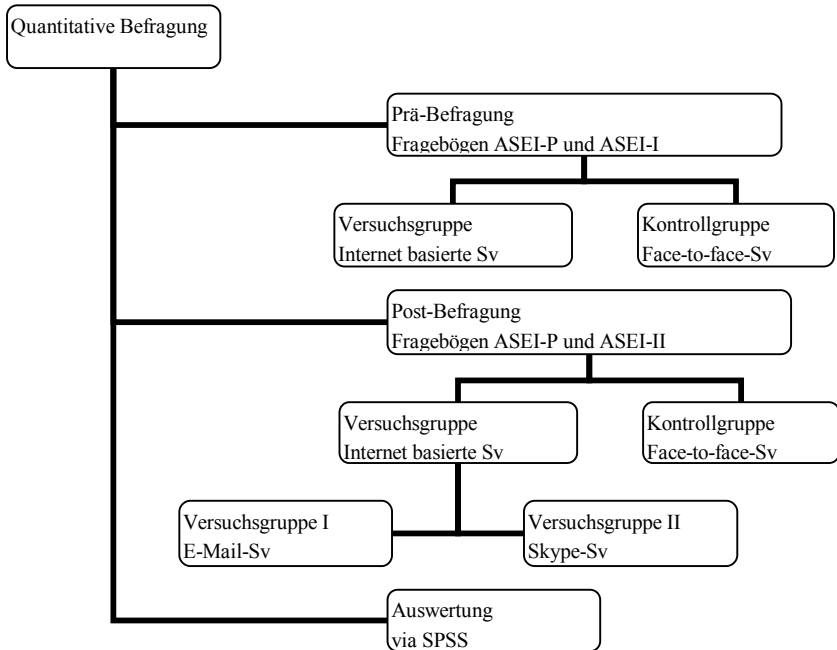


Abb. 20: Aufbau und Instrumente im quantitativen Teil der Erhebung

Aufgrund der Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil der Untersuchung lassen sich für Prä- und Post-Befragung Hypothesen bilden und überprüfen. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden. Dabei werden in der folgenden Abbildung zunächst die Hypothesen, Begründungen und Untersuchungsinstrumente der Prä-Befragung dargestellt:

Prä-Befragung: „Mit welchen Erwartungen gehen Studierende an Ausbildungssupervision heran?“ (Forschungsleitende Fragestellung)		
Hypothese	Begründung	Untersuchungsinstrument
Internet basierte Supervision schneidet in der Erwartung der Studierenden als Face-to-	Aufgrund der negativen Evaluationsergebnisse des bisherigen Verfahrens (vgl. Wiederhold 2007) könnte eine negative Vorstimmung entstehen. (vgl. Kap. 1)	Zwei-Gruppen-Prä-Befragung mit Ausbildungssupervisionsinventar ASEI-I
	Aufgrund der relativ hohen Fachkenntnisse der Studierenden in Bezug auf Kommunikation könnte	s.o., zusätzl. qualitative Interviews

face-Supervision.	wegen fehlender Kommunikationskanäle in der Internet basierten Supervision (v.a. bzgl. visueller Kanäle) eine negative Erwartungshaltung entstehen.	
	Aufgrund erwarteter technischer Schwierigkeiten könnte eine negative Voreinstellung gegenüber Internet-Supervision entstehen.	

Abb. 21: Fragestellung, Hypothesen, Begründungen und Untersuchungsinstrumente in der Prä-Befragung

In gleicher Weise sollen nun Hypothesen, Unterhypothesen, Begründungen und Untersuchungsinstrumente der Post-Befragung dargestellt werden:

Post-Befragung: „Welche Wirkungen erzielt Ausbildungssupervision, und gibt es Unterschiede bei der Effizienz der unterschiedlichen Supervisionsverfahren?“ (Forschungsleitende Fragestellung)		
Hypothese	Begründung	Untersuchungsinstrument
1. Internet- und Face-to-face-Supervision sind unterschiedlich effizient: Face-to-face-Supervision ist wirkungsvoller als Internet-Supervision	Unterschiede bei den zur Verfügung stehenden Kommunikationskanälen (vgl. Kap. 2.5).	Post-Befragung mit Ausbildungssupervisionssinventar ASEI-II
	Aufgrund der negativen Evaluationsergebnisse des bisherigen Verfahrens (vgl. Wiederhold 2007) könnte eine negative Vorstimmung entstehen (vgl. Kap.1), die die Wirkung beeinflusst (mangelnde Offenheit, Self-fulfilling-prophecy-Effekt).	
	Synchronizität bei der Supervision führt zu höherer Wirksamkeit als Asynchronizität (vgl. Kap. 2.2.2)	Qualität. Interviews
	Themen und Aufgaben der Ausbildungssupervision (vgl. Kap. 2.3) lassen sich nicht 1:1 ins Internet übertragen (vgl. Kap. 2.5).	
	Der transkulturelle Unterschied (vgl. Kap. 2.4) macht Probleme.	

<p>2. E-Mail-Supervision und Face-to-face-Supervision sind unterschiedlich effizient: Face-to-face-Supervision ist wirkungsvoller als E-Mail-Supervision.</p>	<p>Wie bei Hypothese 1.</p>	
<p>3. Skype-Supervision und Face-to-face-Supervision sind unterschiedlich effizient: Face-to-face-Supervision ist wirkungsvoller als Skype-Supervision.</p>	<p>Wie bei Hypothese 1.</p>	
<p>4. Skype-Supervision und E-Mail-Supervision sind unterschiedlich effizient: Skype-Supervision ist wirkungsvoller als E-Mail-Supervision.</p>	<p>Unterschiede in Anzahl und Art der zur Verfügung stehenden Kommunikationskanäle: Es stehen in der Skype-Supervision potentiell mehr Kommunikationskanäle zur Verfügung.</p> <p>Synchronizität bei der Supervision führt zu höherer Wirksamkeit als bei Asynchronizität (vgl. Kap. 2.2.2)</p> <p>Themen und Aufgaben der Ausbildungssupervision (vgl. Kap. 2.3) könnten besser zu einem der beiden Supervisionsverfahren passen, etwa weil manches besser schriftlich und manches besser mündlich zu bearbeiten ist (vgl. Kap. 2.5).</p>	

Abb. 22: Fragestellung, Hypothesen, Begründungen und Untersuchungsinstrumente in der Post-Befragung

Um eine Überprüfung der Wirksamkeit der Supervisionsformen zu ermöglichen, wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ein Ausbildungssupervisionsinventar (ASEI) entwickelt. Darauf soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

4.2. Konstruktion des Fragebogeninstruments – Ausbildungssupervision-Evaluations-Inventar (ASEI)

Zur Evaluation der Wirksamkeit der Supervisionsformen wurden für die Prä- und die Post-Untersuchung getrennte Fragebögen entwickelt (ASEI-I u. II). Beiden wurde jeweils ein allgemeiner Teil zur Abfrage der Personendaten vorangestellt (ASEI-P). Im Folgenden soll die Konstruktion des Ausbildungssupervisionsinventars (ASEI) beschrieben und ausführlich begründet werden.

Wo dies möglich war und sinnvoll erschien, wurden beide Fragebögen gleich gestaltet, um einen Prä-Post-Vergleich möglich zu machen.

Der erste Fragebogen (ASEI-I) orientiert sich inhaltlich an dem von Schneider/Müller (1995; 1998, S. 94) konstruierten SEI-A (Supervisions-Evaluations-Inventar-A), welches vor einem Supervisionsprozess Erwartungen und Befürchtungen der Supervisanden abfragen soll. Der zweite Fragebogen greift die Weiterentwicklung des SEI-B, SEI-C und SEI-D von Schneider/Müller (1995; 1998, S. 95) durch Beer (1996, 1998) auf. Beer (ebd.) hat die Validität des SEI bereits nachgewiesen.

Die hier verwendeten Items wurden modifiziert in Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand, also auf das Setting Ausbildungssupervision, das Medium Internet oder den transkulturellen Kontext. Gemäß den Anregungen von Friedrichs (1985, S. 210), Kirchhoff et al. (2003, S. 19), wurde hierzu zunächst ein Brainstorming zu abzufragenden Items gemacht. Dazu wurden auch die Supervisoren befragt, die in den Vorjahren Ausbildungssupervision sowohl Internet basiert als auch in der Präsenzform durchgeführt hatten. Die Auswertung von publizierten Expertenmeinungen insbesondere zum Supervisions-Evaluations-Inventar (Schneider/Müller 1995, 1998) in seiner von Beer (1996, 1998; Beer/Gediga 2000) modifizierten Fassung wurde ergänzt durch die Auswertung publizierter Wirksamkeitsstudien zur Supervision (vgl. DGSV 2006a). Parallel dazu wurden gemäß der Anregung von Porst (2008) wissenschaftliche Erkenntnisse vor allem in Hinblick auf Internet basierte Kommunikation (vgl. Kap. 2.5), Ausbildungssupervision (vgl. Kap. 2.3) und den transkulturellen Kontext (vgl. Kap. 2.4) herangezogen, um die Fragebögen zu optimieren.

Betrachtet man die derzeit publizierten Wirksamkeitsstudien zur Super-

vision (vgl. DGSV 2006a), so unterteilen alle die Wirkungen von Supervision in die Bereiche Institution, Kollegen, Klienten und eigene Person; zusätzlich wird mitunter nach der Leistung des Supervisors gefragt. Insofern kann hinsichtlich dieser Unterteilung, die sich in der von Beer (1996, 1998) durchgeführten Untersuchung als valide gezeigt hat, von einem Konsens gesprochen werden. Die vorliegende Untersuchung folgt daher dieser Unterteilung, wird allerdings für den Bereich der Internet basierten Supervision erweitert um die Kategorie „Kommunikationsmedium der Supervision“. Die Kategorie „Institution“ muss unterschieden werden in Hinblick auf die besondere Stellung der Anleitung der Praktikanten. Diese muss getrennt abgefragt werden von den übrigen institutionellen Elementen wie Organisationsstruktur, Kollegenkreis etc., da es sich hierbei um eine herausgehobene Rolle im Ausbildungsprozess mit besonderem Einfluss auf den Prozess handelt.

Die Fragebögen folgen in ihrem Aufbau der Trichter-Methode (Kirschhofer-Bozenhardt/Kaplitza 1975; Friedrichs 1985, S. 197; Lamnek 2005, S. 291), und wurden Computer optimiert gestaltet. Aufbau und graphische Gestaltung der hier verwendeten Fragebögen wurden den Fragebögen, die den Studierenden vertraut sind, möglichst stark angepasst. Die hier befragte Stichprobe (Studierende der KatHO NRW, Abt. Aachen) nimmt seit Beginn des Bachelor-Studiums an umfangreichen Modul- und Lehrveranstaltungsevaluationen mittels standardisierter Fragebögen teil. Im Jahr 2008 wurde außerdem in der gesamten Hochschule eine Eichstichprobe zur Lehrveranstaltungsevaluation durchgeführt, an der sich alle Studierenden in verschiedenen Lehrveranstaltungen oft mehrfach beteiligten.

Anders als in dem Fragebogen SEI/1 wurden für die Konstruktion der Untersuchungsinstrumente ASEI-I und II fünfstufige Skalen verwendet. Das SEI nutzt im SEI/1 zweistufige Skalen, in SEI/2 und SEI/3 fünfstufige Skalen. Dies erschien in der vorliegenden Untersuchung hinderlich, da hier im Gegensatz zum SEI, das ein reines Ex-post-facto-Design vorsieht, eine Prä-Befragung und eine Post-Befragung durchgeführt werden. Aus Gründen der Einheitlichkeit wurden durchgängig fünfstufige Skalen verwendet. Außerdem sind die Befragten durch die häufigen Modul- und Lehrveranstaltungsevaluationen fünfstufige Skalen gewöhnt.

Die Fragebogeninstrumente wurden sämtlich einem Pre-Test mit 20 Studierenden des Diplom-Studienganges unterzogen. Anschließend wurden die Instrumente überarbeitet, um den Erkenntnissen aus dem Pre-Test Rechnung zu tragen.

4.2.1 Angaben zur Person – ASEI-P

Die Angaben der Befragten zur Person (ASEI-P) wurden jeweils an den

Anfang des Fragebogens gestellt. Dies widerspricht zwar wissenschaftlichen Erkenntnissen (Porst 2008, S. 143; Kirchhoff et al. 2003, S. 23), nach denen demographische Fragen „nicht sonderlich spannend und interessant für die Befragten“ (Porst 2008, S. 143) seien und daher die Motivation zum Ausfüllen senken könnten, sowie den Überlegungen von Schneider/Müller und Beer (1996, S. 110), die sich Gedanken zu Anonymität gemacht haben. Es greift aber eine andere Empfehlung auf, nach der „die Logik des Befragungsablaufes für die Befragungspersonen nachvollziehbar“ (Porst 2008, S. 142) sein müsse. Wie bereits beschrieben, gibt es eine Erwartungshaltung der Studierenden hinsichtlich von Fragebögen, die sich aus den Evaluationen an der Hochschule speist (s.o.). In den Fragebögen zur Modul- und Lehrveranstaltungsevaluation wurden die demographischen Daten grundsätzlich zu Beginn erfragt. Die Einordnung der Befragung zur Person (ASEI-P) am Anfang des in diesem Projekt verwendeten Fragebogens sollte also für Vertrautheit der Befragten mit dem Befragungsinstrument sorgen und so das Einfinden in den Fragebogen erleichtern.

Damit wird außerdem der Trichter-Methode zur Erstellung von Fragebögen (u.a. Kirschhofer-Bozenhardt/Kaplitza 1975; Friedrichs 1985, S. 197; Lamnek 2005, S. 291) Rechnung getragen, nach der am Anfang der Befragte die Möglichkeit haben soll, sich in die Befragung hineinzudenken und die Aufmerksamkeit bis zum Ende des Fragebogens dadurch erhalten bleibt, dass eine besondere Dramaturgie der Fragen verwendet wird; nach Diekmann (2007) stehen Fragen nach Fakten oder Wissen dabei am Anfang eines Fragebogens.

Die Fragen für den hier verwendeten Fragebogen variierten dabei nur gering gegenüber dem SEI-P von Beer (1996). Gefragt wurde nach Alter (ASEI-P.1), Geschlecht (ASEI-P.2) und Studiengang (ASEI-P.3). Das ASEI verzichtet gegenüber dem SEI auf die Erfragung der Berufstätigkeit und der Position der Befragten in ihrer Dienststelle, da sich alle Befragten im Studium der Sozialen Arbeit befinden und ein Studienprojekt (Praktikum) ableisten; außerdem musste auf die Erfragung des Einsatzortes/Einsatzlandes und den Bereich der Praxisstelle zumindest im Bereich der Auslandssupervision verzichtet werden, da dies aufgrund der geringen Größe der Stichprobe die Anonymität der Befragten zunichte gemacht hätte. Stattdessen wird das Einsatzgebiet wenigstens grob erfasst (wobei zwischen den Items „Inland außerhalb des Hochschulortes“, „Euregio“³¹, „europäisches Ausland“ und

30 Dabei handelt es sich um ein Spezifikum des Hochschulortes Aachen, der innerhalb der Euregio Maas-Rhein liegt und mit vier belgischen und einer niederländischen Hochschule gemeinsam ein „Euregio-Zertifikat Soziale Arbeit“ anbietet, in dem Praxisanteile innerhalb der Euregio, also hochschulortnah, abgeleistet werden müssen. Dies führt dazu, dass Studierende eine Wahlmöglichkeit haben: obwohl sie im Ausland ihr Studienprojekt Zwei ableisten, könnten sie theoretisch zuhause wohnen bleiben und an Regelsupervision teilnehmen.

„außereuropäisches Ausland“ unterschieden wurde), außerdem das zugeordnete Handlungsfeld innerhalb des zugehörigen Studienmoduls³². Die offiziellen Bezeichnungen der Handlungsfelder wurden dabei zur besseren Verständlichkeit für die Befragten mit vollem Titel und den dazugehörigen Interdisziplinären Studienprojektseminaren aufgeführt.

Anstelle einer Frage nach der Berufstätigkeit (wie im SEI-P) wurde, um die Anonymisierung beizubehalten, lediglich danach gefragt, ob die Studierenden vor Aufnahme des Studiums bereits Berufserfahrung hatten (ASEI-P.6); im positiven Falle wurde unterschieden nach Berufstätigkeit im oder außerhalb des sozialen Bereiches. Mit dieser Frage ist die Annahme verbunden, dass Menschen mit Berufserfahrung eine höhere Reflektionsfähigkeit hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit mitbringen. Aus ähnlichen Überlegungen heraus wurden zwei Fragen zur Supervisionserfahrung (ASEI-P.7/8, analog zu SEI/1.5) aufgenommen.

4.2.2 ASEI-I (Prä-Befragung)

Nach den Angaben zur Person wurde für die Befragung vor Beginn der Supervision der für die Untersuchung zusammen gestellte Fragebogen ASEI-I verwendet, der vor allem auf den SEI-A von Schneider/Müller und der SEI/1 von Beer (1998, S. 121) zurückgeht (s.o.). Dabei wurde die Anzahl der Items insgesamt verringert, da einige der dort verwendeten Items keine Rolle für die vorliegende Untersuchung spielten, etwa in Hinblick auf das Zustandekommen der Supervision (SEI/1.2) und deren Finanzierung (SEI/1.4)³³.

Die Frage nach der allgemeinen beruflichen Zufriedenheit in SEI/1.1 wurde in Hinblick auf die Studiensituation verändert.

Die Frage nach der Art des Supervisionsprozesses (SEI/1.3, jetzt: ASEI-I.9) wurde verändert in Hinblick auf das Kommunikationsmedium: Face-to-face-Supervision ist grundsätzlich Gruppensupervision, die Internet basierte Supervision ist grundsätzlich Einzelsupervision und unterscheidet sich nur hinsichtlich der Internet-Nutzungsformen E-Mail und Skype.

Anschließend wurden in der Prä-Befragung die persönlichen Ziele (ASEI-I.11), Erwartungen in Hinblick auf persönliche Veränderungen (ASEI-I.12) und Befürchtungen (ASEI-I.13) weitgehend analog zu SEI/1.6-8 abgefragt. Die Items zur Erfassung der persönlichen Ziele vor Beginn der

31 Das Modul 21 „Studienprojekt Zwei“ des BA-Studienganges Soziale Arbeit unterscheidet die Einsatzstellen nach fünf Handlungsfeldern. Das Handlungsfeld Fünf ist dabei das Handlungsfeld für Studierende, die das Studienprojekt außerhalb des Hochschulortes ableisten.

32 Beides wird durch die entsprechenden Regelungen der Hochschule vorgegeben und ist nicht beeinflussbar durch Supervisoren oder Supervisanden.

Supervision wurden bei Schneider/Müller (1995) und Beer (1998, S. 122) anders formuliert, da hier ausschließlich Ex-Post-Facto-Untersuchungen vorgesehen waren. Zur Vergleichbarkeit im Prä-Post-Design wurden die Erwartungen und Ziele in Hinblick auf die Supervision aus dem SEI/2 und SEI/3 übernommen, jedoch ergänzt in Hinblick auf die in der Praxisordnung des BA-Studienganges genannten Ziele der Ausbildungssupervision (KFH NW 2007, S. 8). Gemäß dem Feld der Ausbildungssupervision wurden die Bereiche Studium und Praxis-Anleitung den Bereichen eigene Person, Kollegenkreis, Institution, Klienten hinzugefügt. Die Items zu den Befürchtungen (ASEI-I.13) wurden ergänzt in Hinblick auf die Praxis-Anleitung, das Kommunikationsmedium Internet und die Studiensituation.

Da es in dem vorliegenden Untersuchungsdesign keine Wahlfreiheit der Supervisoren gibt, konnte abschließend nur danach gefragt werden, welche Rolle insgesamt den Erwartungen nach die Person des Supervisors spielt (ASEI-I.14). Dies wurde in der Post-Befragung (ASEI-II) ausführlicher differenziert.

4.2.3 ASEI-II (Post-Befragung)

Der Evaluationsfragebogen, der nach Abschluss der Supervision eingesetzt wurde, beginnt analog zum ASEI-I mit einer Abfrage der Personendaten. Anschließend folgen in einem zweiten Abschnitt die Fragen 11 bis 17 aus dem ASEI-I, jetzt allerdings in einer retrospektiven Formulierung.

Die Items zur Erfassung der Häufigkeit und Dauer des Supervisionsprozesses (ASEI-II.18-21) wurden fast vollständig neu konstruiert, da hier das Kommunikationsmedium Internet eine besondere Fragestellung verlangt.

Bei der Itemzusammenstellung zur Erfassung der Wirkung der Person des Supervisors (ASEI-II.22-23) wurde ebenfalls als Vorlage der SEI-Fragebogen genutzt. Dabei wurden die Items so ausgewählt, dass sie auf Einzelsupervision zutreffen. Neu eingefügt wurden Items zur Selbstsupervision. Grundsätzlich wurde darauf geachtet, dass die Items nicht mehrere Dimensionen gleichzeitig abfragten, wie dies im SEI zum Teil noch der Fall war. So konnte z.B. das Item „Der/die SupervisorIn wirkte distanziert-kühl“ aus dem SEI/3.11 (Beer 1998, S. 127) für Missverständnisse sorgen: eine distanzierte Haltung des Supervisors könnte ja auch als angemessen empfunden werden. Die Entwickler des SEI selber haben Kritik an Reliabilität und Konstruktvalidität einiger Items geäußert (Beer 1998, S. 113, Beer 1996, S. 67ff.). Die Items, die hierbei nachträglich ausgeschlossen wurden, wurden in der Konstruktion des ASEI entsprechend nicht mehr berücksichtigt.

Zum Schluss des Fragebogens wurden die neu entwickelten Methoden zur Selbstsupervision evaluiert (ASEI-II.24). Die hierzu verwendeten Items

wurden vollständig neu konstruiert. Sie entstanden aus der Durchsicht mehrerer Fragebögen zur Methodenevaluation sowie aus der Umformulierung verschiedener Items aus ASEI-II.22.

4.3 Unkontrollierbarkeit unabhängiger Drittvariablen

Eine eindeutige Schwierigkeit der vorliegenden Untersuchung stellt die Fülle unkontrollierbarer unabhängiger Drittvariablen dar. Zwar wurde in den Fragebögen versucht, Drittvariablen im Zusammenhang mit technischer Kompetenz und technischer Ausstattung der Praxisstellen in den Gastländern zu kontrollieren. Internet basierte Supervision war jedoch in der hier vorliegenden Untersuchung untrennbar mit einem Auslandspraktikum verbunden. Dennoch stellte gerade die Situation in den Gastländern und generell die kulturelle Distanz zwischen dem Supervisor im Heimatland und dem Supervisand im Gastland, dessen Kultur dem Supervisor meistens unbekannt sein dürfte, eine unabhängige Drittvariable dar, die sich nicht operationalisieren ließ. Politische Unruhen oder Naturkatastrophen in einem Gastland, Erkrankung der Studierenden an exotischen Krankheiten, Stimmungsschwankungen aufgrund des Lebens in ungewohnten klimatischen Bedingungen sind nur einige zusätzliche Beispiele dafür, welche äußeren Einflüsse die Einstellung der Studierenden zu ihrem Praktikum, aber auch zur Brauchbarkeit der Supervision beeinflussten. Gerade die Einstellung zur Brauchbarkeit der Supervision hängt davon ab, inwieweit die Studierenden Supervision als Chance akzeptieren, solche Gegebenheiten von außen und den Umgang damit zu thematisieren, auch wenn der Supervisor das Gastland selber womöglich nicht kennt, inwieweit sie also seine Strukturierungskompetenz anerkennen – und wie erfolgreich eine solche Bearbeitung verläuft. Auch stimmten in dem ein oder anderen Fall die technischen Gegebenheiten nicht mit den Erwartungen überein und erschwerten somit die Teilnahme an der Supervision. Mit zunehmenden Barrieren, so ist anzunehmen, sank auch der subjektiv empfundene Eindruck, ob Aufwand und Ergebnis der Supervisionen übereinstimmten.

Eine ebenfalls unabhängige Drittvariable stellten emotionale Herausforderungen der Studierenden durch Nachrichten aus dem Heimatland dar. So erfuhr eine Studierende regelmäßig Neuigkeiten über ein laufendes Scheidungsverfahren der Eltern und erlebte sich hilflos, ihren Geschwistern nicht zur Seite stehen zu können. Andere Studierende hatten Schwierigkeiten, die Fortsetzung ihres Studiums nach der Rückkehr zu organisieren, da die Wahl von Seminaren per E-mail nicht oder nur unzufriedenstellend funktionierte.

Um den Einfluss von Drittvariablen zumindest näherungsweise erfassen zu können, wurden in den Leitfadenterviews (vgl. Kap. 4.7) speziell sol-

che Themeninhalte abgefragt. Hier zeigt sich ein Vorteil der Triangulation. Dennoch bleiben Unsicherheiten in Bezug auf solche unabhängigen, nicht operationalisierbaren Variablen bestehen.

4.4 Stichprobenbeschreibung

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus Studierenden eines Jahrgangs der KatHo NRW, Abt. Aachen, die sich im SoSe 2008 im vierten Semester befanden und ihre Supervision sowie ihr Praktikum im WiSe 2008/2009 abgeschlossen hatten, zusammen.

Diese konnten sich in ihrem dritten Semester (WiSe 2007/2008) bis Anfang des SoSe 2008 frei für ein Studienprojekt³⁴ im Ausland anmelden und waren dadurch bis auf wenige Ausnahmen³⁵ zugleich für die Internet basierte Supervision angemeldet (vgl. Kap. 3). Diese Gruppe, die gemäß dem in Kap. 3 vorgestellten Procedere gebildet wurde, stellt die Versuchsgruppe der Internet-Supervisanden dar, die wiederum in eine Versuchsgruppe I mit E-Mail-Supervision und eine Versuchsgruppe II mit Skype-Supervision unterteilt wurde. Dem Versuchsplan entsprechend wurden ein Zwei-Gruppen-Design (Versuchsgruppe: Internet basierte Supervision vs. Face-to-face-Supervision als Kontrollgruppe) vor allem für die Prä-Befragung sowie ein Drei-Gruppen-Design (E-Mail-Supervision als Versuchsgruppe I vs. Skype-Supervision als Versuchsgruppe II vs. Face-to-face-Supervision als Kontrollgruppe) realisiert.

Die Kontrollgruppe wird gebildet aus den Studierenden, die ihr Studienprojekt am Hochschulort absolvierten und damit an der herkömmlichen Face-to-face- oder Face-to-face-Supervision teilgenommen haben. Da alle Studierenden freiwillig an der Befragung teilnahmen, und während des Semesters befragt wurden, sofern sie anwesend waren, kann hier von einer Gelegenheitsstichprobe gesprochen werden.

Es wurden, wie in Kap. 4.1 beschrieben, eine Prä- und eine Post-Befragung durchgeführt. Dazu soll nun die Stichprobenbeschreibung für die Gesamtstichprobe getrennt nach Prä- und Postbefragung durchgeführt werden.

Stichprobe Prä-Befragung. An der Prä-Befragung nahmen 79 Studierende des Bachelor-Regelstudienganges Soziale Arbeit der KatHO-NRW, Abt.

33 Der Begriff Studienprojekt ist analog mit dem Begriff Praktikum zu sehen, wird hier aber wegen der Analogie zur Studienordnung und der in den Befragungen verwendeten Terminologie dem Praktikumsbegriff vorgezogen.

34 Studierende im grenznahen Bereich (Aachen liegt im Dreiländereck Deutschland/Belgien/Niederlande) konnten wählen, an der Face-to-face-Supervision teilzunehmen.

Aachen, teil, die zu diesem Zeitpunkt (SoSe 2008) im vierten Semester waren. 18 der befragten Studierenden waren männlich, was einem Prozentsatz von 24,3 der gültigen abgegebenen Fragebögen entspricht. 56 der Befragten waren weiblich (75,7 % der gültigen Fragebögen), auf fünf der abgegebenen Fragebögen fehlten die Angaben hierzu.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	18	22,8	24,3	24,3
	weiblich	56	70,9	75,7	100,0
	Gesamt	74	93,7	100,0	
Fehlend	FW=99	5	6,3		
Gesamt		79	100,0		

Abb. 23: Stichprobe Prä-Befragung

Das durchschnittliche Alter der Studierenden lag bei 26,6 Jahren, bei einer Standardabweichung von 9,6 Jahren. Der Median lag hier bei 23 Jahren.

46 der Befragten (58,2 %) planten, ihr Studienprojekt im Inland abzuleisten, 16 in der Euregio (20,3 %) und sieben im europäischen oder außer-europäischen Ausland (8,9 %). Bei 10 Fragebögen (12,7 %) fehlten hierzu die Angaben. 53,2 % der Befragten verfügten über keine beruflichen Vorerfahrungen vor Antritt des Studiums, 20,3 % hatten berufliche Vorerfahrungen im sozialen Bereich, und weitere 22,8 % hatten bereits einen Beruf ausgeübt, bevor sie das Studium angetreten hatten, jedoch nicht im Sozialbereich. Auf 3,8 % der Fragebögen fehlten hierzu die Angaben. 74,7 % der Studierenden hatten vor der Supervision im Studium im Rahmen des hier beschriebenen Projektes keine Erfahrungen mit Supervision gemacht. 11,4 % der Studierenden hatten Erfahrungen mit Team- oder Gruppen Supervision gemacht, die eine bis fünf Sitzungen umfasste, weitere 7,6 % hatten mit Team- oder Gruppen-Supervision im Bereich von 6-15 Sitzungen Erfahrung gemacht, verfügten also bereits über deutlichere Erfahrungen mit Supervision, lediglich eine Teilnehmerin der Stichprobe hatte mehr als 15 Sitzungen Team- oder Gruppen-Supervision vor Beginn ihres Studiums absolviert und verfügte deswegen über vertiefte Erfahrungen mit Supervision. Keiner der Befragten gab an, Erfahrungen mit Internet basierten Beratungsformen zu haben. Zehn der befragten Studierenden hatten sich vor Beginn ihres Praktikums für E-Mail-Supervision entschieden; zu diesem Zeitpunkt beabsichtigten vier Studierende Skype-Supervision zu nehmen, während 58 der Befragten an Face-to-face-Supervision teilnehmen wollten.

Aufgrund eines vermuteten Zusammenhangs zwischen der allgemeinen Zufriedenheit mit der Studiensituation und der Motivation zur Ableistung

von Studieninhalten parallel zum Praktikum wurde auch dieser Aspekt erhoben. 7,6 % der Befragten waren sehr zufrieden mit ihrer Studiensituation, bevor sie ihr Praktikum antraten, 44,3 % waren sehr zufrieden, 31,6 % waren zufrieden, 6,3 % waren unzufrieden und lediglich 2,5 % der Befragten waren sehr unzufrieden.

Stichprobe Post-Befragung. An der Post-Befragung nahmen 62 Studierende teil, 17 Studierende konnten an der Befragung nicht mehr teilnehmen. Diese 17 Studierenden gehörten der Kontrollgruppe an, die an der Face-to-face-Supervision teilgenommen hat.

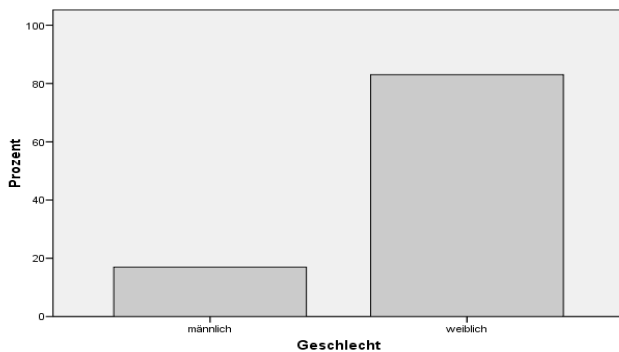


Abb. 24: Geschlechterverteilung in der Stichprobe

Zehn der Befragten waren männlich, was einem Prozentsatz von 16,9% der gültigen Fragebögen entspricht. 79% der Befragten waren weiblich (83,1 %). Auf drei Fragebögen fehlten hierzu die Angaben.

Bei den Altersangaben der Post-Befragung lag der Median wie in der Prä- Befragung bei 23 Jahren, allerdings lag der Mittelwert mit 24,7 Jahren mit einer Standardabweichung von 4,3 niedriger als bei der Prä-Befragung. Zehn der Befragten waren männlich, was einem Prozentsatz von 16,9% der gültigen Fragebögen entspricht. 79% der Befragten waren weiblich (83,1 %). Auf drei Fragebögen fehlten hierzu die Angaben.

Bei den Altersangaben der Post-Befragung lag der Median wie in der Prä- Befragung bei 23 Jahren, allerdings lag der Mittelwert mit 24,7 Jahren mit einer Standardabweichung von 4,3 niedriger als bei der Prä-Befragung.

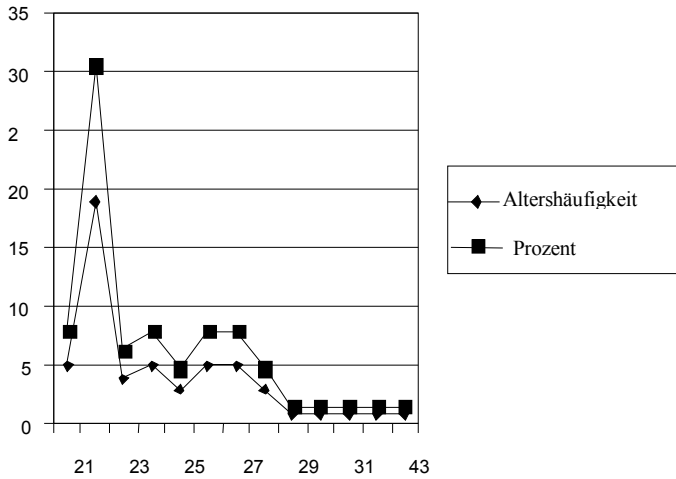


Abb. 25: Altersverteilung Post- Befragung

Wo haben Sie Ihr Studienprojekt gemacht?

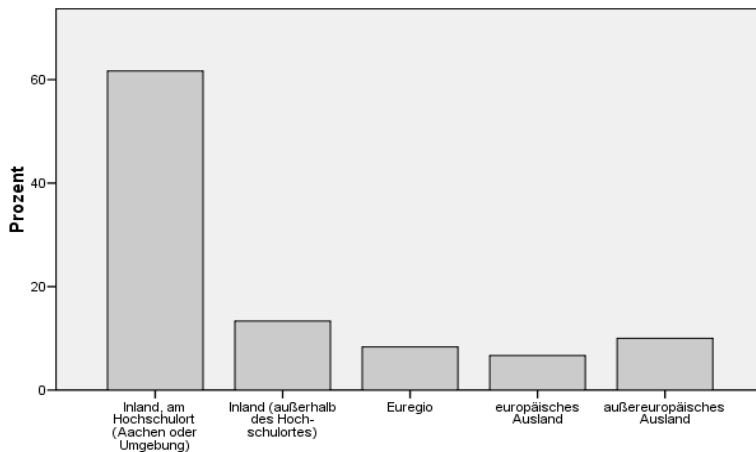


Abb. 26: Einsatzorte im Studienprojekt

37 Befragte (59,7%) hatten ihr Studienprojekt und ihre Supervision am Hochschulort abgeleistet und damit an der Face-to-face-Supervision teilgenommen. Acht Befragte (12,9%) hatten ihr Praktikum im Inland, jedoch außerhalb des Hochschulortes, absolviert und wurden damit dem Bereich der Internet basierten Supervision zugeordnet. Fünf der Studierenden hatten ihr Praktikum in der Euregio (8,1%), vier Studierende im europäischen Ausland (6,5%) und sechs Studierende im außereuropäischen Ausland (9,7%) abgeleistet. Bei zwei Studierenden (3,2%) fehlten hierzu die Angaben.

Wo haben Sie Ihr Studienprojekt gemacht?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Inland, am Hochschulort (Aachen oder Umgebung)	37	59,7	61,7	61,7
Inland (außerhalb des Hochschulortes)	8	12,9	13,3	75,0
Euregio	5	8,1	8,3	83,3
europäisches Ausland	4	6,5	6,7	90,0
außereuropäisches Ausland	6	9,7	10,0	100,0
Gesamt	60	96,8	100,0	
Fehlend 99	2	3,2		
Gesamt	62	100,0		

Abb. 27: Einsatzorte der Befragten in Zahlen

21 % der Befragten hatten vor ihrem Praktikum bereits einen sozialen Beruf ausgeübt, weitere 12,9 % der Befragten hatten dies nicht im sozialen Bereich getan. 61,3 % der Befragten der Post-Befragung hatten keine berufliche Vorerfahrungen vor dem Praktikum.

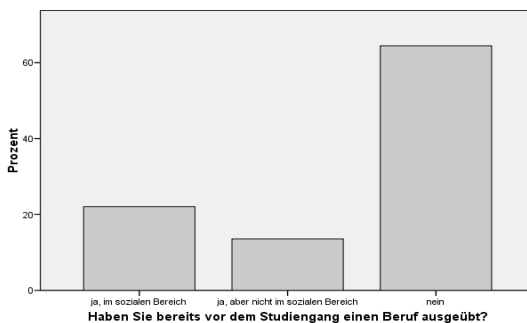


Abb. 28: Berufserfahrung der Befragten

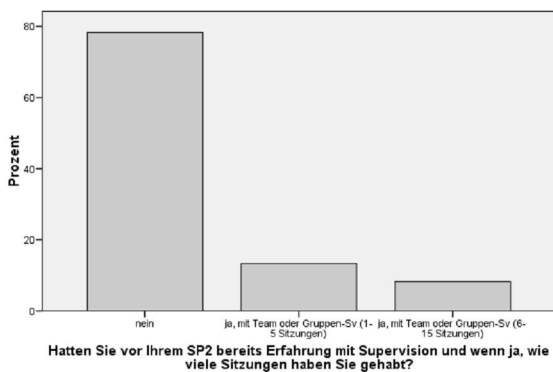


Abb. 29: Vorerfahrungen mit Supervision

70,8 % der Befragten hatten vor ihrem Praktikum, und damit vor ihrer Supervision im Studium, keine Erfahrung mit Supervision gehabt. 12,9 % der Befragten hatten geringe Erfahrungen mit Team- oder Gruppen-Supervision (1-5 Sitzungen), 8,1 % hatten deutlichere Erfahrungen mit Team- oder Gruppen-Supervision (6-15 Sitzungen). Darüber hinaus gab es keine vertieften Vorerfahrungen mit Supervision in der Post-Befragung.

An der Post-Befragung nahmen acht Studierende teil, die E-Mail-Supervision genommen hatten. Die Zahl der Befragten, die Skype-Supervision genommen hatten, war in der Post-Befragung auf sieben gestiegen, was damit zu begründen ist, dass eine Befragte aus der Prä-Befragung, die zunächst Face-to-face-Supervision nehmen wollte, nun ihr Praktikum im Ausland ableistete, und dort Skype-Supervision nahm, zwei weitere Studierende aus der Prä-Befragung waren nach einem genaueren Check der Möglichkeiten in ihrer Praxisstelle von E-Mail-Supervision zu Skype-Supervision umgeschwenkt.

Demnach nahmen 12,9 % an E-Mail-Supervision, 11,3 % an Skype-Supervision und 72,6 % der Befragten in der Postbefragung an Face-to-face-Supervision teil. Mögliche Schwierigkeiten in der Auswertung der Daten hinsichtlich dieser kleinen Gruppengrößen in der E-Mail- und Skype-Supervision und der großen Differenz der Gruppengrößen (Versuchsgruppen I u. II vs. Kontrollgruppe) werden in Kap. 5 diskutiert.

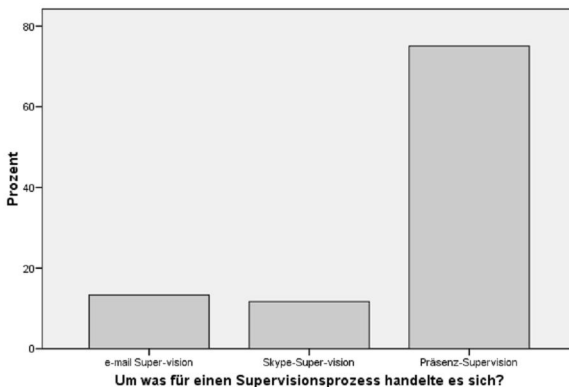


Abb. 30: Art des Supervisionsprozesses

In der Post-Befragung wurde erneut die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Studiensituation insgesamt nach Abschluss des Praktikums und der Supervision erhoben.

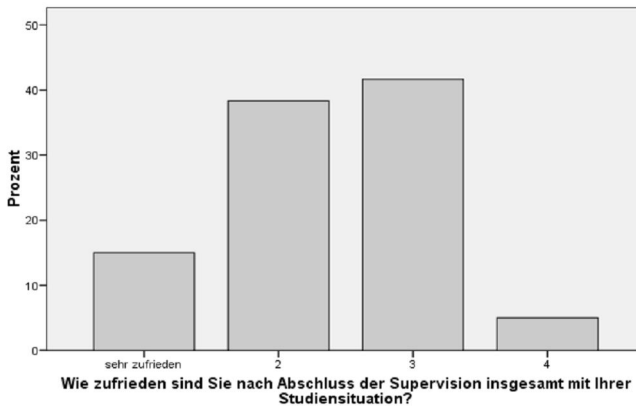


Abb. 31: Zufriedenheit mit der Studiensituation nach Abschluss der Supervision

Hierbei gaben 14,5 % der Befragten an, sehr zufrieden zu sein, 37,1 % der Befragten waren zufrieden, 40,3 % der Befragten wählten die Antwort „teils/teils“, 4,8 der Prozent der Befragten waren unzufrieden, es gab keine Nennungen, die auf eine sehr unzufriedene Studiensituation hingewiesen hätten. Allerdings fehlten hier bei zwei Fragebögen die entsprechenden Angaben. Im Vergleich zur Prä-Befragung stellt dies keinen signifikanten Unterschied dar.

4.5 Kritische Auswertung der Untersuchungsdaten zur Stichprobe

Zur Stichprobe ist zu sagen, dass die geringe Stichprobengröße in der Gruppe der Supervisanden mit Internet basierten Supervisionsformen ein Problem bei der quantitativen Auswertung darstellte. Dem wurde mit entsprechenden Testverfahren so gut als möglich begegnet (eine Darstellung der entsprechenden Testverfahren erfolgt im Kap. 5.1). Anzumerken ist,

dass Bortz/Döring (2006) für explorative Studien definieren, dass die Auswahlkriterien für die Stichprobe unerheblich seien. Es könnten „anfallende Kollektive unterschiedlicher Größe“ herangezogen werden, sofern „deren Beobachtung oder Beschreibung interessante Hypothesen versprechen“ (ebd., S. 71). Der explorative Charakter der vorliegenden Studie ist dementsprechend hervorzuheben. Zur Verteidigung der geringen Stichprobengrößen mit Internet basierter Supervision ist wiederholt darauf hinzuweisen, dass die geringe Teilnehmeranzahl aufgrund der Anlage des Untersuchungsdesigns auch der maximal möglichen entspricht (vgl. Kap. 4.4).

4.6 Untersuchungsablauf und -durchführung

Die Prä-Befragung wurde vor Beginn der Supervisionsprozesse durchgeführt und fand im Mai 2008 im Rahmen einer Vorlesung gleichzeitig für alle Befragten sowohl der Versuchs- wie auch der Kontrollgruppe statt.

Bei der Durchführung der Supervision wurde hinsichtlich der Struktur, der zeitlichen Abfolge, aber auch hinsichtlich der Gestaltung der Vor- und Nachbereitungstreffen sowie der einzelnen Supervisionskontakte (sowohl bei der E-Mail- als auch bei der Skype-Supervision) nach dem in Kap. 3 beschriebenen Konzept gearbeitet. Dabei gab es keine nennenswerten Abweichungen.

Drei Supervisoren führten die Supervision durch, wovon ein interner Supervisor (Professor der Hochschule) und zwei externe Supervisorinnen (Lehrbeauftragte) waren. Der interne Supervisor und eine externe Supervisorin hatten vorher mit dem alten Konzept gearbeitet, eine Supervisorin war neu. Alle drei Supervisoren verfügen über eine abgeschlossene Supervisionsausbildung gemäß den Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv). Die Supervisoren hatten sich ebenfalls aus der Gruppe der Lehrbeauftragten für Supervision an der KatHO NRW freiwillig für das Projekt „Internet basierte Ausbildungssupervision“ gemeldet und wurden für ihre supervisorische Leistung gemäß den Bedingungen eines Lehrauftrages mit 2 SWS im SoSe 2008 und im WiSe 2008/2009 bezahlt.

Laut Studienordnung ist die Teilnahme an der Supervision verpflichtend, eine Anwesenheit von 100% ist vorgeschrieben. Es liegt in der Kontrollpflicht der Supervisoren, diese Bestimmung durchzusetzen. Von der vollständigen Teilnahme der Supervision wird abhängig gemacht, ob der Supervisor den für die Studierenden notwendigen Teilnahmechein ausstellt. Ebenso kann der Supervisor die Scheinvergabe verweigern, wenn er der Meinung ist, die Supervision sei nicht erfolgreich absolviert, wofür es allerdings keine Kriterien gibt. Während der letzte Fall in der Praxis noch nicht vorgekommen ist, konnten zwei Versuchsteilnehmer die Supervision nicht

erfolgreich absolvieren, da sie keine bzw. fast keine Supervisionskontakte wahrnahmen³⁶.

Die Kontrollfunktion des Supervisors und die durch die Studienordnung verpflichtende Funktion der Supervision im Studienverlauf ändern den Charakter der Supervision zwangsläufig. Diese Situation ist aber typisch für Ausbildungssupervision, wie in Kap. 2.3 bereits beschrieben wurde. Die dort benannten Schwierigkeiten fanden sich auch in der vorliegenden Versuchsanordnung wieder, ließen sich aber naturgemäß nicht ausschalten.

Die Kontrollgruppe erhielt in der gleichen Zeit Face-to-face-Supervision, die in Gruppen von bis zu sechs Studierenden in Treffen stattfand, die in der Regel 180 Min. dauerten und alle zwei-drei Wochen stattfanden.

Die Supervisionsphase dauerte für beide Gruppen von Juni 2008 bis November 2008. Danach wurden die Studierenden mittels der bereits beschriebenen Post-Fragebögen wiederum in einer Vorlesung gleichzeitig befragt. Die Ergebnisse werden in Kap. 5.1.2 dargestellt. Im Anschluss daran wurden die Supervisoren und die Teilnehmer der Versuchsgruppen persönlich befragt. Hierzu wurde die Methode des Leitfadens gestützten Experteninterviews benutzt. Dieses Instrument wird in Kap. 4.7 näher dargestellt, die Ergebnisse in Kap. 5.2 beschrieben.

4.7 Qualitative Interviews

Wie bereits in der Einleitung zu Kap. 4 beschrieben, sollte bei der empirischen Überprüfung des Konzeptes nach der Methode der Triangulation vorgegangen werden, bei der quantitative und qualitative Verfahren kombiniert werden. Nachdem bereits die quantitativen Methoden beschrieben wurden, werden nun die qualitativen Verfahren näher erläutert. Dabei wurde als Instrument das Leitfadens gestützte fokussierte Interview gewählt, das gemeinsam mit dem narrativen und dem Experteninterview zu den am häufigsten genutzten qualitativen Untersuchungsverfahren in der Sozialforschung gehört (Bobens 2006; Kühl/Strodtholz 2002). Es wird genutzt, um „spezifisches und konzentriertes Wissen ausgewählter Personen zu einem eingegrenzten Themenbereich abzufragen“ (Bobens 2006, S. 319, Kühl/Strodtholz 2002, S. 34). Brandstätter (2006) empfiehlt das qualitative

35 In einem Fall wurden technische Gründe angegeben, im anderen persönliche Gründe. Der Verdacht, dass gerade das Medium Internet hier eine Rolle gespielt hätte, wäre genauer zu untersuchen. Denkbar wäre z.B., dass das Medium Internet Ausweichmöglichkeiten bietet und die Verführbarkeit der Studierenden zum Ausweichen anders begünstigt, als das bei einer Präsenz-Supervision mit persönlichem Kontakt ist. Leider waren die beiden Studierenden nicht zu einem Interview bereit.

Interview insbesondere deswegen für die Befragung von Studierenden der Sozialen Arbeit, weil „die Technik der Befragung integraler Bestandteil des Curriculums von angehenden SozialarbeiterInnen“ sei, „weshalb hier an bestehendes Wissen mühe- und vergleichsweise voraussetzungslos angeknüpft werden“ könne (ebd., S. 304). Das auf ein bestimmtes Problem bzw. einen bestimmten Untersuchungsgegenstand fokussierte Interview wird von ihr auch als geeignete „Nahtstelle zum quantitativen Fragebogen“ (ebd., S. 308) empfohlen. Auch Flick (2007) beschreibt die Nützlichkeit solcher Interviews für die „vertiefende Interpretation experimenteller Ergebnisse“ (ebd., S. 201). Hopf (1995) verweist auf die Möglichkeit der Variation fokussierter Interviews, um „spezifische gemeinsam erlebte Situationen“ (ebd., S. 179) zu erforschen, etwa Lehrer und Schüler über gemeinsam erlebte Unterrichtssituationen getrennt zu befragen. Gerade deswegen wird dieses Verfahren auch hier verwendet: Supervisanden und Supervisoren werden über eine gemeinsam erlebte Situation befragt, um an die Ergebnisse des Fragebogens anzuknüpfen und diese vertiefend interpretieren zu können.

Das Verfahren des qualitativen Interviews ist für den Bereich der Sozialforschung umfangreich beschrieben (u.a. bei Hopf 1995; Kühl/Strodtholz 2002; Froschauer/Lueger 2003; Bogner et al. 2005; Bobens 2006; Brandstätter 2006; Flick 2007) und braucht deswegen hier nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt werden. Die Anwendbarkeit im Bereich der (Erwachsenen-)bildungsforschung wird in diversen Beiträgen bei Friebertshäuser/Prengel (1997) und Tippelt (2002) beschrieben.

Als zentrales Merkmal des Leitfaden gestützten Interviews kann erwähnt werden, dass es in Form eines lockeren Gespräches geführt wird. Es folgt jedoch in der Struktur einem Leitfaden (Hopf 1995; Kühl/Strodtholz 2002; Bogner et al. 2005; Bobens 2006; Brandstätter 2006; Flick 2007). Die Fragen werden offen formuliert, ohne dass ein Antwortenkatalog bereit gehalten wird.

Da die teilnehmenden Supervisanden die Expertinnen ihrer Sicht des Supervisionsverlaufes und –erfolges sind, sollte ihre persönliche Sicht und Wertung zu dem Konzept abgefragt werden. Da jedoch die Sicht eines Beraters logischerweise nicht mit der Sicht eines Beratenen zusammen passen muss, beide aufgrund ihrer Rolle auch eine andere Sicht des Prozesses und möglicherweise eine andere Bewertung haben können, wurden die Supervisoren getrennt und zusätzlich befragt. Im Untersuchungsaufbau werden deswegen drei Untersuchungsgruppen gebildet: zunächst die Gruppe der Supervisanden, die sich in E-Mail-Supervisanden und Skype-Supervisanden aufteilt, dann die Gruppe der Supervisoren, deren Befragung zur Validierung und Exploration der Befragung der Supervisandengruppe herangezogen wird.

4.7.1 Konstruktion des Leitfadens

Anders als bei der quantitativen Untersuchung konnte zu dem hier besprochenen qualitativen Teil nicht auf ein bereits vorgefertigtes valides Untersuchungsinstrument aus anderen Forschungsvorhaben vor. Es war also notwendig, einen Interviewleitfaden neu zu entwickeln. Um den unterschiedlichen Versuchsgruppen Rechnung zu tragen, wurden drei Leitfäden entwickelt, die sich jedoch notwendigerweise nur hinsichtlich der Bezeichnung der Supervisionsverfahren (E-Mail- vs. Skype-Supervision) bzw. hinsichtlich der Perspektive (Supervisanden vs. Supervisoren) unterscheiden. Bei der Entwicklung der Leitfäden wurde erneut ein Brainstorming durchgeführt. Anschließend wurden wissenschaftliche Erkenntnisse sowie die bereits publizierten Evaluationsstudien zur Supervision ausgewertet (vgl. DGSV 2006a, Wiederhold 2007). Anschließend wurden Expertenmeinungen zu den Leitfäden eingeholt und ein Pre-Test durchgeführt, in dem der Leitfaden mit Studierenden aus dem Diplom-Studiengang getestet wurde.

Der Interviewleitfaden wurde so strukturiert, dass er zunächst nach den Computerkenntnissen und dem Umgang mit dem Internet allgemein fragte, dann auf das Supervisionskonzept überleitete, schließlich zu Themen und danach zu den Methoden in der Supervision kam, um abschließend das Verhältnis Supervisand/Supervisor/andere Supervisanden zu beleuchten. Jeweils eine ein- und ausleitende Frage gaben den Interviewten die Gelegenheit zu allgemeinen Stellungnahmen. Dieser Aufbau des Leitfadens folgte demnach der Trichter-Methode (Kirschhofer-Bozenhardt/Kaplitza 1975; Friedrichs 1985, S. 197; Lamnek 2005, S. 291), die bereits bei der Erstellung der Fragebögen im quantitativen Teil verwendet wurde. Die Fragetechnik orientierte sich an der supervisorischen Fragetechnik (vgl. Kap. 2.2.1), die die Studierenden bereits kannten. Diese Fragetechnik lässt den

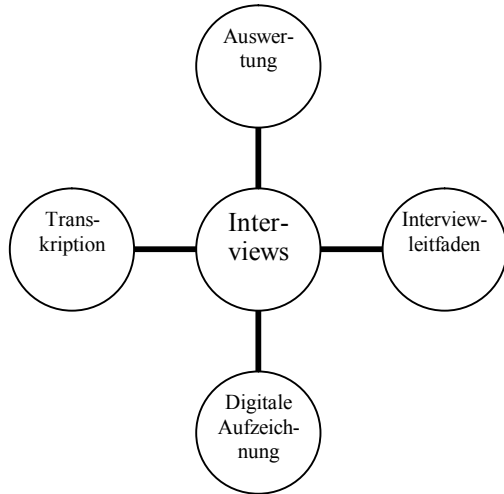


Abb. 32: Untersuchungselemente im qualitativen Teil der Erhebung

Befragten einen größtmöglichen eigenen Spielraum, sie bleiben in der Verantwortung. Dadurch mögliche Überschneidungen bei den Antworten in den verschiedenen Bereichen, insbesondere im Bereich SV-Konzept, Themen und Methoden, wurden in Kauf genommen und sogar bewusst einkalkuliert, denn so konnte aus verschiedenen Blickwinkeln auf einzelne Bereiche eingegangen werden. Zu den wenigen Hauptfragen gab der Leitfaden daher optionale Konkretisierungsfragen an, die dem Interviewer als Gedankenstütze für mögliche Nachfragen dienen sollten.

Die Einleitungsfrage „Was war Ihr erster Gedanke, als sie hörten, dass sie Internet basierte Supervision bekommen sollten?“ diente der Abfrage möglicher Voreinstellungen in Bezug auf die erwartete Supervision. Damit sollte vertiefend auf die bereits mit der Prä-Befragung überprüfte Hypothese eingegangen werden, nach der Internet-Supervisanden und Supervisanden aus der Face-to-face-Supervision unterschiedliche Voreinstellungen zu ihren Supervisionprozessen hätten. Zu dieser Frage gehörten damit die konstruierten Variablen „positive Voreinstellung“, „negative Voreinstellung“, „Voreinstellung ohne ausgesprochene Wertung“, „tatsächliche Relevanz dieser Voreinstellung für die weitere Supervision“ sowie „Gründe für Voreinstellung“, nach denen die Antworten der Befragten typisiert werden sollten.

Der erste Fragenbereich beschäftigt sich mit der Ausstattung in Hinblick auf Computer/ Internet sowie mit den Computerkenntnissen der Befragten. Dieser Fragenbereich nimmt Bezug auf die theoretischen Überlegungen im Kapitel 2.5. Die erste Frage („Wie haben Sie den Umgang mit dem Computer/Internet in Bezug auf ihre persönlichen Fähigkeiten empfunden?“) zielte darauf ab, die persönliche Kompetenz der Befragten im Umgang mit dem Computer zu erforschen. Auf diese Frage entfallen die konstruierten Variablen „Schwierigkeiten im Umgang mit Computer/Internet“, „problemfreier Umgang mit Computer/Internet“, „wertfreie Nennungen“, „tatsächlicher Einfluss auf den Supervisionsprozess“, „Umgang mit der Situation“ sowie „vermutete Auswirkungen“.

Die zweite Frage („Wie haben Sie den Umgang mit dem Computer/ Internet in Bezug auf die Situation im Gastland empfunden?“) trägt dem Kap. 4.3 Rechnung, in dem über die Unkontrollierbarkeit von Drittvariablen gesprochen wurde. Die technische Situation im Gastland stellt eine solche unkontrollierbare Drittvariable dar, und es sollte mittels dieser Frage herausgefunden werden, inwieweit die technische Situation im Gastland den Supervisionserfolg befördert und/oder beeinträchtigt hat. Dies trägt auch dem Ziel der Interviews Rechnung, zu den unkontrollierbaren Drittvariablen vertiefende Erkenntnisse zu gewinnen. Auf diese Frage entfallen ebenfalls die bereits für die vorige Frage konstruierten Variablen.

Der zweite Fragenbereich des Leitfadens diente der Bewertung des Supervisionskonzeptes. Dabei ist die erste Frage („Wie erfolgreich bewerten Sie insgesamt die Internet basierte Supervision?“) als einleitende Frage in

diesem Bereich gedacht. Die hierzu konstruierten Variablen folgen, um eine Vergleichbarkeit herzustellen, den Abstufungen des Fragebogens aus dem quantitativen Teil der Untersuchung. Deshalb gehen wir hier von einer fünfstufigen Nominalskala aus, mit den Werten „sehr erfolgreich“, „erfolgreich“, „teils/teils“, „weniger erfolgreich“, „nicht erfolgreich“. Die weiteren Fragen in diesem Bereich („In welchen Situationen empfanden sie die Supervision als hilfreich?“/ „Wann fanden sie die Supervision eher hinderlich“) dienen der Konkretisierung des Supervisionserfolges oder -misserfolges. Auch hierbei folgen wir in der Konstruktion der Variablen den Themenbereichen, die in dem Fragebogen vorgegeben wurden. Es ergeben sich daher die konstruierten Variablen „Situationen in Bezug auf das Studium“, „Situationen mit Bezug auf die eigene Person“, „Situationen mit Bezug auf die Klienten“, „Situationen mit Bezug auf den Kollegenkreis“, „Situationen in Bezug auf die Einrichtung/Institution“, sowie „Situationen in Bezug auf die Anleitung“. Zusätzlich werden die Antworten in diesem Fragenbereich daraufhin untersucht, inwieweit sich Hinweise auf Erfolg fördernde oder Erfolgs behindernde Faktoren für die Supervision ergeben. Dazu gehören die Items „Erfolg fördernde Faktoren“, „Erfolg behindernde Faktoren“, sowie „Verbesserungsvorschläge“.

Der dritte Bereich des Leitfadens beschäftigt sich mit Themen, die den Befragten in der Supervision wichtig waren. Der Unterschied zu dem vorher abgefragten Situationen liegt darin, dass im Bereich der Situationen nach dem Arbeitsalltag der Studierenden gefragt wurde: die Supervision fand ja zu festgesetzten Zeiten statt, und diese standen bereits lange vorher fest. Der Supervisand hatte normalerweise nicht die Möglichkeit, eine günstige Situation festzulegen, in der die Supervision stattfinden sollte. Bei der themenbezogenen Abfrage geht es also im Gegensatz zur Situationsbezogenen Abfrage, die auf das äußere Umfeld des Supervisionsprozesses abzielt, mehr um den Blick auf die Supervisionssitzung selber, um die Inhalte. Erneut unterteilen sich die Antworten hierbei in die bereits eben geschilderten Kategorien, die auch in dem Fragebogen vorgenommen wurden. Es wird also davon ausgegangen, dass die Studierenden unterscheiden zwischen „Studiumsbezogene Themen“, „Persönlichkeitsbezogene Themen“, „Klientenbezogene Themen“, „Kollegenbezogene Themen“, „Einrichtungs-/Institutionsbezogene Themen“, oder „Anleitungsbezogene Themen“. Eine weitere Unterscheidung in diesem Fragenbereich betrifft die Frage, inwieweit sich diese Themenbereiche besonders leicht oder besonders schwer über das Internet besprechen ließen. Hierbei unterteilen sich die Antworten in die konstruierten Variablen „Internet taugliche Themenbereiche“, „Gründe für die Internet-Tauglichkeit von Themenbereichen“, „Internet-untaugliche Themenbereiche“, „Gründe für Internet-Untauglichkeit von Themenbereichen“.

Bei dem Fragenbereich vier unterscheiden sich die Befragten in Teil-

nehmern von E-Mail-Supervision und Skype-Supervision. Die konstruierten Variablen sind, um einen Vergleich zu ermöglichen, deckungsgleich für beide Medien (E-Mail und Skype) und werden daher im Folgenden nur einmal beschrieben. Abgefragt wird die Bewertung dieser beiden eingesetzten Supervisionsverfahren. Dabei geht es nicht nur darum, Werturteile über die Supervisionsverfahren, sondern auch Informationen über den praktischen Ablauf der Internet-Supervision aus Sicht der Supervisanden zu erhalten.

Die erste Frage in diesem Bereich des Leitfadens („Wie bewerten Sie E-Mail- bzw. Skype als Medium für die Supervision?“) ist als einleitende Frage zu diesem Fragenbereich gedacht, und folgt in ihren Ausprägungen den Urteilsstufen aus dem Fragebogen. Die nächsten beiden Fragen behandeln Dinge, die typisch für das Medium E-Mail beziehungsweise Skype sind und hilfreich oder nicht hilfreich für den Supervisionsprozess waren. Die dazugehörigen Variablen lauten entsprechend: „Hilfreiche Eigenschaften des Mediums“, „Nicht hilfreiche Eigenschaften des Mediums“, „Nicht bewertete Eigenschaften des Mediums“.

Anschließend wird nach der Bewertung der Methodenblätter gefragt. Die Methodenblätter wurden als ergänzendes Werkzeug der Selbstsupervision entwickelt und in Kap. 3.4 vorgestellt. Einleitend stehen einige Fragen, die den konkreten Umgang mit den Methodenblättern behandeln. Hierzu können keine Variablen gebildet werden, da es sich um rein technische Fragen handelt.

Danach erfolgt die Abfrage der Bewertung des Einsatzes der Methodenblätter. Die dazu gehörigen konstruierten Variablen lauten: „Hilfreiche Eigenschaften der Methodenblätter“, „Nicht hilfreiche Eigenschaften der Methodenblätter“, „Nicht bewertete Eigenschaften der Methodenblätter“, „Verbesserungsvorschläge“.

Zu dem Konzept der Internet basierten Supervision gehörten auch neu eingeführte Vor- bzw. Nachbereitungstreffen (vgl. Kap. 3.2). Eine Frage im vierten Bereich des Leitfadens beschäftigte sich deshalb damit, wie aus der Sicht der Befragten diese Vor- bzw. Nachbereitungstreffen bewertet werden. Die dazugehörigen Variablen lauten: „Hilfreiche Wirkungen der Vorbereitungstreffen“, „Nicht hilfreiche Wirkungen der Vorbereitungstreffen“, „Nicht bewertete Wirkungen der Vorbereitungstreffen“, „Verbesserungsvorschläge Vorbereitungstreffen“, „Hilfreiche Wirkungen der Nachbereitungstreffen“, „Nicht hilfreiche Wirkungen der Nachbereitungstreffen“, „Nicht bewertete Wirkungen der Nachbereitungstreffen“, „Verbesserungsvorschläge Nachbereitungstreffen“.

Der fünfte Fragenbereich diente der Frage nach Einflüssen von außen auf den Sv-Prozess. Dieser Fragenbereich diente dazu, unkontrollierbare Variablen (vgl. Kap. 4.3) so gut als möglich zu erfragen. Die erste Frage behandelt dabei das Verhältnis zum Supervisor in Bezug auf mögliche Ein-

flüsse des Mediums Internet. Die zweite Frage beschäftigt sich mit Einflüssen aus den jeweiligen Gastländern auf den Supervisionsprozess, die dritte Frage fragt nach anderen Einflüssen von außen, die auf den Supervisionsprozess eingewirkt haben könnten. Zu diesen drei Fragen gehören die Variablen „Förderliche Einflüsse“, „Nicht förderliche Einflüsse“, „Nicht bewertete Einflüsse“.

In der vierten Frage dieses Fragenbereiches wurde nach der Rolle gefragt, die die anderen Supervisanden während des Supervisionsprozesses gespielt haben. Dazu gehören die Variablen: „Hilfreiche Einflüsse bei den Vorbereitungstreffen“, „Nicht hilfreiche Einflüsse bei den Vorbereitungstreffen“, „Nicht bewertete Einflüsse bei den Vorbereitungstreffen“, „Hilfreiche Einflüsse während der Internet-Supervisionsphase“, „Nicht hilfreiche Einflüsse während der Internet-Supervisionsphase“, „Nicht bewertete Einflüsse während der Internet-Supervisionsphase“, „Hilfreiche Einflüsse bei den Nachbereitungstreffen“, „Nicht hilfreiche Einflüsse bei den Nachbereitungstreffen“, „Nicht bewertete Einflüsse bei den Nachbereitungstreffen“.

Der sechste Fragenbereich des Leitfadens umfasst ausleitende Fragen, die dazu dienen, weitere Vorschläge der Supervisanden zu erfassen. Es wird nach dem Zeitrhythmus gefragt, in dem die Supervision stattgefunden hat. Hierzu gehören die Variablen „Zeitrhythmus war gut“ bzw. „Zeitrhythmus war zu eng“, sowie „Zeitrhythmus war zu weit“. Drei weitere Fragen, zu denen sich keine Variablen konstruieren lassen, waren so offen formuliert, dass sichergestellt werden konnte, dass die Befragten die Möglichkeit hatten, Vorschläge, Wünsche, sonstige Anregungen mit auf den Weg zu geben, eine weitere Frage diente dazu, zu erfassen, ob durch den Leitfaden Themenbereiche nicht erfasst wurden, die für die Supervisanden wichtig gewesen wären.

Zum Schluss wurden statistische Daten erhoben, jedoch nur insofern, als sie keine Zuordnung zu den Befragten zuließen. Aus diesem Grund konnte nur das Geschlecht sowie die Art des Supervisionsverfahrens erfragt werden. Schon die Abfrage einer Altersangabe hätte eine eindeutige Zuordnung der Interviews zu den konkreten Personen möglich gemacht, dasselbe gilt für die Abfrage des Gastlandes.

Der Interviewleitfaden für die Supervisoren unterschied sich nur geringfügig von dem für die Supervisanden. Lediglich bei den Fragen, bei denen direkt auf Person oder Rolle des Supervisors Bezug genommen wurde, gab es Änderungen, die den Perspektivwechsel berücksichtigten, die Fragen wurden entsprechend angepasst.

4.7.2 *Durchführung der Interviews*

Es wurden mit allen drei Supervisoren Interviews geführt, außerdem mit

sechzehn Supervisanden, davon hatten je acht ihre Supervision per Mail oder per Skype durchgeführt. Damit beträgt auch hier die Stichprobengröße in allen drei Gruppen $n=100\%$. Die Interviews wurden in den Semesterferien nach Ablauf des fünften Semesters geführt, und zwar teilweise als persönliche Live-Interviews oder in Ausnahmesituationen telefonisch bzw. per Skype. Die Interviews wurden fast ausschließlich durch mich persönlich geführt, was die Frage aufwirft, inwieweit die Studierenden gegenüber einem Dozenten wirklich offen sind. Zwar wurde die Anonymisierung des Interviews zugesichert, und der Interviewer war auch nicht als Supervisor für die Auslandssupervision tätig, dennoch könnte angenommen werden, dass die Studierenden bzw. die Supervisoren als Kollegen misstrauisch gegenüber dem Interviewer sind. Froschauer/Lueger (2003) haben dazu ausgeführt, dass solches Misstrauen von Befragten sehr schnell in große Offenheit umschlägt: „ForscherInnen agieren organisationsintern gleichsam grenzüberschreitend“ (ebd., S.50), verfügen daher über ein überblicksartiges Wissen, kennen im hier beschriebenen Fall z.B. die Situation der Studierenden und die der Supervisoren aus den Befragungen. Gerade dies produziere einen Druck auf große Offenheit, so Froschauer/Lueger (ebd.), „weil die GesprächspartnerInnen (...) nicht wissen konnten, was die ForscherInnen bereits wissen und was nicht, aber annehmen konnten, dass sie über eine Fülle von Informationen verfügten“ (ebd.). Aus diesem Grund kann auch bei den Interviews im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung von einem ähnlichen Effekt ausgegangen werden.

Froschauer/Lueger (2003) betonen, das dazu allerdings die Herstellung einer wenigstens halbwegs vertrauensvollen Gesprächssituation nötig sei (ebd., S. 50). Um den Einstieg zu erleichtern, wird dabei in der Literatur des Öfteren ein Kurzfragebogen empfohlen, der persönliche Daten abfragt, in der hier vorliegenden Situation etwa Informationen über die Praxisstelle im Gastland etc. Dieses Vorgehen verbot sich allerdings in der hier gewählten Stichprobe, da eine solche Abfrage eindeutig die Anonymisierung verhindert hätte (vgl. gleiche Überlegungen in der quantitativen Untersuchung, Kap. 4.2.1). Um dennoch einen vertrauensvollen Einstieg in das Gespräch zu bekommen, wurde zu Beginn des Interviews über das Gastland, die dortige Praxisstelle etc. kurz gesprochen; anschließend wurde das Aufnahmegerät vorgestellt und aktiviert, so dass deutlich wurde, dass nun ein anonymisierbarer Teil der Befragung folgte.

Die Gespräche fanden auf Wunsch der Befragten entweder in der Hochschule, bei den Befragten zuhause oder am Telefon statt. Bei der Festlegung des Interviewtermins wurde den Befragten vollkommen freie Hand gelassen. Alle Gespräche wurden mit Einverständnis der Befragten digital aufgezeichnet und transkribiert, anschließend wurden sie methodisch ausgewertet. Die ausführliche Darstellung der Vorgehensweise und der Auswertungsstrategie sowie der dabei erhobenen Ergebnisse erfolgt in Kap. 5.4.

5. Auswertung und Ergebnisse

Entsprechend der beiden Teile der Untersuchung (Fragebögen im quantitativen Teil der Untersuchung, Interviews im qualitativen Teil der Untersuchung) erfolgt auch die Ergebnisdarstellung in zwei Teilen. Damit beschäftigt das vorliegende Kapitel, das hauptsächlich die Ergebnisse darstellt, damit sie im anschließenden Kapitel 6 explorativ interpretiert werden können. Dabei wird zunächst der quantitative Teil dargestellt (5.1), anschließend wird der qualitative Teil beschrieben (5.2).

5.1 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Hinsichtlich der quantitativen Untersuchung werden im Folgenden zunächst die Auswertungsstrategien beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse getrennt nach den Ergebnissen der Prä- und der Post-Befragung dargestellt.

Die im Rahmen der quantitativen Untersuchung erhobenen Daten wurden mittels der Software „Statistical Package for Social Sciences“ (SPSS 15.0) ausgewertet. Dabei wurden zunächst alle Fragebögen mittels der Software „EvaSys“ bearbeitet und dann in SPSS importiert. Zunächst erfolgte danach eine Sichtung der beiden Datensätze inklusive Korrekturen und Fehlwertersetzungen. Im Anschluss erfolgten getrennt nach Prä- und Post-Befragung deskriptive Analysen in Abhängigkeit des Datenniveaus. Wie in der Forschung üblich kann hinsichtlich der nachfolgenden betrachteten Variablen im Fragebogen ASEI-I und ASEI-II (Var. 3-9) von Intervallskalenqualität ausgegangen werden (vgl. dazu Bortz 2005; Bortz/Döring 2006). Infolge liegt der Schwerpunkt der Darstellung der deskriptiven Statistik überwiegend auf Mittelwerten, was auch eine anschauliche Übersetzbarkeit der Ergebnisse ermöglicht.

Bei großen und gleich großen Gruppen ($n \geq 30$) werden in der Regel parametrische Verfahren (z.B. t -Test oder F -Test) zur Unterschiedstestung im Zwei-Gruppen-Design und Drei-Gruppen-Design genutzt. Diese Testverfahren sind jedoch im vorliegenden Untersuchungsdesign gefährdet, aufgrund der ungleichen Stichprobengröße und der kleinen Stichproben³⁷ in der E-Mail- und Skype-Supervision (vgl. Bortz 2005, S. 287). Es ist davon auszugehen, dass die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Verteilung auf drei Gruppen sowie aufgrund der geringen Stichprobengröße insbesondere im Bereich

36 Kleine Stichproben werden in der Literatur mit $N < 30$ definiert (Spiegel/Stephens 2003, S. 299).

der Internet basierten Supervisionsformen erheblich Verzerrungen bestehen und die Voraussetzung, die für parametrische Verfahren gegeben sein müssen, nicht erfüllt sind (vgl. zu dieser Begründung Spiegel/Stephens 2003, S. 489, Bortz 2005, S. 287)

Deshalb werden in der vorliegenden Untersuchung nichtparametrische Verfahren zur Absicherung der statistischen Signifikanz gerechnet: In Kap. 5.1.1 wird für den 2-Gruppen-Vergleich der Mann-Whitney-U-Test gerechnet. In Kap. 5.1.2 wird als statistischer Signifikanztest für den 3-Gruppen-Vergleich der Kruskal-Wallis-(H)-Test berechnet. Hinsichtlich der Gruppengrößen wird dabei ein notwendiger Wert von $n \geq 5$ (vgl. Spiegel/Stephens 2003, S. 491) in allen Stichproben erreicht. Der Kruskal-Wallis-(H)-Test bietet zunächst einen Simultanvergleich der drei Gruppen „Face-to-face“ vs. „E-Mail“ vs. „Skype“, d.h. es wird zunächst global geprüft, ob in irgendeiner Form ein Unterschied zwischen den drei Gruppen vorliegt. Infolge kann nach diesem globalem Vergleich wiederum geprüft werden, welche Gruppen sich bei signifikantem Ergebnis im Speziellen unterscheiden, dafür werden Post-Hoc-Tests gerechnet, d.h. es werden wiederum Zwei-Gruppen-Vergleiche – Face-to-face- vs. Skype-Supervision, Face-to-face- vs. E-Mail-Supervision und E-Mail- vs. Skype-Supervision – durchgeführt. Dafür kommt der Mann-Whitney-U-Test mit der Bonferroni-Holm-Korrektur zum Einsatz. Durch die Bonferroni-Holm-Korrektur wird der Alpha-Fehler adjustiert, da es bei multiplem Testen in derselben Grundgesamtheit zu einer Akkummulierung des Alpha-Fehler-niveaus kommt.

Wie in der Forschung üblich wird ein Signifikanzniveau von $\alpha=0.05$ festgelegt (vgl. Spiegel/Stephens 2003, S. 268; Bortz 2005, S. 114; Bortz/Döring 2006, S. 26). Für die Post-Hoc-Tests wird das Signifikanzniveau entsprechend der Bonferroni-Holm-Korrektur angepasst. Im vorliegenden quantitativen Untersuchungsteil gilt demnach eine Hypothese als bestätigt, wenn ein signifikantes Ergebnis erreicht.

Zusätzlich werden (u.a. aufgrund der kleinen Stichprobe) auch näherungsweise Signifikanzen mit $\alpha=0.10$ berichtet, um Tendenzen aufzuzeigen (Bortz 2005, S. 114f.). Entsprechend dieser dargestellten Auswertungsstrategie wurden die Ergebnisse, die nun in 5.1.1 für die Prä-Befragung und in 5.1.2 für die Postbefragung, dargestellt werden, ermittelt.

5.1.1 Ergebnisse der Prä-Befragung

Die Hypothesen (formuliert in Kap. 4.1, vgl. Abb. 19 u. 20) der Prä-Befragung wurden anhand der oben beschriebenen Auswertungsverfahren getestet (ausführliche Ergebnisdarstellung vgl. Anlage D). Die Prä-Befragung zielte darauf ab, Unterschiede hinsichtlich der Supervisions-Einstellung in der Internet-Supervisionsgruppe gegenüber der Face-to-face-

Gruppe zu prüfen.

Hinsichtlich dem überwiegendem Teil der Variablen (in Bezug auf die Einstellung gegenüber der Supervision und ihrer Wirkung in Bezug auf das Studium (Var. 3.1-3.5), die eigene Person (Var. 4.1-4.9), die Klienten (Var. 5.1-5.4), den Kollegenkreis (Var. 6.1-6.8) die Einrichtung/Institution (Var. 7.1-7.4), sowie die Anleitung (Var. 8.1-8.13) und die Variablengruppe der Kontrollaussagen (Var. 9.1-9.7) ergaben sich keine signifikanten Unterschiede für die zwei Gruppen (Internetsupervisionsgruppen vs. Gruppe Face-to-face-Supervision).

Lediglich ergab sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Variable „das Kommunikation Medium Internet könnte Schwierigkeiten bereiten“ (Signifikanz $\alpha=0,001$). Dies erscheint insofern plausibel, als das diese Befürchtung lediglich von den Supervisanden geteilt werden dürfte, die sich einer Internetsupervision auch tatsächlich unterziehen werden. Betrachtet man zur Verdeutlichung die Ausprägung des Mittelwertes in der Gruppe, die Internet basierte Supervision nehmen wird, liegt der Mittelwert (μ) allerdings bei $\mu=2,75$, wobei ein Wert von 3,0 der Nennung „Trifft teils/teils zu“ entspricht³⁷. Eine eindeutige Befürchtung ist dies nicht. Die Gruppe der Face-to-face-Supervisanden liegt hier immer noch, obwohl die Frage eigentlich irrelevant sein könnte, bei einem Mittelwert von $\mu=4,19$, wobei der Wert 4,0 der Nennung „Trifft bedingt nicht zu“ entspricht.

Bei einer weiteren Variablen ist noch ein signifikanter Unterschied festzustellen, und zwar bei der Variablen „meine berufliche Identität weiter entwickeln können“ ($\alpha=0,037$). Die Erwartungen der Internet-Supervisanden sind hier geringfügig negativer (Mittelwerte: Face-to-face-Sv: $\mu=1,43$, E-Mail-Sv: $\mu=1,85$).

Zusammenfassend kann anhand der vorliegenden Ergebnisse der vorliegenden Prä-Befragung festhalten werden, dass im Rahmen dieser Stichprobe keine signifikanten statistischen Unterschiede (bis auf die zwei oben genannten Variablen) für beiden betrachteten Gruppen Internet- vs. Face-to-face-Supervision bestehen.

An dieser Stelle ist allerdings, u. a. aufgrund der geringen Stichprobengröße, der eher explorative Charakter der Befragung noch einmal hervorzuheben. Unter anderem lässt die Tatsache, dass sich nicht-signifikante Ergebnisse gezeigt haben, nicht direkt den Schluss zu, dass eine Null-Hypothese anzunehmen ist (Bortz/Döring 2006, S. 27)³⁹. Auf die Einschränkungen der Aussagekraft wird in der Untersuchungskritik noch näher ein-

37 Bei einer fünfstufigen Skala: 1= trifft voll und ganz zu, 2= trifft bedingt zu, 3= teils/teils, 4= trifft bedingt nicht zu, 5= trifft überhaupt nicht zu.

38 Betrachtet man die nicht signifikanten Ergebnisse, ergibt sich im Übrigen ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der Erwartungshaltungen gegenüber Internet- bzw. Face-to-face-Supervision. Dies kann jedoch nur ein vager Hinweis sein, und hat statistisch keine Bedeutung.

gegangen.

Festzuhalten bleibt, dass sich im Rahmen der vorliegenden Stichprobe die die Herangehensweise an die Supervision bei den Supervisanden, die auf eine Face-to-face-Supervision zugehen und denen, die auf eine Internet basierte Supervision zugehen, nicht signifikant unterscheidet. Es gibt daher mit hoher Wahrscheinlichkeit keine ausgeprägte Vorurteils behaftete negative Einstellung, die einen späteren Erfolg der Supervision belasten könnte. Die Hypothese, nach der diejenigen Studierenden, die eine Internet basierte Supervision bekommen sollen, mit negativeren Erwartungen an diese Supervision herangehen, als solche Studierenden, die eine Face-to-face-Supervision erwarten, konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden.

Diese Erkenntnis ist insofern wichtig, als nach den negativen Ergebnissen der Untersuchung von Wiederhold (2007, vgl. Kap. 1) bei aller Schwierigkeit der Qualität dieser Untersuchung aufgrund der innerstudentischen Kommunikation ein negatives Image der Internetsupervision zu befürchten gewesen wäre. Eine solche negative Grundhaltung hätte eine konzeptionelle Neuausrichtung, wie sie hier vorgenommen wurde, insofern belasten können, als die Offenheit der Studierenden für die Supervision und damit die Motivation geringer gewesen sein könnte. Beides ist aber entscheidend für einen Supervisionserfolg (vgl. Kap. 2) und zudem könnte ein „Self-fulfilling-prophecy“-Effekt entstehen. Solche Befürchtungen können nach den Ergebnissen der quantitativen Prä-Befragung nicht aufrecht erhalten werden. Damit ist die wichtigste Funktion der Prä-Befragung erfüllt: die Hypothese, nach der Studierende mit unterschiedlichen Erwartungen an Supervision herangehen, je nachdem, welche Supervisionsform sie gewählt haben, lässt sich nicht statistisch belegen.

5.1.2 Ergebnisse der Post-Befragung

Ziel der Post-Befragung war der Vergleich der Gruppen Internet basierte Supervision und Face-to-face-Supervision, wobei die Gruppe der Internet basierten Supervision unterteilt wurde in Skype-Supervision und E-Mail-Supervision. Somit wurde ein Drei-Gruppen-Vergleiches vollzogen, welcher es ermöglicht Erkenntnisse in Bezug auf die Wirksamkeit der drei Supervisionsverfahren (Face-to-face-Supervision, E-Mail-Supervision, Skype-Supervision) zu gewinnen.

Wie in Kap. 5.1 beschrieben, wurde, aufgrund der geringen Gruppengröße und der starken Unterschiede hinsichtlich der Gruppengröße, zur Signifikanztestung der Kruskal-Wallis-Test zum Drei-Gruppen-Vergleich durchgeführt. Die Logik von der Testanwendung mit dem simultanen Drei-Gruppen-Vergleich besteht darin, zuerst global die drei Gruppen zu verglei-

chen, ob überhaupt in irgendeiner Form ein Unterschied zwischen den drei Gruppen vorliegt. Wenn keine signifikanten Unterschiede auftreten, werden auch keine weiteren Betrachtungen vorgenommen werden, da auch in Bezug auf die Untergruppen im Zwei-Gruppen-Vergleich keine Unterschiede vorliegen. Bei bestehenden Unterschieden wird im Anschluss betrachtet, ob signifikante Unterschiede im paarweisen Vergleich bestehen (Post-Hoc-Tests, d.h. Zweigruppen-Vergleich anhand des Mann-Whitney-U-Test mit Bonferroni-Holms-Korrektur; vgl. Kap.5.1).

Bei der Ergebnisauswertung ergaben sich hinsichtlich dem überwiegenden Teil der betrachteten Variablen, d.h. Wirkung in Bezug auf das Studium (Var. 3.1-3.5), Wirkung in Bezug auf die Klienten (Var. 5.1-5.4), Wirkung in Bezug auf den Kollegenkreis (Var. 6.1-6.8), Wirkung auf die Einrichtung/Institution (Var. 7.1-7.4), Wirkung in Bezug auf die Anleitung (Var. 8.1-8.13), Aussagen zur Supervision (Var. 9.2-9.7)) keine signifikanten zwischen den drei Gruppen (Face-to-face-Supervision, E-Mail-Supervision, Skype-Supervision). Daraus folgt, dass hinsichtlich dieser Variablen keine Unterschiede für Face-to-face-, Skype- und E-Mail-Supervision bestehen.

Signifikante Unterschiede ergeben sich in der Bewertung der einzelnen Wirkungen für die Variablen 4.2 „Meine Stärken und Schwächen besser kennen gelernt“ ($\alpha=0,016$), 4.4 „meine Kräfte besser eingeteilt“ ($\alpha=0,022$), 4.5 „mehr Spaß an meiner Arbeit gehabt“ ($\alpha=0,037$) sowie 9.1 „Für mich persönlich kam dabei nichts heraus“ ($\alpha=0,042$). Diese als signifikant unterschiedlich einzustufenden Variablen sind hinsichtlich ihrer Einordnung in die inhaltliche Gruppierung des ASEI-II der Variablen der Gruppe von Wirkungen zuzuordnen, die sich auf die Person des Supervisanden beziehen. Anzumerken ist, dass wenn zusätzlich die anderen Variablen, die im ASEI-II dem Bereich „Wirkungen bezogen auf die eigene Person“ (ASEI-II-4.1-4.9) zugeordnet sind, betrachtet werden, sich zumindest dieser Trend fortsetzt, auch wenn diese Variablen nicht als eindeutig signifikant einzuordnen sind und daher hier nicht weiter beschrieben werden.

Hinsichtlich der als signifikant einzustufenden Variablen lohnt sich ein genauerer Blick, um festzustellen, inwieweit die Befragten die drei verschiedenen Supervisionsverfahren qualitativ unterschiedlich bewertet haben. Diese Unterschiede werden nun im Einzelnen näher erläutert (vgl. Abb. 33):

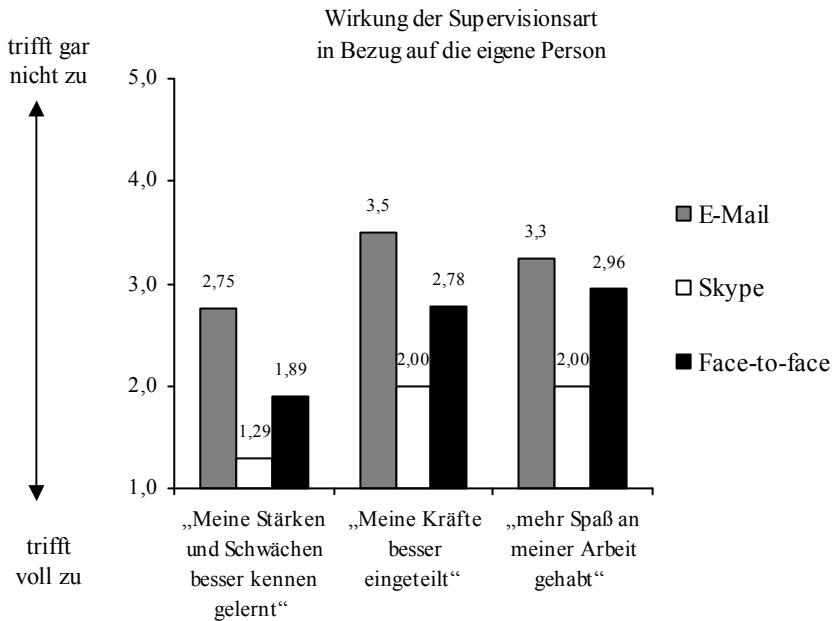


Abb. 33: Signifikante Variablen im Drei-Gruppen-Vergleich. Darstellung der Mittelwerte; Skalen von 1-5 (Signifikanztest: Kruskal-Wallis-(H)-Test, $\alpha < 0.05$)

Bei der Variablen 4.2 „Meine Stärken und Schwächen besser kennen gelernt“ erreicht die E-Mail-Supervision einen Mittelwert (μ) von $\mu=2,75$, was annähernd der Nennung „trifft teils/teils zu“ entspricht. Die Skype-Supervision liegt mit einem Mittelwert von $\mu=1,29$ noch in der Nähe der Aussage „trifft voll und ganz zu“, während die Face-to-face-Supervision mit $\mu=1,89$ noch in der Nähe der Nennung „trifft teilweise zu“ liegt.

Bei der Variablen 4.4 „Meine Kräfte besser eingeteilt“ wird die Skype-Supervision von den Supervisanden eindeutig mit „trifft teilweise zu“ bewertet. Die Face-to-face-Supervision liegt mit $\mu=2,78$ in der Nähe der Nennung „trifft teils/teils zu“, während die E-Mail-Supervision mit $\mu=3,5$ genau zwischen den Nennungen „trifft teils/teils zu“ und „trifft teilweise nicht zu“ liegt.

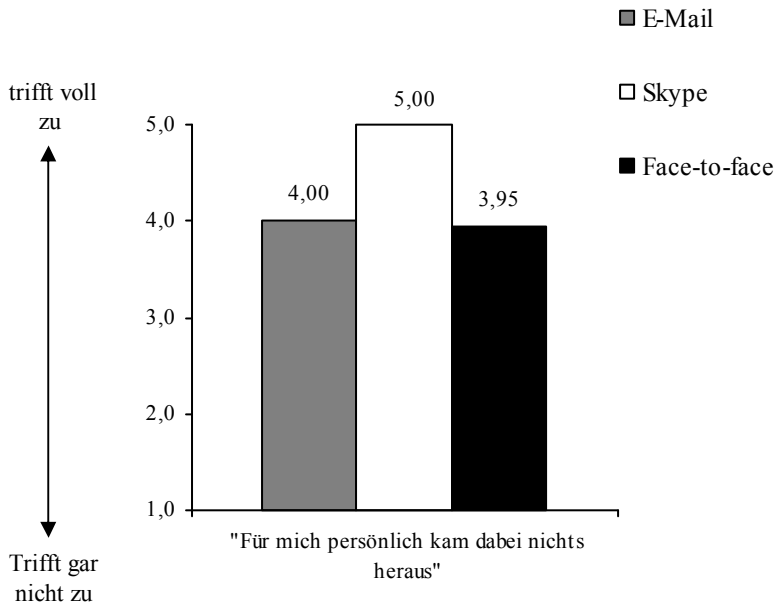


Abb. 34: Signifikante Variable im Drei-Gruppen-Vergleich. Darstellung der Mittelwerte (Signifikanztest: Kruskal-Wallis-(H)-Test, $\alpha < 0.05$)

Hinsichtlich der Variablen 4.5 „mehr Spaß an meiner Arbeit gehabt“ liegt die Skype-Supervision ebenfalls eindeutig bei der Nennung „trifft teilweise zu“. Die Face-to-face-Supervision wird nahezu eindeutig mit „trifft teils/teils zu“ bewertet, während die E-Mail-Supervision hier mit $\mu=3,25$ etwas darunter, jedoch noch in der Nähe dieser Wertung liegt.

Bei der Variablen 9.1 „Für mich persönlich kam nichts dabei heraus“ (vgl. Abb. 34) ist nun wieder ein möglichst hoher Wert positiv, da sich die Befragten zu einzelnen Aussagen positionieren sollten. Der Wert 1,0 entspricht dabei der Nennung „trifft voll und ganz zu“, während der Wert 5,0 „trifft überhaupt nicht zu“ entspricht. Die Skype-Supervision erreichte den höchsten Wert: Die Tatsache, dass überhaupt nichts dabei herauskam, trifft für die Befragten persönlich überhaupt nicht zu. Die E-Mail-Supervisanden beantworten die Frage immerhin mit $\mu=4,0$, das heißt, dass teilweise zutrifft, dass für sie persönlich nichts dabei herauskam. Auch bei der Face-to-face-Supervision liegt der Mittelwert in der Nähe dieser Aussage, das heißt, dass

auch hier die Supervisanden angeben, dass teilweise nichts für sie persönlich bei der Face-to-face-Supervision herauskam.

Dementsprechend zeigt sich zusammenfassend deskriptiv hinsichtlich dieser Variablen (die dem Bereich der Wirkung der Supervision in Bezug auf die eigene Person als Supervisand zugeordnet sind), dass die Skype-Supervision am günstigen abschneidet, gefolgt von der Face-to-face-Supervision. Die E-Mail-Supervision wird von den Supervisanden am ungünstigen in Bezug auf diese Wirkung wahrgenommen.

Zur statistischen Absicherung wurden Paarvergleiche (U-Test mit Bonferroni-Holm-Korrektur) gerechnet. Im Paarvergleich (1) Skype- vs. Face-to-face-Supervision zeigt sich nur noch hinsichtlich der Variablen 4.5 „Mehr Spass an meiner Arbeit gehabt“ ein signifikanter Unterschied. Die Variable 9.1 „Für mich persönlich kam nichts dabei heraus“ verfehlt das Signifikanzniveau knapp. Im Paarvergleich (2) Skype- vs. E-Mail-Supervision ergeben sich hinsichtlich zwei Variablen (4.2 „Meine Stärken und Schwächen besser kennen gelernt“ und 4.4 „Meine Kräfte besser eingeteilt“) signifikante Unterschiede, hinsichtlich der beiden anderen Variablen lassen sich nur knapp keine signifikanten Unterschiede feststellen. Im Paarvergleich (3) E-Mail- vs. Face-to-face-Supervision lassen sich für keine der Variablen signifikante Unterschiede auffinden.

Zusammenfassend ist damit festzustellen, dass sich in Bezug auf die vier betrachteten Variablen, die sich vornehmlich auf die Wirkung der Supervisionsarten hinsichtlich der eigenen Person des Supervisanden beziehen, insbesondere Unterschiede hinsichtlich der beiden Internet basierten Supervisionsgruppen, d.h. Skype- und E-Mail-Supervision feststellen lassen. Die Skype-Supervision weist hierbei eine günstigere Wirkung auf. Unterschiede hinsichtlich der Skype- und Face-to-face-Supervision bzw. Face-to-face- vs. E-Mail-Supervision lassen sich nicht eindeutig statistisch absichern, auch wenn sich deskriptiv Tendenzen zeigen, die dahingehend weisen, dass die Face-to-face-Supervision etwas positiver als die E-Mail-Supervision abschneidet.

Neben diesen vorgefundenen signifikanten Gruppenunterschieden (die sich inhaltlich betrachtet, vorwiegend auf die Wirkung in Bezug auf die eigene Person der Supervisanden beziehen) soll nun auf weitere Unterschiede, die näherungsweise signifikant geworden sind, eingegangen werden.

Näherungsweise Gruppenunterschiede wurden bei den Variablen 5.2 „fachliche Ziele erfolgreicher erreicht“ ($\alpha=0,06$) sowie 7.2 „Ich konnte mich mit den Zielen und Aufgaben der Einrichtung besser identifizieren“ ($\alpha=0,065$) festgestellt.

Diese Variablen werden jetzt differenziert hinsichtlich der drei Gruppen betrachtet (vgl. Abb. 35):

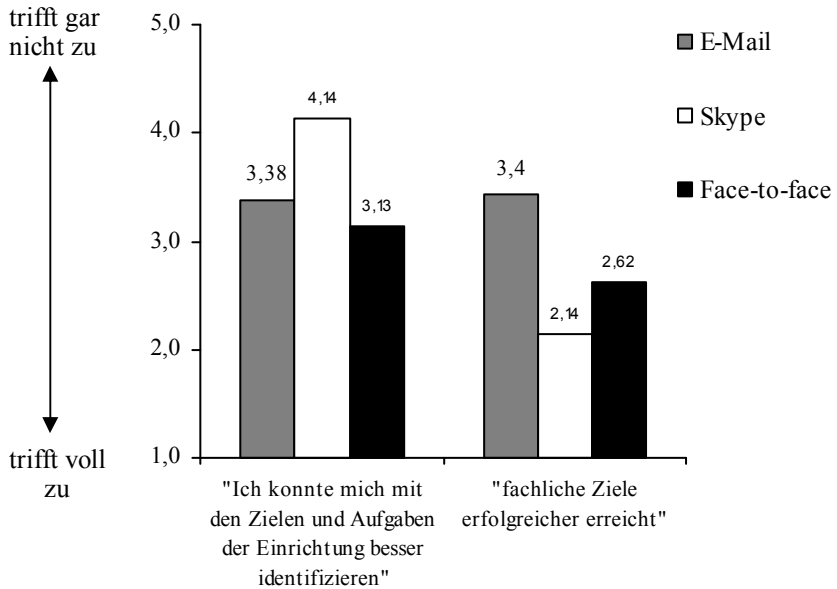


Abb. 35: Näherungsweise signifikante Variablen im Drei-Gruppen-Vergleich. Darstellung der Mittelwerte (Signifikanztest: Kruskal-Wallis-(H)-Test, Näherungsweise Signifikanz: $\alpha < 0.10$)

Bei der Variablen 7.2 „ich konnte mich mit den Zielen und Aufgaben der Einrichtung besser identifizieren“ aus dem Wirkungsbereich 7 „Wirkungen in Bezug auf die Einrichtung/Institutionen“ (ASEI-II.7.1-7.4) erreicht die Skype-Supervision lediglich einen Mittelwert von $\mu=4,14$, was gerade noch der Nennung „trifft teilweise nicht zu“ nahe kommt. Die Face-to-face-Supervision liegt eine ganze Wertungsstufe darüber, und liegt mit dem Mittelwert von $\mu=3,13$ gerade noch in der Nähe der Nennung „trifft teils/teils zu“, während die E-Mail-Supervision mit einem Mittelwert von $\mu=3,38$ zwischen beiden liegt. Bei der Variablen 5.2 „fachliche Ziele erfolgreich erreicht“ aus dem Bereich 5: „Wirkungen im Bezug auf die Klientinnen“ (ASEI-II.5.1-5.4) liegt die Skype-Supervision dann wieder an erster Stelle mit dem Ergebnis von $\mu=2,14$, was gerade noch in der Nähe der Nennung „trifft teilweise zu“ liegt. Die E-Mail-Supervision liegt hier mehr als eine Wertungsstufe darunter, und kommt mit einem Ergebnis von $\mu=3,43$ in etwa auf die Position „trifft teils/teils zu“ und „trifft teilweise zu“. Die Face-to-face-Supervision erreicht $\mu=2,62$.

Zur statistischen Absicherung wurden wiederum Paarvergleiche (U-Test mit Bonferroni-Holm-Korrektur) gerechnet. Im Paarvergleich (1) Skype- vs. Face-to-face-Supervision zeigen sich hinsichtlich der Variablen 7.2 „Ich konnte mich mit den Zielen und Aufgaben der Einrichtung besser identifizieren“ signifikante Ergebnisse. Die Variable 5.2 „fachliche Ziele erfolgreich erreicht“ wird nicht signifikant. Im Paarvergleich (2) Skype- vs. E-Mail-Supervision ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Variablen, wobei jedoch eine Tendenz dahingeht, dass die E-Mail-Supervision schlechter abschneidet. Im Paarvergleich (3) E-Mail- vs. Face-to-face-Supervision lassen sich für keine der Variablen signifikante Unterschiede auffinden, nur eine Tendenz in Richtung signifikanter Unterschiede wiederum bei der Variablen 5.2 „fachliche Ziele erfolgreich erreicht“, nach der die Face-to-face-Supervision besser abschneidet.

Anhand dieser statistischen Auswertung der Postbefragung kann insgesamt festgestellt werden, dass hinsichtlich dem überwiegenden Teil der Variablen keine Unterschiede für die Gruppen Skype- und E-Mail- und Face-to-face-Supervision bestehen. Im Bereich zur Bewertung der Wirkungen in Bezug auf die eigene Person (Supervisand) schneidet die Skype-Supervision insgesamt signifikant besser als die E-Mail-Supervision ab. Unterschiede für Face-to-face- vs. Skype-Supervision und Face-to-face- vs. E-Mail-Supervision lassen sich direkt nicht statistisch absichern. Doch wird tendenziell sichtbar, dass die Face-to-face-Supervision der E-Mail-Supervision in diesem Aspekt überlegen zu scheint.

Anzumerken bleibt, dass die hier vorliegenden Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind; auf diese Aspekte wird insbesondere im Anschluss eingegangen werden.

Nach dieser Darstellung der Fragebogen-Untersuchungen wird nun insgesamt eine Bewertung dieser Ergebnisse hinsichtlich ihrer quantitativen Aussagen vorgenommen. Diese Bewertung und Einordnung erfolgt in Kapitel 5.1.3 und liefert die Grundlage für die weiteren Untersuchungen hinsichtlich der qualitativen Interview-Ergebnisse, die ab Kapitel 5.3 dargestellt werden.

5.2 Bewertung der Ergebnisse der Fragebogen-Untersuchung

Fasst man nun die dargestellten Ergebnisse zusammen, so lässt sich sagen, dass in der Prä-Befragung die Hypothese, nach der Internet-Supervision in der Erwartung der Studierenden schlechter abschneidet als Face-to-face-Supervision (vgl. Abb. 21) im Zwei-Gruppen-Vergleich nicht bestätigt wer-

den konnte. Aufgrund der kleinen Gruppengrößen konnte kein Unterschied zwischen E-Mail- und Skype-Supervision gemacht werden, doch kann hier zumindest festgehalten werden, dass insgesamt in Bezug auf die Internet-basierte Supervision insgesamt keine unterschiedliche Erwartungshaltung im Vergleich zur Face-to-face-Supervision festgestellt werden kann. Weder kann gesagt werden, dass aufgrund der negativen Evaluationsergebnisse des bisherigen Verfahrens (vgl. Wiederhold 2007) eine negative Voreinstellung entstanden sei, noch, dass es eine negative Erwartungshaltung der Studierenden in Bezug auf die Kommunikationsform gebe. Ziemliche eindeutig konnte widerlegt werden, dass technische Schwierigkeiten mögliche Gründe liefern könnten für eine negative Voreinstellung gegenüber der Internet-Supervision. Die Ergebnisse der Prä-Befragung bestätigen, dass es keine signifikant unterschiedliche Erwartungshaltung der Supervisanden in Bezug auf Internet-Supervision oder Face-to-face-Supervision gibt.

Zur kritischen Würdigung der Datenerhebung in der Prä-Befragung muss gesagt werden, dass die Stichprobengruppe der Internet-Supervisanden aufgrund der beiden dort verwendeten unterschiedlichen Supervisionsverfahren eine sehr inhomogene Gruppe darstellt. Außerdem sind die unterschiedlichen Stichprobengrößen für die Gruppe der Internet-basierten Supervision (n=15) und die Gruppe der Face-to-face-Supervision (n=45) für eine statistische Auswertung eher ungünstig (allerdings war diese Stichprobenszusammensetzung bedingt durch äußere Rahmenfaktoren unabänderlich vgl. Kap. 4.3). Damit ist auch die Tatsache, dass sich keine signifikanten Unterschiede in den Variablen ergeben, alleine noch nicht ausreichend für eine eindeutige Aussage über die qualitative Gleichwertigkeit in diesen Bereichen. Die Signifikanztestung ist auch von der Stichprobengröße abhängig. Um angemessen die Nullhypothese zu interpretieren, muss auch die Teststärke groß genug sein (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 27).

Aufgrund dieser Schwierigkeiten ist es sinnvoll, die Ergebnisse der qualitativen Interviews ergänzend zu nutzen. In nachfolgenden Untersuchungen könnten auch eigene Items gebildet werden, um eine solche Qualität der Erwartungshaltung zu operationalisieren. Dies geht weit über den Umfang der hier vorliegenden Untersuchung hinaus. Außerdem kann durch die qualitativen Interviews ein tieferer Einblick gewonnen werden, warum keine Unterschiede in den qualitativen Daten gefunden wurden.

Hinsichtlich der Hypothesen und Unterhypothesen der Post-Befragung (vgl. Abb. 22) zeigt sich ein etwas anderes Bild. Wie bereits begründet, wurde in der Post-Befragung jedoch ein Drei-Gruppen-Vergleich durchgeführt. Face-to-face-Supervision, E-Mail-Supervision und Skype-Supervision sind sehr unterschiedliche Verfahren, und wurden auch in der Durchführung des neuen Supervisionskonzeptes sehr unterschiedlich verwendet. Das zeigt, wie im vorigen Kapitel beschrieben, der Unterschied im direkten Vergleich von Face-to-face- und E-Mail-Supervision, von Face-to-face- und

Skype-Supervision sowie von E-Mail- und Skype-Supervision. Aufgrund der statistischen Auswertung der Fragebögen des ASEI-II zunächst im Vergleich von Internet- und Face-to-face-Supervision ist hinsichtlich dem überwiegendem Teil der Variablen kein signifikanter Unterschied festzustellen. Allerdings ist interessant, dass sich im Gruppenvergleich insbesondere Unterschiede im Hinblick von persönlichkeitsbezogenen Themen zeigen.

Also sind die Ergebnisse im Drei-Gruppen-Vergleich vorwiegend dort signifikant, wo es um Wirkungen in Bezug auf die eigene Person geht: die Skype-Supervision schneidet dabei eindeutig besser im Vergleich zur E-Mail-Supervision ab. Die Face-to-face-Supervision schneidet tendenziell besser als die E-Mail-Supervision ab.

Hierzu wäre zunächst zu sagen, dass es sich bei der Skype-Supervision um ein Einzel-Supervisionsverfahren handelt, bei dem ein einzelner Supervisand mit einem eigenen Supervisor zusammenarbeitet, und sich weder die Arbeitszeit noch die Themenwahl wie in der Face-to-face-Supervision mit einer Gruppe von Supervisanden teilen muss. Dafür gehen ihm andererseits auch die Rückmeldungen der anderen Gruppenmitglieder verloren, die in der Face-to-face-Supervision eine wertvolle Bereicherung sein können⁴⁰. Das schlechte Abschneiden der E-Mail-Supervision bei den Wirkungen in Bezug auf die eigene Person widerlegt den zunächst offensichtlichen Schluss, dass bei einem Einzel-Supervisionsverfahren, bei dem der Supervisand relativ autonom die Themen setzen kann, die Wirkungen in Bezug auf die eigene Person zwangsläufig besser sein müssten als in einem Gruppenverfahren. Wäre dies so, müssten auch die Ergebnisse der E-Mail-Supervision besser sein als diejenigen der Face-to-face-Supervision. Dies ist jedoch nicht der Fall. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Auseinandersetzung mit Methodenblättern, die in der E-Mail-Supervision eine große Rolle spielte, in der Ausbildungssupervision aus zwei Gründen mangelbehaftet ist: zum Einen, weil Ausbildungssupervision hier ein Zwangskontext ist, was einen Effekt auf die Motivation haben dürfte, der besonders dann groß ist, wenn der Supervisand alleine Aufgaben erledigen muss; zum Anderen, weil es sich um unerfahrene Supervisanden handelte, für die ein Prozess der Selbstsupervision, wie es das einzelne Schreiben einer Mail oder die Bearbeitung der Methodenblätter darstellt, womöglich eine Überforderung darstellt.

Des Weiteren könnte vermutet werden, dass für einen supervisorischen Effekt ein persönlicher Kontakt zu einem Supervisor nötig ist, der nicht nur eine Synchronizität ermöglicht, sondern auch eine persönliche Atmosphäre

39 Hier wären Wirksamkeitsstudien interessant, die Gruppensupervision und Einzelsupervision vergleichend betrachten. Solche Untersuchungen sind derzeit nicht bekannt, auch nicht für den Bereich der Face-to-face-Supervision (vgl. DGSV 2006a). Die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung geben allerdings einen Hinweis darauf, dass die Rückmeldungen anderer Gruppenmitglieder nicht bei persönlichkeitsbezogenen Themen von großer Bedeutung sind.

zwischen den beiden schafft, die über eine E-Mail nicht zu transportieren ist. Dies könnte nun daran liegen, dass im persönlichen Kontakt mehr Kommunikationskanäle wie z.B. Gestik, Mimik für die Supervision zur Verfügung stehen. Dann jedoch müsste die Skype-Supervision deutlich schlechter abschneiden als die Face-to-face-Supervision, da sie lediglich über einen weiteren (auditiven) Kommunikationskanal verfügt. Das ist jedoch nicht der Fall. Die Schlussfolgerung muss also lauten: „Synchronizitätsgrad und persönlicher Bezug zum Supervisor bestimmen über den Supervisionserfolg oder -misserfolg“. Um nun das bessere Abschneiden der Skype-Supervision zu erklären, könnte neben der bereits aufgeführten Erklärung, dass es sich hierbei um unterschiedliche Supervisionsverfahren handelt, die unterschiedlich stark auf den einzelnen Supervisanden fokussieren, zusätzlich die Erklärung herangezogen werden, dass der Supervisand bei der Skype-Supervision ohne Bild gebende Verfahren freier ist, aus seinen eigenen Überlegungen heraus zu antworten. Sitzt ihm, wie in der Face-to-face-Supervision, ein Supervisor gegenüber⁴¹, so reagiert der Supervisand automatisch nicht nur auf dessen Stimmlage, sondern auch auf dessen Körperhaltung, Gesichtsausdrücke, etc.. So wie diese Kommunikationskanäle dem Supervisor bei seiner analytischen Arbeit in der Skype-Supervision fehlen, so entfallen sie auch als Kommunikationshemmnis. Schließlich könnten Gesichtsausdrücke, Körperhaltungen etc. des Supervisors durch den Supervisanden fehl gedeutet werden, zum Beispiel als Desinteresse an dem Erzählten. In der Skype-Supervision hat er die Möglichkeit, ziemlich frei von sich zu erzählen, ohne von der Betrachtung eines Gegenübers abgelenkt zu werden, und kann sich dazu auch eine Atmosphäre schaffen, die er selbst bestimmt, und die dem Supervisor nicht direkt zugänglich ist, nicht einmal visuell. Er kann sich also zum Beispiel in gemütlicher Kleidung aufhalten. Eine solche Hypothese ist an dieser Stelle noch eine reine Spekulation. Es bedarf daher der Auswertung der fokussierten Interviews, um diese Überlegungen zu stützen. Einen Hinweis geben allerdings Studien zur Beratung, die am Telefon höchst erfolgreich sein kann (Knatz/Dodier 2003, S. 52, Seidlitz/Theiss 2008), oder per E-Mail, die auch auf eine möglichst schnelle Beantwortung Wert legt, um den Synchronizitätsgrad zu erhöhen (vgl. Knatz/Dodier 2003, S. 120, Weinhardt 2009).

Die vorgefundenen signifikanten Ergebnisse der drei Variablen im Wirkungsbereich 4 „Auswirkungen in Bezug auf die eigene Person“ passen zu der Signifikanz der Variablen 9.1 „Für mich persönlich kam nichts dabei heraus“. Bei den im Bereich ASEI-II.9 aufgeführten Variablen handelt es sich um Logikprüfungen. Wenn es im Bereich der Wirkungen für die Persönlichkeit signifikante Unterschiede gibt, müssen sich diese auch in der

40 Ggf. spielen in der Face-to-face-Supervision in der Gruppe auch noch andere Mitglieder eine Rolle, die auf die Äußerungen eines Supervisanden reagieren, und damit möglicherweise die Äußerungen beeinflussen.

dazugehörigen Aussage widerspiegeln. Dies ist hier der Fall: das Ergebnis der signifikanten Variablen im Wirkungsbereich 4 wird bei der Variablen 9.1 ähnlich widergespiegelt: Auch hier wird die Skype-Supervision am besten bewertet, während die E-Mail-Supervision nahezu gleich abschneidet wie die Face-to-face-Supervision. Dieses Ergebnis gibt dennoch einen Hinweis für die Richtigkeit der Antworten im Wirkungsbereich 4 des ASEI-II, zumindest in der Hinsicht, dass die Skype-Supervision am besten bewertet wird. Um jedoch die Aussage zu widerlegen, nach der die E-Mail-Supervision schlechter bewertet wird als die Face-to-face-Supervision, reicht die Differenz der beiden Ergebnisse nicht aus. Allerdings relativiert sich das schlechte Abschneiden der Face-to-face-Supervision etwas.

Bei den näherungsweise signifikanten Variablen fällt die Suche nach Begründungen schwerer. Warum bei der Variable 7.2 „Ich konnte mich mit den Zielen und Aufgaben der Einrichtung besser identifizieren“ die Skype-Supervision schlechter abschneidet, lässt sich an dieser Stelle nur vermuten. Es wäre denkbar, dass eine Rolle spielt, dass es einen kulturellen Unterschied zwischen dem Gastland und der Situation dort sowie dem Supervisor gibt, der nicht notwendigerweise die Kultur des Gastlandes kennt, und damit darauf angewiesen ist, Fragen zu den Zielen und Aufgaben der Einrichtung zu stellen. Der Supervisor kann bei diesen Fragen nicht auf eigenes Wissen zurückgreifen, wie er das bei Einrichtungen im Heimatland kann, wo er Aufgaben Ziele, gesetzliche Rahmenbedingungen etc. im besten Fall aus eigener Erfahrung kennt. Zwar wäre es möglich, dass der Supervisand, indem er auf die Fragen des Supervisors antwortet, auch selber die Ziele und Aufgaben der Einrichtung besser versteht und sich deshalb besser mit ihnen identifizieren kann, ebenso ist es jedoch möglich, dass er in der Supervision nach Erklärungen sucht, und ihm dafür ein nur teilweise kompetenter Gesprächspartner zur Verfügung steht. Auch kann er womöglich nicht auf schriftliche Grundlagen zurückgreifen, um gemäß der Fragen des Supervisors zu recherchieren, falls diese nur in einer nicht verständlichen Landessprache zur Verfügung stehen. In der Face-to-face-Supervision ist es dem Supervisor neben dem Fragen möglich, Erklärungshypothesen aufzustellen, vielleicht kennt er sogar ähnliche Einrichtungen, in jedem Fall jedoch sind ihm die Rahmenbedingungen, die Kultur und die Fachlichkeit des Feldes vertraut. Er nimmt damit dem Supervisanden Arbeit ab, bietet Anreicherungen seiner Konstruktionen an, wogegen die Arbeit der Konstruktion von Deutungsmustern bzgl. der Situation im Gastland alleinige Arbeit des Supervisanden ist, die er zusätzlich leisten muss.

Bei der Variablen 5.2 „Fachliche Ziele erfolgreicher erreicht“ zeigt sich nun wieder das vertraute Bild, das wir bereits bei den anderen signifikanten Variablen gesehen haben. Hier wäre als Erklärung denkbar, dass es bei dem Erreichen fachlicher Ziele durch den Supervisanden auch um dessen eigene Professionalität, um sein persönliches Professionsverständnis und seine

persönliche Einstellung geht, damit weniger um die inhaltliche Auseinandersetzung mit fachlichen Zielen, sondern mehr um die Weiterentwicklung seiner Person auf dem Weg der persönlichen Professionalisierung. Auch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit fachlichen Zielen steht aber in jedem Fall in Zusammenhang mit der inneren Auseinandersetzung des Supervisanden, ob diese fachlichen Ziele im Gastland und im Heimatland deckungsgleich sind, und erfordert eine innere Positionierung, wo dies nicht der Fall ist. Damit trafen die bereits angestellten Überlegungen in Bezug auf den Wirkungskreis bezogen auf die eigene Person auch hier zu.

Diese hier angedachten Begründungen sind, wie bereits gesagt, zunächst noch keine bewiesenen Aussagen, liefern aber Hinweise dafür, in welche Richtung bei den Hypothesen weiter gedacht werden muss. Um eindeutigere Aussagen zu machen, ist eine Auswertung der fokussierten Interviews unbedingt nötig (vgl. Kap. 5.2).

Doch zunächst sollen die Ergebnisse der Fragebogenstudie in Hinblick auf die Hypothesen überprüft werden, die für den Bereich der Zwei-Gruppen-Vergleiche aufgestellt wurden.

Die Hypothese 2, nach der E-Mail-Supervision und Face-to-face-Supervision unterschiedlich effizient seien, kann weiterhin nicht aufrechterhalten werden. Auch hier gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied hinsichtlich der verschiedenen Variablen in Bezug auf die unterschiedlichen Wirkungsbereiche. Damit ist auch die Richtung der Hypothese 2, nach der Face-to-face-Supervision aus den dargestellten Gründen wirkungsvoller sei als E-Mail-Supervision, nicht aufrechtzuerhalten.

Ebenso lässt sich in Bezug auf die Hypothese 3: „Skype-Supervision und Face-to-face-Supervision sind unterschiedlich effizient“ sagen, dass auch hier keine signifikanten Unterschiede auftreten bzw. eine einzige signifikante Variable nicht ausreicht, um abschließende Aussagen zu machen. So kann auch die Richtung der Hypothese, nach der Face-to-face-Supervision wirkungsvoller sei als Skype-Supervision, zunächst nicht bestätigt werden. Allerdings ergibt sich ein Hinweis in die Richtung, dass Skype-Supervision im Gegenteil etwas besser bewertet wird. Die Hypothese kann daher zwar nicht bestätigt werden, sollte jedoch abgeändert werden in die Hypothese: „Skype-Supervision ist leicht wirkungsvoller als Face-to-face-Supervision“. Diese geänderte Hypothese kann ein Hinweis darauf sein, in welcher Hinsicht die Interviews Interpretationshilfe leisten können: z.B. in Hinblick darauf, in welchen Bereichen Skype-Supervision und Face-to-face-Supervision sich in ihrer Wirkung unterscheiden, und welche Faktoren dazu beitragen.

Einschränkend muss nämlich noch einmal für alle hier dargestellten Überlegungen gesagt werden, dass die Testergebnisse vorwiegend einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Wirkungen bezogen auf die eigene Person feststellen, wenn also auf die eigene Persönlichkeit und Entwick-

lung des Supervisanden fokussiert wird. Da es sich bei der Skype-Supervision um ein Einzel-Supervisionsverfahren handelt, ist einfach mehr Zeit gegeben, um sich mit den einzelnen Supervisanden zu beschäftigen, außerdem kann der Supervisand ohne Rücksicht auf andere Themen setzen. Die Face-to-face-Supervision als Gruppenverfahren erlaubt dies eindeutig nicht in gleicher Weise. Inwieweit es also tatsächlich legitim ist, zu behaupten, die Skype-Supervision schneide in Bezug auf den Aspekt Persönlichkeit und Entwicklung des Supervisanden besser ab als die Face-to-face-Supervision, ist zumindest infrage zu stellen. Eine vergleichende Untersuchung von Skype-Supervision und Einzel-Face-to-face-Supervision könnte hierzu Erkenntnisse liefern.

Diese Problematik bei der Vergleichbarkeit der Supervisionsverfahren ergibt sich in Bezug auf die Hypothese 4: „Skype-Supervision und E-Mail-Supervision sind unterschiedlich effizient“ nicht in gleicher Weise. Beide hier verglichenen Supervisionsverfahren sind Einzelverfahren. In Bezug auf die signifikanten oder näherungsweise signifikanten Variablen lässt sich die Richtung der Hypothese 4, nach der Skype-Supervision wirkungsvoller sei als E-Mail-Supervision, vorläufig bestätigen. Hier können die qualitativen Interviews zur Absicherung dienen, und gleichzeitig mehr Informationen über die Begründungen geben, die ja bislang lediglich auf theoretischen Überlegungen fußen.

Zur Kritik an dem hier vorgestellten empirischen Untersuchungsdesign muss zusätzlich zu der in Kap. 4.5 geäußerten Kritik gesagt werden, dass es sich um drei völlig unterschiedliche Supervisionsverfahren handelt, die mittels eines Ausbildungs-Supervisionsinventars verglichen werden. Dieses Inventar erfasst nicht die mit den Verfahren untrennbar verbundenen Aspekte von Gruppen- vs. Einzelsupervision, von räumlicher, zeitlicher und emotionaler Nähe und Distanz zwischen Supervisor und Supervisand und den damit verbundenen Kommunikationskanälen. Gleichzeitig lassen sich die verwendeten Supervisionsverfahren statistisch nicht eindeutig von den Supervisoren trennen, die diese Verfahren durchgeführt haben. So wurde die Skype-Supervision von einer Supervisorin durchgeführt, während zwei andere Supervisoren die E-Mail-Supervision durchführten. Die Wirkungen können daher auch lediglich aufgrund der Arbeitsweise der Supervisoren zu Stande gekommen sein. Auch die Stellung der Supervisoren (zwei externe, ein interner Supervisor in der E-Mail-Supervision) kann eine Rolle gespielt haben, wie auch die Tatsache, dass die Supervisorin, die die Skype-Supervision durchführte, neu war, für das neue Konzept daher womöglich aufgeschlossener und als neue Lehrbeauftragte der Hochschule auch weniger routiniert, was positive wie negative Effekte gehabt haben könnte. Allerdings waren alle drei Supervisoren ebenso wie die Supervisoren nach den Standards der DGSv ausgebildet und arbeiteten nach dem systemischen Konzept. Auch fand eine Schulung der Internet-Supervisoren statt, sowie

regelmäßige gemeinsame Treffen aller Supervisoren sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe zur Abstimmung der supervisorischen Arbeit. Dies lässt zumindest eine gewisse Übereinstimmung der Qualitätsstandards der Supervision und der verwendeten Methoden vermuten, doch kann nicht sicher davon ausgegangen werden. Dies alles lässt sich anhand der Fragebogenstudie nicht eindeutig erklären. Gerade hierzu wird es wichtig sein, qualitative Interviews auch im Bereich der Supervisoren durchzuführen, um mögliche Effekte aufzudecken.

Ein weiteres Problem der vorliegenden Untersuchung ist es, dass aufgrund der Art und Anlage der Fragebögen nicht nachvollzogen werden kann, welche Personen aus der Prä-Befragung welche Angaben in der Post-Befragung gemacht haben. Die unterschiedliche Zusammensetzung der Kontrollgruppe der Face-to-face-Supervisanden, die daraus zu begründen ist, dass die Post-Befragung in den Semesterferien durchgeführt wurde und daher ein anderer Rücklauf gegeben war, stellt zudem ein großes Problem bei der Signifikanz der Ergebnisse dar. Nicht nur, dass wir hier im Zwei-Gruppen-Vergleich extreme Unterschiede der Stichprobengrößen haben, so kommt noch hinzu, dass sich die Kontrollgruppe in ihrer Zusammensetzung zumindest teilweise unterscheidet von der Kontrollgruppe in der Prä-Befragung.

Es wäre von Vorteil gewesen, hätte man die Antworten der Prä-Befragung eindeutig denen der Post-Befragung zuordnen können, um intraindividuelle Veränderungen über die Zeit des Versuchs im Vorher-Nachher-Vergleich zuordnen zu können. Dennoch hat die Vorbefragung ermöglicht, sehr aufschlussreiche Hinweise zur Einstellung zur Supervision zu messen. Dies war zur Ermittlung der Ausgangsbasis, wie gezeigt, von großer Bedeutung.

Die dargestellten Kritikpunkte unterstreichen den explorativen Charakter der Studie. Sie hat vor allem Aussagekraft für die Stichprobe, gibt aber Hinweise, die umfangreichere Untersuchungen in der Zukunft nutzen können, und die für die Auswertung der qualitativen Interviews hilfreich sind.

5.3 Auswertung der qualitativen Interviews

Aufgrund dieser Problematik gewinnt die quantitative Interview-Studie an Bedeutung. Für sie ergeben sich aus der hier vorgenommenen Auswertung der Fragebogenstudie folgende Aufgaben:

- weitere Überprüfung der in Abb. 21 und Abb. 22 dargestellten und teilweise veränderten Hypothesen und Unterhypothesen,
- Überprüfung der Ergebnisse hinsichtlich unkontrollierbarer Drittvariablen (vgl. Kap. 4.3),

- Erleichterung der Zuordnung von Ergebnissen zu Ursachen,
- Erhebung von Begründungen für Erkenntnisse, die die theoretischen Überlegungen bestätigen, ergänzen, widerlegen oder ersetzen.

Zu diesen Fragestellungen wurden nun für die Auswertung der Interviews Variablen gebildet. Bei der Auswertung der Interviews wurde nach dem von Mayring (2007) vorgeschlagenen Verfahren in der von Gläser/Laudel (2009) modifizierten Form vorgegangen. Diese Modifizierung empfahl sich aufgrund der großen Offenheit der Fragen des Leitfadens und der damit verbundenen Ausdifferenzierung der Antwortvariablen. Zur Transkription der Interviews wurde die Software ‚F4‘ benutzt, zur Extrahierung aus den Transkripten wurden anhand der von Gläser/Laudel (2005) zur Verfügung gestellten Anleitung „MIA“ Makros gemäß der in Kap. 4.7 vorgestellten Kategorien erstellt (vgl. Abb. 36).

Nach einer ersten Durchsicht des Materials zeigte sich jedoch, dass die

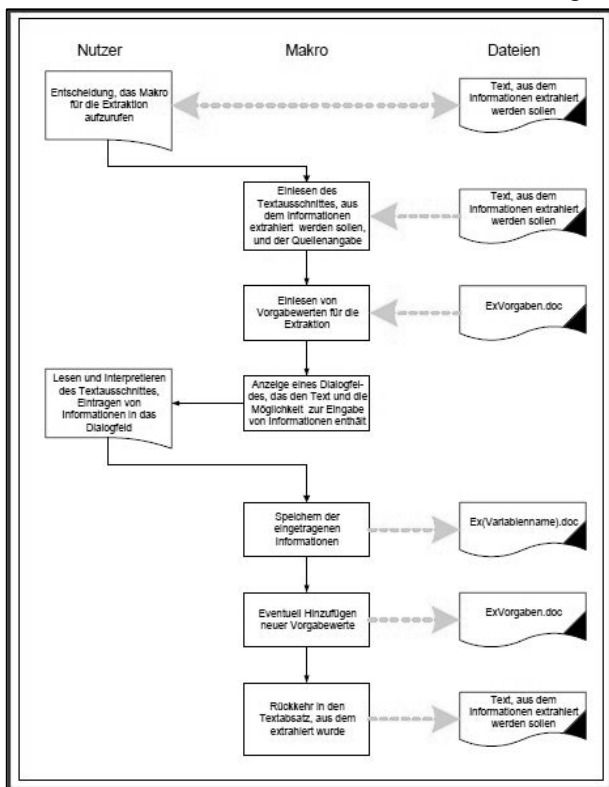


Abb. 36: Arbeit mit MIA (Gläser/Laudel 2005, S. 8)

Variablen (analog der Modifizierung des Mayring'schen Verfahrens durch Gläser/Laudel 2009) noch vor dem endgültigen Prozess der Extraktion verändert werden mussten. So war bei den Variablen oft von positiven oder negativen Wirkungen ausgegangen worden (z.B. positive Wirkungen der Vortreffen, Nachtreffen etc.). Stattdessen gaben die Befragten oft positive oder negative Eigenschaften zu Protokoll, ohne konkrete

Wirkungen mit

zu benennen. Daher wurde in diesen Variablen die Bezeichnung der Dimensionen entsprechend verändert.

Weiter ergab sich, dass dort, wo in Bezug auf Situationen und Themen Variablen analog zu den Wirkungsdimensionen des ASEI (Wirkung in Bezug auf eigene Person, Studium, etc.) gebildet worden waren, bei den Befragten eher die Dimension „Praxisstelle“ eine Rolle spielte, die ein Konglomerat der Dimensionen Kollegenkreis, Klienten, Einrichtung und Anleitung darstellte. Diese Variable wurde dann unter dem Begriff „Einrichtung/Institution“ subsumiert. Die Auswertung erfolgte schrittweise, erst wurden die Interviews der Skype-Supervisanden ausgewertet, dann der E-Mail-Supervisanden, anschließend in gleicher Reihenfolge die Supervisore-Interviews. Der Übersichtlichkeit halber werden im Folgenden zunächst beide Seiten der Skype-Supervision dargestellt, anschließend der E-Mail-Supervision. Dabei wird analog zu dem bereits vorgestellten Variablenraster in seiner nunmehr abgewandelten Form (vgl. Kap. 4.7.1) vorgegangen.

5.3.1 *Ergebnisse der Interviews der Skype-Nutzer⁴²*

Voreinstellungen in Bezug auf Skype-Supervision. Von den acht hier befragten Skype-Supervisanden äußern sechs eine positive Voreinstellung. Von diesen positiven Nennungen beziehen sich drei auf die Möglichkeit des direkten Gespräches in der Skype-Supervision. Ein Befragter war positiv eingestellt, weil er gehört hatte, dass mit der Skype-Supervision ein neues Verfahren ausprobiert werden sollte. Dennoch äußerte er voranfängliche Skepsis darüber, ob dieses neue Verfahren wohl auch funktionieren würde.

Vier Nennungen ohne Wertung beziehen sich darauf, dass die Befragten sich unter Internet-Supervision allgemein nichts Genaueres vorstellen konnten, teilweise auch das Programm Skype nicht kannten, oder insgesamt in Bezug auf Supervision keine genaue Vorstellung hatten. Lediglich eine Befragte äußerte eine ganz konkrete negative Voreinstellung in Bezug auf Skype-Supervision, weil sie „kein Telefonmensch“ sei und sie deswegen diesem Verfahren skeptisch gegenüber stand. Allerdings fehlt eine Begründung dafür, warum sich diese Befragte nicht für E-Mail-Supervision entschieden hat. Außerdem äußert dieselbe Befragte gegen Ende des Interviews, es hätte rückblickend „überhaupt nicht geklappt“, hätte die Supervision per E-Mail stattgefunden.

Eine weitere Befragte gab an, im Vorfeld von negativer Kritik an der E-Mail-Supervision gehört zu haben, was mit ein Grund dafür gewesen sei, dass sie Skype-Supervision gewählt habe.

Bei einigen Befragten gab es wohl zu Beginn der Supervision auch Be-

41 Die transkribierten Interviews können über den Autor eingesehen werden.

denken darüber, ob technisch alles reibungslos verlaufen würde. Diese wie auch alle anderen Bedenken waren, so die Befragten einheitlich, schon während der ersten Supervisionssitzung verschwunden.

Kompetenz/Ausstattung Computer/Internet: Persönliche Fähigkeiten. Bei den Angaben zu den persönlichen Kompetenzen im Umgang mit Computer/Internet ergibt sich ein einheitliches Bild. Durchweg alle Befragten gaben an, dass der Umgang mit dem PC, mit dem Internet und mit der Software „Skype“ für sie kein Problem darstellte. Einige Befragte lobten explizit die einfache Bedienbarkeit der Software. Bedenken bestanden lediglich in Hinblick auf die technischen Möglichkeiten, das heißt, ob die Internetverbindungen auch stabil sein würden. In einem Fall funktionierte der Mikrofonanschluss am PC nicht. Die Befragten gaben an, dass diese Leichtigkeit im Umgang mit Computer/Internet eine große Erleichterung darstellte, dergestalt, dass Schwierigkeiten im Umgang mit Computer/Internet für sie eine Barriere bedeutet hätten. Das Fehlen einer solchen Barriere erleichterte das unvoreingenommene Herangehen an die Technik und damit die Skype-Supervision.

Kompetenz/Ausstattung Computer/Internet: Situation im Gastland. Auch hinsichtlich der technischen Gegebenheiten im Gastland ergibt sich ein einheitliches Bild. Die Befragten geben an, dass es keinerlei Probleme grundsätzlicher Art mit Internetzugang u.ä. gegeben hat. Vereinzelt spielten technische Probleme eine Rolle (ein Befragter gab an, dass in seinem Studentenwohnheim zu stark frequentierten Zeiten die Internetverbindung häufig abbrach, eine weitere Studentin gab an, dass der Vermieter den Internetanschluss ohne Absprache gekündigt hatte), allerdings tauchten keine überwindbaren oder dauerhaften Schwierigkeiten auf. Interessant ist, dass der tatsächliche Einfluss solcher technischen Schwierigkeiten auf die konkrete Supervisionssitzung sowohl als positiv als auch als negativ angesehen wird. So bedeutete für eine Befragte ein Abbruch des Gespräches zwar eine Unterbrechung, und damit eine Konzentrationsstörung, jedoch erklärt sie, dass diese Unterbrechung sie auch aus einer Problemtrance herausgeführt habe. Als schwierig wurde die Situation in Bezug auf den Internetzugang dann beschrieben, wenn kein eigener Raum für den Internetanschluss zur Verfügung stand. Dies war bei zwei Befragten dauerhaft, bei zwei weiteren Befragten gelegentlich der Fall. Ein Internetcafé, oder der Computer an einem Ort, wo Gastfamilie oder Gastgeber in der Nähe waren, wurde als schwierig dargestellt, auch wenn aufgrund sprachlicher Barrieren klar war, dass im Umfeld keiner konkret verstand, worüber gesprochen wurde. Es scheint also für einen Supervisionserfolg notwendig zu sein, einen eigenen, abgeschlossenen Raum zur Verfügung zu haben, indem man während der Supervisionssitzung ungestört ist.

Allgemeine Erfolgsbewertung. In der allgemeinen Erfolgsbewertung sind sich alle Befragten einig, dass Skype-Supervision als sehr erfolgreich bewer-

tet wird. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. Sie alle beziehen sich jedoch auf allgemeine Effekte von Supervision, und insbesondere nicht auf Internet-Supervision. So wird genannt, dass es gut war, Probleme mit einem Außenstehenden besprechen zu können, bei direkten Problemen direkte Antwort bekommen zu können, eine Ergänzung zu haben zu Gesprächen in der Institution oder bei Problemen mit der Hochschule. Skype-Supervision hat sich damit als neues Format an der Hochschule bewährt.

Situationsbezogene Bewertung. Die von den Befragten genannten Situationen, in denen die Supervision für sie wichtig war, beziehen sich insbesondere auf akut aufgetretene Probleme. Das können Probleme mit der eigenen Professionalität sein, mit der Einsatzstelle oder mit der Universität, die per Internet Anforderungen stellt. In diesen Situationen wird Supervision genutzt, um anstehende Entscheidungen zu treffen (zum Beispiel, ob die Praxisstelle beibehalten wird, wie mit den Anforderungen der Hochschule umgegangen werden soll, oder wie Probleme mit Kollegen, Klienten oder der Anleitung angegangen werden können) oder um sich professionelle Beratung zu holen im Hinblick auf zu leistende Ausbildungsschritte (zum Beispiel das Besprechen der von der Hochschule verlangten Projektskizze oder des Praktikumsberichtes). Supervision wird in den Antworten der Befragten nicht als grundsätzliche Beratung, Praxisbegleitung, oder supervisorische permanente Reflektion verstanden, sondern vielmehr als Krisenhilfe oder Problemlösungsstrategie begriffen. Zum Beispiel fehlen jegliche Hinweise darauf, dass die Supervision hilfreich gewesen wäre, als es um den Einstieg in das Praktikum ging, oder als die Rückkehr nach Deutschland und in das Studium vorzubereiten war. Auch interkulturelle Begegnungen oder Auseinandersetzungen mit dem Gastland wurden nur dann thematisiert, wenn sie problembehaftet waren und zu einer aktuellen Krisensituation führten (etwa der Umgang mit Frauen, der für zwei Teilnehmerinnen im Gastland zum Problem wurde).

Faktoren für den Supervisionserfolg. Fünf der acht Befragten geben an, dass das gute Verhältnis zu der Supervisorin für sie ein wichtiger Faktor für den Erfolg der Skype-Supervision war. Eine Befragte erklärt darüber hinaus, dass durch das gute Verhältnis zu der Supervisorin die Frage des Mediums Internet und seines Einflusses auf die Supervision vollkommen in den Hintergrund gerückt sei. Ein weiterer Erfolgs fördernder Faktor, der mehrfach genannt wird, ist ein eigener, abgeschlossener Raum, in dem der Supervisand alleine und ohne störende Einflüsse von außen die Supervision durchführen kann. Diese Nennung ist damit kompatibel zu der bereits unter der Situation im Gastland erfassten Sammlung. Analog dazu wird als hauptsächlicher Erfolgs behindernder Faktor genannt, dass man sich das Zimmer, in dem der Internetanschluss war, hatte teilen müssen, bzw. dass die Supervision in einem Internetcafé stattfinden musste. Zwei der Befragten gaben als Faktor für den Erfolg ihrer Supervision an, dass es ihnen wichtig war,

„alles erzählen“ zu können. Während eine Supervisorin zu Beginn jeder Sitzung konkrete thematische Ansagen gemacht hat, hat eine andere Befragte es als wichtig erlebt, dass nicht nur die Praxis der Arbeit Thema sein musste, sondern alle Themen angesprochen werden konnten, die sie in diesem Moment thematisieren wollte.

Die Befragten haben einheitlich das direkte Gespräch, indem sie sofort eine Antwort auf ihre aktuellen Probleme und Fragen, oder neue Blickwinkel angeboten bekamen und die Möglichkeit hatten, eigene Sichtweisen mit anderen Ideen und Überlegungen anreichern zu können, als besonders hilfreich erlebt. Zwar überlegt eine Befragte, dass das Schreiben ihrer Probleme „schon eine Art der Bewältigung“ gewesen sei, erklärt aber auch, dass es ihr unmöglich gewesen wäre, in solchen konkreten Fällen länger auf eine Antwort warten zu müssen. Ein eher überraschendes Ergebnis ist, dass vier der Befragten explizit angeben, dass es ihnen wichtig gewesen sei, dass kein Bild gebendes Verfahren bei der Skype-Supervision genutzt wurde. Es sei für sie wichtig gewesen, dass sie unbeobachtet an der Supervision teilnehmen konnten, weil sie auf diese Weise eine Gesprächssituation herstellen konnten, in der sie tun und lassen konnten, was sie wollten („mich noch mal so kramen konnte“) und in der sie nicht darauf geachtet haben, wie das, was sie sagten, auf die Supervisorin wirken würde („dass man sich halt völlig frei äußern konnte, ohne zu wissen, wie kommt das jetzt gerade an, was ich sage“, „hätte mir jemand gegenüber gesessen, wären viele Dinge in Vergessenheit geraten, weil man immer denkt, wie wirke ich jetzt gerade auf den anderen“).

Themen der Supervision: Relevanz der Themen. Die Befragten geben übereinstimmend an, dass Themen mit Bezug auf die eigene Person in der Supervision für sie besonders wichtig waren. Dies beginnt bei dem kulturellen Unterschied, der eine auf die eigene Person bezogene Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen bewirkte. Auch mit der dahinter stekenden biografischen persönlichen Geschichte hatte dies für die Supervisorinnen zu tun. Die Auseinandersetzungen mit der eigenen Familie spielte dabei ebenso eine Rolle wie die Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensmustern. Diese sind für die Studierenden insbesondere dann ein Thema, wenn sich Wertvorstellungen, Verhaltensmuster und Sichtweisen verändern.

Ein wichtiger Bereich ist aber auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalisierung und der dazugehörigen Berufsrolle. So äußern die Befragten, dass es ihnen wichtig war, in der Supervision zu thematisieren, wie sie eine professionelle Sichtweise in Bezug auf die Institution, die Berufsrolle, und Konflikten im Zusammenhang damit entwickeln konnten.

Der zweite Themenbereich, der den Befragten in der Supervision wichtig war, war der Studiumsbezogene Themenbereich. Während die Themen mit Bezug auf die eigene Person noch von allen Befragten als wichtig empfunden wurden, lässt dies bei den Themen in Bezug auf das Studium nach. Hier

sind es lediglich fünf von acht Befragten, denen dieses Thema wichtig war. Hauptthema ist die Projektbeschreibung und die Projektentwicklung, die im Rahmen des Praktikums von der Hochschule verlangt wird. Die Studierenden fühlen sich während ihres Auslandsaufenthaltes durch die Dozentin der Hochschule nicht ausreichend betreut, und kompensieren dies zumindest soweit möglich über die Supervision. Ebenso spielt der Umgang mit Druck durch die Hochschule eine Rolle, der die Studierenden in ihrem Privatleben während des Auslandsaufenthaltes beeinträchtigt.

Lediglich zwei der Befragten waren Themen mit Bezug auf die Klienten wichtig. Bei beiden geht es dabei um konkrete Probleme und schwierige Situationen im Umgang mit Klienten, bei denen sie sich zum Einen durch die Supervision eine Beratung erhoffen, zum Anderen aber auch den Umgang mit Stress und die Entwicklung einer inneren Distanz verbessern wollen.

Internettauglichkeit der Themenbereiche. Besonders die persönlichen Themen, die den Studierenden einheitlich am wichtigsten waren, werden auch als besonders Internet tauglich erlebt. Dabei spielt der schon erwähnte Effekt eine Rolle, nach dem das Internet als Medium, das automatisch eine Distanz zwischen Supervisor und Supervisand schafft, eine hilfreiche Umgebung darstellt, um persönliche Themen zu besprechen. Der Face-to-face-Kontakt wird von den Supervisanden dann als problematisch vermutet, wenn heftige Emotionen im Spiel sind („wo ich auch wirklich in Tränen ausgebrochen bin, (...) da hätte ich ganz komisch gefunden, wenn da jetzt jemand neben mir gesessen hätte“, „wenn man mal rot wird, sieht es keiner“), ja er wird sogar als anstrengend erlebt, weil man den direkten Augenkontakt suchen muss, und weil Mimik und Gestik des Anderen beobachtet werden. Ein Befragter äußert allerdings, dass es für ihn kein Unterschied gewesen wäre, ob er dem Supervisor gegenüber gesessen hätte oder nicht.

Internet-untaugliche Themenbereiche werden von den Befragten nicht genannt. Allerdings äußert eine Befragte Probleme dann, wenn kulturelle Besonderheiten der Praxisstelle thematisiert werden sollten. Der Supervisor konnte dann im Erleben der Befragten nicht immer adäquate Tipps geben, da sie nur aus deutscher Sicht antworten konnte. Hier wird ein Supervisionsverständnis deutlich, das eher an Praxisberatung erinnert. Die Supervisandin erhofft sich durch die Supervision nicht die Möglichkeit, selber auf Lösungen zu kommen, sondern erwartet diese von dem Supervisor. Insofern wird die kulturelle Distanz auch als schwierig empfunden.

Lediglich eine Befragte äußert Defizite der Skype-Supervision gegenüber einer Face-to-face-Supervision. So äußert sie Bedauern darüber, dass sie in einer Situation nichts „mit Händen und Füßen“ erklären konnte. Auch wenn sie gleichzeitig den Vorteil der intensiveren Atmosphäre über Skype beschreibt, erwähnt sie doch, dass es „vielleicht auch gut gewesen“ wäre, „wenn wir es in der Gruppe besprochen hätten“ (ebd.).

Bewertung der eingesetzten Supervisionsverfahren: allgemeine Erfolgsbewertung. Einheitlich bewerten alle Befragten das Supervisionsverfahren Skype als sehr erfolgreich. Dabei wird besonders hervorgehoben, dass es eine Gleichwertigkeit gebe zwischen der persönlichen Face-to-face-Supervision und der Supervision via Skype. Damit weichen die Angaben hier ab von den vorher geschilderten Angaben zur Besprechung von persönlichen Themen. Vier Befragte geben an, dass sie Supervision per Skype eindeutig besser finden als E-Mail-Supervision.

Bewertung der eingesetzten Supervisionsverfahren: verfahrensbezogene Bewertung Skype. Fragt man gezielt nach hilfreichen oder nicht hilfreichen Eigenschaften des Mediums Skype, so überwiegen die hilfreichen beziehungsweise positiven Nennungen. Es fällt auf, dass in dieser Auswertungskategorie bei fast allen der acht Befragten mehrere Aspekte zu finden sind. Alle acht Befragten antworten einheitlich, dass eine besonders hilfreiche Eigenschaft der Supervision per Skype war, dass es eine Synchronizität in der Supervision gibt. Die Supervisanden haben das direkte Gespräch, und damit die direkten Rückmeldungen durch die Supervisorin als besonders positiv erlebt. Darüber hinaus wird von vier der Befragten genannt, dass das gesprochene Wort als Transportmedium für Informationen für sie hilfreicher war als das Schreiben. Dafür werden zwei verschiedene Begründungen angegeben: zum Einen, dass im direkten Gespräch viele Dinge einfacher transportiert werden können, zum Anderen, dass durch das Schreiben ein Aufwand entsteht, der zu einer Reduktion von Informationen führt. Die Befragten erklären, dass durch diesen höheren Aufwand, der durch das Schreiben entsteht, nicht nur weniger mitgeteilt wird, sondern sich auch das, was mitgeteilt werden soll, im Prozess des Schreibens verändert. Vier der Befragten äußern zusätzlich, dass es für sie positiv gewesen sei, dass die Skype-Supervision ein Einzel-Supervisionsverfahren ist.

Zu den nicht-hilfreichen Eigenschaften des Mediums Skype gibt es bei fünf der acht Befragten eine Rückmeldung. Vier der Befragten vermissen Dinge, die sie in der Face-to-face-Supervision erlebt hätten. Drei davon bedauern, dass in der Skype-Supervision keine praktischen Übungen möglich waren, wie zum Beispiel Aufstellungsarbeit. Zwei weitere vermissen Rückmeldungen von Kommilitonen, die sie in der Face-to-face-Supervision als Gruppenverfahren erhalten hätten. Eine weitere Nennung bezieht sich auf einen technischen Aspekt. Dieser Interviewpartner bedauerte, dass in der Skype-Supervision keine kurzfristige Möglichkeit gegeben war, Termine auf die Schnelle zu verschieben. Hier sei der Aufwand, erst an den Computer zu gehen, das Computerprogramm zu starten und das Headset anzuschließen sehr zeitaufwändig gewesen, im Gegensatz zu einem Supervisionsverfahren per Telefon. Ein Befragter gibt an, dass es interessant gewesen wäre, den Gesichtsausdruck des Supervisors sehen zu können.

Bewertung der Methodenblätter. In der Skype-Supervision wurden die

Methodenblätter (vgl. Kap. 3.4) nach den Berichten der Befragten nur sehr selten eingesetzt. Sechs der Befragten geben jedoch an, dass die Methodenblätter für sie hilfreich gewesen seien, und zwar dann, wenn es darum ging, verschiedene Gedanken zu einem Thema zu sortieren, die folgende Supervisionssitzung vorzubereiten oder im Anschluss an eine Supervision ein Thema zu vertiefen bzw. nachzubereiten. Als nicht hilfreich wurden die Methodenblätter dann empfunden, wenn es keinen für die Supervisorinnen erkennbaren oder akzeptierten Anlass für ein Methodenblatt gab, beziehungsweise wenn nicht erkennbar war, worin der Mehrwert einer Bearbeitung eines solchen Blattes im Vergleich zu einem normalen Supervisionsgespräch lag. Außerdem spielten technische Fragen im Umgang mit den Methodenblättern bei der Skype-Supervision eine Rolle. So erläutert eine Befragte die Schwierigkeit, dass man sich bei der konkreten Bearbeitung eines Methodenblattes während der Skype-Supervisionssitzung ja gegenseitig angeschwiegen habe. Das sei ein komisches Gefühl gewesen. Eine weitere Interviewpartnerin erklärt, dass es schwierig gewesen sei, am Bildschirm den konkreten Umgang für die Supervisorin nachvollziehbar zu machen, weil auf dem Methodenblatt Arbeitsschritte erledigt werden mussten.

Bewertung der Vorbereitungstreffen. Übereinstimmend bewerten alle Befragten die Vorbereitungstreffen als äußerst positiv bzw. hilfreich. Dabei steht an erster Stelle der Nennungen die Tatsache, dass die Vorbereitungstreffen eine Gelegenheit boten, die Supervisorin kennen zu lernen und ein Vertrauensverhältnis zu ihr aufzubauen. Dies wird als geradezu konstitutiv für den Supervisionserfolg beschrieben. An zweiter Stelle der Nennungen steht die Klärung organisatorischer Fragen, das heißt, die Supervisorinnen hatten hier die Möglichkeit genau zu erfahren, wie die Internetbasierte Supervision per Skype ganz konkret organisiert werden konnte und ablaufen sollte. An dritter Stelle liegt, mit nur einer Nennung, die Aussage, dass die Vorbereitungstreffen dazu dienlich waren, den Praxisaufenthalt im Ausland vorzubereiten, beziehungsweise die Vorbereitung dieses Praxisaufenthaltes supervisorisch zu begleiten. Diese Interviewpartnerin wünscht sich gleichzeitig, dass dieser von ihr genannte Aspekt bei den Vorbereitungstreffen stärker zur Geltung kommen sollte. Ein zweiter Wunsch eines anderen Interviewpartners bezieht sich darauf, mehr über die Praktikumsorte und Praktikumsarten der anderen Supervisorinnen aus der Skype-Supervision zu erfahren und auch organisatorische Sachen auszutauschen, wie zum Beispiel Skype-Namen. Während eine Supervisorin erklärt, zwei Vorbereitungstreffen seien zu wenig gewesen, hätte sich ein anderer Supervisor gewünscht, es hätte nur ein Treffen gegeben. Keiner der Befragten äußert sich negativ über die Vorbereitungstreffen.

Bewertung der Nachbereitungstreffen. Hierzu fällt die Bewertung nicht so eindeutig positiv aus. Vier der Befragten äußern sich positiv über die Wirkungen der Nachbereitungstreffen, wobei im Vordergrund der Gruppen-

aspekt steht, der in drei der vier Äußerungen auftaucht. Ein weiterer Aspekt, der positiv bewertet wird, ist die Möglichkeit, praktisches methodisches Arbeiten erleben zu können. Bei sieben Interviewpartnern gibt es negative Aussagen zu den Nachbereitungstreffen. Zwei Schwierigkeiten treten dabei besonders hervor: zum Einen ist die Praktikumsphase für einen Teil der Befragten schon sehr weit weg gewesen, als die Nachbereitungstreffen stattfanden. Dies hängt mit den versetzten Einsatzzeiten der Studierenden zusammen, die innerhalb eines relativ großen Zeitfensters ihr Praktikum frei terminieren können. So konnte es vorkommen, dass einige der Befragten bereits längere Zeit wieder im Heimatland waren, während andere gerade frisch aus dem Auslandsaufenthalt zurückgekehrt waren. Gerade für diejenigen, deren Praktikum schon lange zurück lag, waren naturgemäß andere Themen wichtiger. Bei ihnen stand die Wiedereingliederung in das Studium im Vordergrund, und so wurde die Supervision als zusätzliche Belastung erlebt. Eine andere Schwierigkeit, die häufig genannt wird, ist die Tatsache, dass sich die Gruppe der Skype-Supervisanden nicht wirklich als Gruppe zusammengefunden hatte. Durch die zwei Vorbereitungstreffen konnte nur ein sehr rudimentäres Gruppengefühl entstehen, das durch die lange Zeit zwischen den Vorbereitungs- und den Nachbereitungstreffen nahezu verschwunden war. Dies nun wiederzubeleben wurde als problematisch empfunden, zumal nur drei Nachbereitungstreffen geplant waren.

Genannte Verbesserungsvorschläge der Interviewpartner sind im Bereich der Nachbereitungstreffen sehr widersprüchlich, und lassen keine wirklichen Aussagen zu. Sie umfassen einen breiten Bereich, in dem nahezu alle Möglichkeiten einmal aufgeführt oder abgelehnt werden.

Außere Einflüsse auf den Supervisionsprozess: Veränderung des Verhältnisses zum Supervisor durch das Internet. Nur in drei Interviews werden äußere Einflüsse durch das Internet auf das Verhältnis zum Supervisor überhaupt thematisiert. Zwei Supervisanden nehmen an, dass das Internet weder einen förderlichen noch einen hinderlichen Einfluss auf den Supervisionsprozess oder das Verhältnis zur Supervisorin gehabt hätte. Eine davon spekuliert, dass es vielleicht ein bisschen vertraulicher gewesen sei, „weil man sich eben nicht gesehen hat“. Ein weiterer Interviewpartner erklärte, durch die fehlende Mimik und Gestik der Supervisorin via Skype entstünde eine grundsätzliche Distanz, die in der Form bei den Nachbereitungstreffen nicht gegeben sei. Außerdem habe er die Supervisorin während der Skype-Supervision so im Kopf gehabt, wie er sie von den Vorbereitungstreffen in Erinnerung behalten hatte.

Einflüsse aus den jeweiligen Gastländern auf den Supervisionsprozess. Auch bei den Einflüssen aus den jeweiligen Gastländern gibt es nur sehr wenige Interviews, in denen förderliche oder hinderliche Einflüsse benannt werden. Ein Aspekt ist die Zeitverschiebung, die es schwierig machte, eine gemeinsame Uhrzeit zu finden. Ein weiterer Aspekt, der in zwei Interviews

auftaucht, ist die Tatsache, dass bereits mit Kollegen über die Supervisionsinhalte gesprochen wurde. Dies ist jedoch kein typischer Einfluss, der in einem ausländischen Praktikumseinsatz anders bewertet werden muss als bei Praktika innerhalb Deutschlands. Unterschiede gäbe es nur dann, wenn thematisiert würde, dass die Gespräche mit den Kollegen hilfreich waren, um kulturelle Besonderheiten aus dem Gastland besser zu verstehen. Inwieweit dies der Fall ist, kann nicht gesagt werden, da sich hierzu in den Interviews keine Angaben der Befragten fanden. Allerdings könnte dies auch in einer Supervision bei einem Praktikum im Heimatland auftreten, wenn etwa im subkulturellen oder interkulturellen Bereich die Kompetenz von Kollegen der des Supervisors vorgezogen wird.

Andere Einflüsse von außen auf den Supervisionsprozess. Zu diesem Aspekt äußerten sämtliche Befragten in den Interviews, dass es keine anderen Einflüsse auf den Supervisionsprozess gegeben hätte.

Rolle der anderen Supervisanden während des Supervisionsprozesses. In den wenigen Interviews, in denen Befragte hierzu überhaupt Angaben machten (überwiegend wurde angegeben, die anderen Supervisanden hätten keine besondere Rolle gespielt), wird lediglich die Rolle der Supervisanden bei den Vor- und Nachbereitungstreffen thematisiert, wobei nur die Tatsache als solche festgestellt wird, dass es Gruppensupervision gab. Die einzigen relevanten Äußerungen zu diesem Punkt sind dort zu finden, wo zwei Befragte in einer Praxisstelle zusammen waren. Dies ist bei zwei Befragten im europäischen sowie bei zwei Befragten im außereuropäischen Ausland der Fall gewesen. Diese Befragten geben an, dass sie einzeln über die Supervision gesprochen haben.

Bewertung des Zeitrhythmus. Bei sieben der Befragten finden sich Hinweise zur Bewertung des Zeitrhythmus. Sechs der Befragten empfanden den Zeitrhythmus als sehr gut. Lediglich in Bezug auf die Vor- bzw. Nachbereitungstreffen gibt es Verbesserungswünsche, die darauf abzielen, einen direkten zeitlichen Bezug zwischen den Treffen und den Praktika herzustellen. Dort, wo es darüber hinausgehende Verbesserungsvorschläge gibt (allerdings ist dies auch nur bei zwei Befragten überhaupt der Fall), widersprechen sie sich gegenseitig.

5.3.2 *Ergebnisse des Supervisoren-Interviews zur Skype-Supervision*

Voreinstellungen in Bezug auf die Skype-Supervision. Ähnlich den Angaben der Supervisanden erklärt auch die Supervisorin, dass sie im Vorfeld der Skype-Supervision sowohl neugierig als auch skeptisch gewesen sei. Allerdings habe sich im Nachhinein herausgestellt, dass ihre Befürchtungen weit höher waren, als dies hätte sein müssen. Der Umgang habe sich als

sehr leicht dargestellt.

Kompetenz/Ausstattung Computer/Internet: Persönliche Fähigkeiten/ Situation in den Gastländern. Dies bezieht sich insbesondere auf ihre persönlichen Fähigkeiten, die sie im Vorfeld als negativer eingeschätzt hatte. Es sei für sie dennoch als Hilfsmittel wichtig gewesen, parallel zu der Skype-Supervision handschriftliche Notizen zu machen, und diese nicht in den Computer zu tippen. In Bezug auf den Umgang mit dem Computer und dem Internet bei den Studierenden habe sie von Anfang an deutlich weniger Berührungsängste als bei ihr selber gespürt. Die Studierenden seien mit dem Programm vertraut gewesen bzw. hätten sich innerhalb kürzester Zeit damit vertraut gemacht, auch seien schon bei etlichen Supervisorinnen große Vorkenntnisse vorhanden gewesen. Die Supervisorinnen hätten die Möglichkeit, Skype einzurichten, auch als Hilfestellung für die Kommunikation mit ihrer eigenen Familie empfunden. Das sei besonders bei den Studierenden günstig für die Motivation gewesen, die im Vorfeld das Programm Skype nicht kannten, und nun nicht nur eine neue Möglichkeit der Supervision, sondern auch der Kommunikation mit Freunden und Familie hatten. Gleichwohl habe die Technikkompetenz der Supervisorinnen aus ihrer Sicht wenig Einfluss genommen. Da dies ein vertrautes Medium sei, habe es keine Berührungsängste gegeben, die Befragte spricht sogar von einem förderlichen Charakter, der durch die Niedrigschwelligkeit des Mediums entstanden sei.

Bewertung des Supervisionskonzeptes. Die Supervisorin hat die Skype-Supervision als wichtig erlebt, um den Studierenden die Möglichkeit einer Beratung von zuhause für ihr Praktikum im Gastland zur Verfügung zu stellen. Ihre Schilderung macht deutlich, dass sie die Internet basierte Supervision als permanente supervisorische Praxisbegleitung empfunden hat, die nicht nur mit Krisenfällen beschäftigt ist, sondern auch den Alltag und die Persönlichkeit des Supervisorinnen in den Blick nimmt. Hier sieht sie bei allen Supervisorinnen einen hohen Bedarf.

Faktoren für den Supervisionserfolg. Als wichtigsten Faktor für den Supervisionserfolg sieht die Supervisorin die Einstellung der Supervisorinnen zur Supervision an sich. Dabei gehe es nicht nur um die Motivation der Studierenden zu Supervision, sondern auch um die Frage, in wie weit die Supervisorinnen eine Vorstellung davon haben, was Supervision sei und welche Themen in der Supervision besprochen werden könnten. Ein zweiter wichtiger Punkt für die Supervisorin ist, ob der Termin und die Örtlichkeiten hilfreich waren. Diese Frage trennt sie deutlich von den technischen Eigenschaften, die sich auf einen Supervisionsprozess auswirken können.

Themen der Supervision: Relevanz der Themen. Die Supervisorin beschreibt ausführlich, inwieweit sämtliche beschriebenen Themenfelder in der Supervision zur Sprache kamen. Neben der interkulturellen Auseinandersetzung mit der Kultur des Gastlandes hätten Fragen des Umgangs mit Kollegen, mit Klienten, mit den Vorgesetzten oder der Praxisanleitung so-

wie die Auseinandersetzung mit der Institution eine Rolle gespielt. Insbesondere hebt sie die Wichtigkeit des Themenbereiches hervor, der sich mit der eigenen Person, Biografie, Haltung und Rolle der Supervisanden beschäftigte. Themen in Bezug zum Studium erwähnt sie nicht.

Internettauglichkeit der Themen. Im Gegensatz zu den Supervisanden äußert die Interviewpartnerin insbesondere, dass die Themenbereiche im Umgang mit Kollegen oder Klienten, mit der Praxisanleitung und der Einrichtung besonders gut im Internet zu besprechen waren. Den Themenbereich in Bezug auf die eigene Person des Supervisanden hat sie als schwieriger erlebt, vor allem deswegen, weil die Studierenden hier Möglichkeiten nutzten, um intensiver Themen zu bearbeiten oder ggf. Grenzen der Bearbeitung zu ziehen. Insbesondere dann, wenn es schwierig wurde, habe sie das Gefühl gehabt, über das Internet keine ausreichende Betreuung bieten zu können. Sie vergleicht dies allerdings auch mit der Face-to-face-Supervision. Auch bei der Face-to-face-Supervision gelte die Regel „je schmerzhafter es wird, desto schwieriger wird es“. Damit relativiert sie ihre Aussage, und bezieht die Schwierigkeit, den Themenbereich in Bezug auf die eigene Person über das Internet zu besprechen nicht mehr ausschließlich auf das Internet als Medium.

Bewertung der eingesetzten Supervisionsverfahren: allgemeine Erfolgsbewertung. Die Skype-Supervision hat die Supervisorin als sehr erfolgreich erlebt, und kann sich an keine Situationen erinnern, in denen die Supervision nicht hilfreich gewesen wäre. Allerdings erklärt sie, dass es Situationen gegeben habe, in denen sie die Supervision als überflüssig empfunden habe, nämlich dann, wenn die Studierenden lediglich Reiseberichte schickten und nicht bereit waren, Themen tiefer gehend zu besprechen.

Verfahrensbezogene Bewertung. Als besonders hilfreiches Element von Skype erwähnt sie neben der Möglichkeit, direkt ins Gespräch zu kommen, vor allem die Möglichkeit, Supervision ohne Bild gebende Verfahren zu machen. Die Freiheiten der Skype-Supervision ohne Bild gebende Verfahren hat sie nach eigener Erfahrung dazu genutzt, um eine Situation zu schaffen, in der sie besser in der Lage war, Supervision zu geben. Als Beispiele dafür sind neben der freien Wahl der Kleidung ohne Rücksicht auf Beobachter auch die Möglichkeit, vom Computer aufzustehen, durch den Raum zu gehen, und so in Bewegung zu kommen, sowie die Möglichkeit, Notizen zu machen, ohne dass der Supervisand dies mitbekommt. Zwar würden eher in der Skype-Supervision Diagnosemöglichkeiten fehlen, die sie in der Face-to-face-Supervision zur Verfügung habe, doch habe sie dies kompensieren können, indem sie in den supervisorischen Prozess diagnostische Schleifen eingebaut habe, um ihre Hypothesen zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Dies habe dazu geführt, dass sie gründlicher als sonst vorgegangen sei. Sie kritisiert an der Face-to-face-Supervision und an der Skype-Supervision mit Nutzung einer Webcam eine „totale Fixierung auf die Visu-

alisierung“, die nicht hilfreich sei für ein besseres Verstehen in der Supervision.

Bewertung der Methodenblätter. Die Bewertung der Methodenblätter durch die Supervisorin unterscheidet sich in der Qualität der Aussagen von der Bewertung durch die Supervisanden. Die Supervisorin hat die Methodenblätter zwar als hilfreich erlebt, jedoch hat sie auch festgestellt, dass sie den Studierenden die Möglichkeit boten, aus dem direkten Gesprächskontakt heraus zu gehen und sich so einer tiefer gehenden Besprechung von Themen zu entziehen. Insbesondere Methodenblätter mit Bezug auf die eigene Person hat sie dennoch als hilfreich für die weitere Bearbeitung erlebt. Besonders positiv hebt sie die Methode des ‚Inneren Teams‘ hervor, die bei allen Supervisanden einen hilfreichen Effekt noch lange nach Beendigung der Supervisions Sitzung gehabt habe. Dennoch habe sie die Erfahrung gemacht, dass sie mit Gesprächsmethoden während der Skype-Supervision einen größeren Effekt erzielt habe als mit der Bearbeitung von Methodenblättern, jedenfalls, soweit dies einzelne Themenbereiche betraf. So gibt sie an, die Methodenblätter auch selektiv und eklektisch genutzt zu haben. Als Verbesserungsvorschlag empfiehlt sie, weitere Methodenblätter zu entwickeln, die den Bereich des Zirkulären Fragens aus der systemischen Supervision aufnehmen. Darüber hinaus empfiehlt sie, Schaubilder einzufügen und mehr Erklärungen vorzusehen.

Bewertung der Vorbereitungstreffen. Die Vorbereitungstreffen hat die Supervisorin als äußerst wichtig empfunden, weil sie dort die Möglichkeit hatte, die Supervisanden kennen zu lernen und neben dem persönlichen Kontakt auch wichtige Daten für die weitere supervisorische Zusammenarbeit zu sammeln, zum Beispiel Vorerfahrungen mit Supervision. Darüber hinaus waren ihr die Vorbereitungstreffen wichtig zur organisatorischen Abklärung und Vorbereitung des weiteren Supervisionsprozesses. Thematische Arbeit in den Vorbereitungstreffen haben diese Sitzungen insofern geleistet, als sie die Möglichkeit boten, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld und dem Gastland bei den Supervisanden anzuregen. Nach ihrem Gefühl reichen die Treffen für die Beziehungsarbeit zwischen Supervisanden und Supervisorin aus, auch ein einzelnes längeres Treffen wäre für sie denkbar.

Bewertung der Nachbereitungstreffen. Die Nachbereitungstreffen hat sie als „deutlich schwieriger“ empfunden. Insofern widerspricht sie auch explizit den Bewertungen, die sie von den Supervisanden als Rückmeldung erhalten habe. Sie habe es als schwierig gefunden, die einzelnen Supervisionsprozesse zu einem Gruppenprozess zusammen zu binden, insbesondere, weil es in den Einzelprozessen Themen gegeben habe, von denen die anderen Supervisanden nichts wussten und auch nichts wissen durften. Dies hätten die einzelnen Supervisanden als weniger problematisch erlebt als sie. Die drei Nachbereitungstreffen, die vorgesehen waren, habe sie als nicht ausrei-

chend empfunden, um ein Gruppengefühl herzustellen. Außerdem kritisiert sie die mangelnde Absprache zwischen den Inhalten der Nachbereitungstreffen der Supervision und den „Rückkehrerseminaren“ an der Hochschule, die im Curriculum vorgesehen sind. Für sie stellt sich grundsätzlich die Frage, inwieweit Nachbereitungstreffen nötig seien. Sie äußert die Vermutung, dass es sich hierbei um „ein tradiertes Element“ handle, das eher aus nostalgischen Gründen beibehalten werde. Die Themen, die im Nachbereitungstreffen hätten besprochen werden können, habe sie ebenso in den Einzel-Supervisionsprozessen bearbeitet. Dort sei es auch besser möglich, den individuellen Abschied vom Praktikum und den individuellen Wiedereinstieg in das Studium vorzubereiten. Dies sei in den Nachbereitungstreffen in ihrer jetzigen Form nicht gelungen.

Einflüsse von außen auf den Supervisionsprozess. Als wichtigsten Einfluss von außen auf den Supervisionsprozess äußert die Supervisorin, dass sie auffällig oft bei den Supervisanden Ärger auf die Hochschule zuhause erlebt habe. Die Studierenden hätten sich während ihres Auslandspraktikums allein gelassen und wenig betreut gefühlt. Als Einflüsse aus den Gastländern hat sie ausschließlich den Zeitfaktor erlebt, durch die Zeitverschiebung sei es oft schwierig gewesen, geeignete Gesprächstermine zu finden. Die Supervisanden hatten untereinander keinen Kontakt, allerdings hat sie einmal versucht, eine Skype-Sitzung mit zwei Supervisanden gemeinsam zu machen. Dies habe sie als nicht positiv empfunden, führt dies jedoch auf die Eigenschaften der beiden Persönlichkeiten zurück, die dort aufeinandertrafen. Einen möglichen Kontakt der Supervisanden während der Praktikumsphase hält sie dann für sinnvoll, wenn an den Gruppentreffen zur Nachbereitung festgehalten werde. Natürlich habe es Einflüsse aus dem Heimatland auf den Supervisionsprozess insofern gegeben, als sie den Eindruck gehabt habe, die meisten Themen seien zunächst mit der Familie oder mit Freunden vorbesprochen worden, und ganz zuletzt erst sei die Supervision als Ort, in dem Probleme besprochen würden, genutzt worden. Dies erlebe sie jedoch auch im Alltag der Face-to-face-Supervision, es sei wichtig, dass Supervisoren dies akzeptierten und keine Konkurrenzthemen aufmachten.

Bewertung des Zeitrhythmus. Den Zeitrhythmus hat die Supervisorin als positiv erlebt.

Wünsche/Vorschläge/Anregungen. Bei den Wünschen und Anregungen geht die Supervisorin noch einmal auf den Bereich der Bild gebenden Verfahren in der Internettelefonie ein. Hier weist sie noch einmal darauf hin, wie wichtig es gewesen sei, kein Bild gebendes Verfahren zu verwenden, und wie sehr das geholfen habe. Sie erklärt, eine Hörschädigung zu haben, und in der Skype-Supervision erlebt zu haben, dass diese Hörschädigung sie weniger beeinträchtigt, als sie gedacht habe. In der Verengung auf einen Sinneskanal sieht sie eine große Chance für die Supervision. Dies habe eine

entlastende Wirkung. Diese Aussage unterlegt sie mit Argumenten, mit denen sie noch einmal die Erkenntnisse vertieft, die bereits oben beschrieben worden waren.

5.3.3 Ergebnisse der Interviews der E-Mail-Nutzer

Voreinstellungen in Bezug auf E-Mail-Supervision. Bei den Voreinstellungen, die die Befragten in der E-Mail-Supervision vor Beginn ihres Supervisionsprozesses zu der von ihnen gewählten Supervisionsform hatten, gibt es deutliche Unterschiede zu denen, die in der Skype-Supervision geäußert wurden. So äußern von den acht Befragten lediglich drei eine positive Voreinstellung, zwei sind offen ohne eine eindeutig positive oder negative Bewertung, zwei Äußerungen sind dezidiert negativ, eine Äußerung lässt sich mit „sowohl als auch“ beschreiben.

Bei den positiven Äußerungen steht im Vordergrund, dass durch die Möglichkeit der E-Mail-Supervision eine supervisorische Begleitung überhaupt erst möglich wird, zumal eine solche in der Studienordnung vorgeschrieben ist. Ein Befragter erklärt, gerne zu formulieren und auch gerne über Texte zu reflektieren. Daher sei ihm die E-Mail-Supervision passend erschienen.

Bei den negativen Äußerungen wird vor allem nach dem Sinn einer Supervision per E-Mail gefragt. Hintergrund dieser Skepsis ist die Schwierigkeit, sich schriftlich äußern zu müssen. Außerdem gibt es Bedenken in Bezug auf die technischen Möglichkeiten im Gastland, und damit bezüglich der Realisierbarkeit der E-Mail-Supervision.

Kompetenz/Ausstattung Computer/Internet: persönliche Fähigkeiten. Bei den persönlichen Fähigkeiten im Umgang mit Computer/Internet äußert lediglich eine Befragte, es habe Schwierigkeiten gegeben, weil sie zunächst nicht in der Lage gewesen sei, E-Mails richtig zu versenden. Deshalb habe sie die ersten drei Supervisionen nachträglich gemeinsam ablegen müssen, was dazu geführt hatte, dass sie keine zeitnahen Rückmeldungen beziehungsweise Antworten auf Probleme und Fragen erhalten habe. Dieses Problem sei ihrer mangelnden Kompetenz geschuldet, erklärt sie. Alle anderen Befragten äußern, es habe keinerlei Schwierigkeiten im Umgang mit Computer/Internet gegeben, die auf ihre PC-Kenntnisse oder E-Mail-Erfahrung zurückzuführen seien. Eine Befragte gibt an, es habe einen positiven Einfluss durch ihre guten PC-Kenntnisse auf ihre Supervision gegeben, ohne dass sie diesen jedoch näher beschreibt.

Situation im Gastland. Hinsichtlich der Ausstattung und der Möglichkeiten im Umgang mit Computer/Internet im Gastland äußern in der Befragung der E-Mail-Nutzer vier von acht Befragten Probleme. Ein Supervisand musste zunächst „ein 65 Meter langes Kabel durch den Boden schieben“.

Dafür habe er etwa einen Monat gebraucht. Eine Befragte erklärt, bis zum Ende der Regenzeit habe keine Internetverbindung zur Verfügung gestanden. Ein Befragter erklärt, sein Internetanschluss litt unter unregelmäßigen Stromausfällen, zwei weitere erklären, es sei schwierig gewesen, in ein Internetcafé zu kommen. Eine Befragte kritisiert, in den Internetcafés seien die Computer sehr langsam gewesen, oder hätten nicht richtig funktioniert. Im konkreten Umgang mit diesen Widrigkeiten konnten fast alle Befragten die Probleme nach einer gewissen Anlaufzeit lösen. Lediglich dort, wo die Befragten auf ein Internetcafé angewiesen waren, in dem die Ausstattung mit Computern schlecht war, blieben die Probleme bestehen. Zwei der Befragten konnten mittels eigener Computer die Schwierigkeiten der Ausstattung im Gastland lösen.

Vier der Befragten geben an, diese Schwierigkeiten hätten einen negativen Einfluss auf den Erfolg ihres Supervisionsprozesses gehabt. So hätten sie Themen nicht in die Supervision eingebracht, oder die Gedanken rund um die technische Verfügbarkeit hätten sie so sehr in Beschlag genommen, dass andere Themen in den Hintergrund geraten seien. Zudem hatte die Situation im Internetcafé einen negativen Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit und die Möglichkeit, sich intensiv auf den Supervisionsprozess einzulassen.

Bewertung des Supervisionskonzeptes: Allgemeine Erfolgsbewertung. Zwei der acht Befragten erklären, ihre Internet-Supervision sei sehr erfolgreich verlaufen, zwei der Befragten erklären, sie sei erfolgreich gewesen. Eine Befragte hielt sie für „mittelmäßig“, eine weitere für weniger erfolgreich.

Dass die Supervision als begleitende Hilfe das Praktikum unterstützt, wird von allen Supervisanden, die mit ihrem Supervisionsprozess zufrieden sind, als das Wichtigste betrachtet. Bei den negativen Bewertungen wird als Begründung angegeben, dass durch den schriftlichen Charakter der Supervision Einiges verloren gegangen sei, das in einem direkten Gespräch möglich gewesen wäre. Kern der Kritik ist neben der Asynchronizität der Supervision auch die räumliche und persönliche Distanz und die Möglichkeit des Supervisanden, durch seine Supervisionsberichte völlig beliebig den Informationsfluss zu steuern.

Situationsbezogene Bewertung. Bei den Situationen, in denen die Befragten ihre Supervision als hilfreich erlebt haben, überwiegen eindeutig die Situationen mit Bezug auf die eigene Person, und zwar dann, wenn es Probleme oder kritische Situationen gab. Eine Befragte konkretisiert das im Hinblick auf den Kulturschock zu Beginn ihres Praktikums. Supervision wird von den Befragten als Krisenhilfe und Beratung bei Problemen begriffen. Ein Verständnis von allgemeiner supervisorischer Praktikumsbegleitung gibt es bei den Befragten der E-Mail-Supervision nicht in ausgeprägter Form. Es ist grundsätzlich von Vorfällen, kritischen Situationen, oder Prob-

lemen die Rede. Erst bei der konkreten Frage nach den relevanten Themen der Supervision gibt es allgemeinere Äußerungen (s.u.).

Faktoren für den Supervisionserfolg. Bei den Faktoren, die den Erfolg der Supervision befördert haben, nennen die Supervisanden vor allen Dingen die Tatsache, dass sie durch das Schreiben die Möglichkeit hatten, zunächst für sich alleine Dinge reflektieren zu können, und in Ruhe zu überlegen, was sie aufschreiben und ausdrücken wollen, bzw. welche Erklärungen sie für bestimmte Dinge haben, und/oder welche Fragen daraus resultieren. Anders als in einer direkten Gesprächssituation, in der sie spontan antworten müssen, bot das Schreiben für sie die Möglichkeit, zunächst für sich Entscheidungen zu treffen, und eine Auswahl dessen vorzunehmen, was sie äußern möchten. Weitere Erfolgs fördernde Faktoren sind für zwei Befragte eindeutig das Schreiben als Ausdrucksform, und für eine Interviewpartnerin die Möglichkeit, in ihrem Praktikum Rückmeldungen von außen zu bekommen, die fachlich qualifiziert sind. Auch das Vertrauen zu der Supervisorin wird als wichtiger Faktor für den Erfolg der Supervision angesehen, gehört für eine Befragte aber auch zu den Faktoren, die den Erfolg der Supervision eher behindert haben. Hier taucht ebenfalls die mangelnde Nähe bzw. das mangelnde Vertrauen zu dem Supervisor auf. Ebenso auffallend ist, dass bei den Supervisanden der E-Mail-Supervision das Fehlen einer Gruppe häufig als Problem genannt wird. Die Tatsache, dass sie in der E-Mail-Supervision ein Einzel-Supervisionsverfahren gewählt haben, wird gerade hier als problematisch erlebt. Weiterhin wird der zusätzliche Arbeitsaufwand kritisiert, die Asynchronizität der schriftlichen Supervision sowie die kulturelle Distanz, die es schwierig mache, Situationen so zu beschreiben, dass der Supervisor sie adäquat verstehe, und nicht zuletzt die Schwierigkeit, Gefühle zu verschriftlichen, was nicht adäquat gelingen könne:

„Viele Sachen haben mich eben wütend und traurig gemacht. Und dann hin zu schreiben: ‚ich war wütend und traurig‘, das drückte das irgendwie nicht so aus. Also, da musste dann so richtig ‚kawumm‘ hinter sein und ich wäre am liebsten geplatzt, und das hat halt einfach gefehlt“.

Themen der Supervision: Relevanz der Themen. Für fünf Befragte waren Themen mit Bezug auf die eigene Person besonders wichtig in der E-Mail-Supervision. Dazu gehörte die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und der eigenen Familie sowie mit den Gründen, ins Ausland zu gehen, um ein Studienprojekt abzuleisten. Auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalität und der eigenen Berufsrolle, sowie die innere Distanz zu den Praktikumsthemen und dem Praktikumsfeld waren relevant. Für vier der Interviewpartner waren Themen mit Bezug auf den Kollegenkreis besonders wichtig. Dabei ging es meistens um Konflikte in Bezug auf die Praktikantenrolle oder die Aufteilung von Arbeitsbereichen bzw. Verantwortlichkeiten. Zwei der Befragten gaben an, das Verhältnis zu und der

Umgang mit den Klienten sei für sie Thema gewesen. Zwei Befragte geben ganz allgemein an, ihnen seien Themen in Bezug auf das Praktikum besonders wichtig gewesen. Diese Themen können sie nicht näher spezifizieren, es ist daher anzunehmen, dass es um ein Konglomerat aus Kollegenkreis, Klienten sowie Einrichtung/Institution geht. Für keinen der Befragten spielen Themen mit Bezug auf das Studium oder mit Bezug auf die Anleitung eine nennenswerte Rolle.

Internettauglichkeit der Themen. Außer zwei Befragten, für die alle Themen im Internet offen und gut ansprechbar waren, differenzieren die Interviewpartner sehr genau, was sie im Internet gut thematisieren konnten und was nicht. Zwei der Befragten geben an, Selbstreflexion und Biografiearbeit seien besonders gut über das Internet gelungen. Das erklären sie damit, dass sie die Möglichkeit hatten, zunächst für sich zu reflektieren und über sich selber nachzudenken, und dieses dann in Ruhe verschriftlichen zu können. Ein Interviewpartner hält jedoch rückblickend lediglich Fakten, Rahmenbedingungen und Organisatorisches für tauglich, im Internet thematisiert zu werden. Emotionen seien nicht gut über Schriftsprache zu transportieren, weswegen persönliche Sachen nicht im Internet besprochen werden könnten. Dem stimmen zwei weitere Befragte zu. Zwar äußert eine davon als positiven Effekt, dass durch die E-Mail eine Selbstreflexion möglich und nötig war („Wenn ich biographische Dinge dargestellt habe, dann habe ich das mit Ruhe und Bedacht tun können. Selbstreflexion wird unter Umständen ja sogar gefördert, wenn man da sitzt und über den Text nachdenkt“), für sie war es aber deshalb problematisch, persönliche Dinge per E-Mail supervisorisch zu reflektieren, da sie feststellen musste, dass es Missverständnisse bezüglich ihrer Darstellung beim Supervisor gab. Diese Missverständnisse konnte sie nicht zügig aufklären, sondern es bedurfte weiterer E-Mails, um sie zu korrigieren, so dass der Prozess der supervisorischen Aufarbeitung sehr langwierig war. Zudem sei die eigene Reflektion in der Verschriftlichung ungewollt objektiviert worden. Für eine weitere Supervisorin war es schwierig, Themen in Bezug auf die Situation im Praktikum vor Ort, also die Arbeit mit Klienten, Kollegen, und in der Einrichtung/Institution zu besprechen, da sie den Eindruck hatte, ihr Supervisor könne nicht nachvollziehen, in welcher Kultur und unter welchen Bedingungen ihr Praktikum verlaufen sei. Dies sei über das Internet auch nicht gut zu erklären gewesen. Außerdem sei es bei solchen Themen immer um konkrete Anlässe und aktuelle Probleme gegangen, für die es per E-Mail keine zeitnahe Antwort geben könne.

Bewertung der eingesetzten Supervisionsverfahren: allgemeine Erfolgsbewertung E-Mail-Supervision. Die E-Mail-Supervision bewertet im Interview ein Befragter als sehr erfolgreich, zwei weitere als erfolgreich. Vier Interviewpartner halten die E-Mail-Supervision teilweise für positiv und teilweise für negativ, so dass sie der Aussage „teils/teils“ zuzuordnen sind.

Ein Supervisand widerspricht sich in seinen Äußerungen, mal erklärt er das E-Mail-Verfahren für gut, weil es ihm Spaß mache zu formulieren, mal wieder sieht er es als negativ an, weil ihm etwas gefehlt habe im Gegensatz zu einem direkten Gespräch. Aufgrund dieser Widersprüche wird die Aussage ebenfalls der Variablen „teils/teils“ zugeordnet. Bei den positiven Aussagen überwiegt als Begründung die Tatsache, dass in der Mail-Supervision über die Probleme geschrieben werden konnte. Für diese Befragten ist das Schreiben eine gute Möglichkeit, über Themen nachzudenken und sich damit intensiv auseinander zu setzen. Bei den Befragten, die das Verfahren für sowohl positiv als auch negativ bewerten, steht im Vordergrund, dass die E-Mail-Supervision eine supervisorische Begleitung des Auslandspraktikums überhaupt erst möglich gemacht habe, andererseits bedauern sie Elemente, die in der direkten Supervision vorhanden wären und im E-Mail-Verfahren fehlen, vor allen Dingen das direkte Gespräch, die Synchronizität und die Antworten der anderen Supervisanden.

Verfahrensbezogene Bewertung E-Mail-Supervision. Bei den positiven Eigenschaften der E-Mail-Supervision wird am häufigsten die Möglichkeit der Supervisanden genannt, Themen für sich vorsortieren zu können, und dann auswählen zu können, was davon sie in welcher Form ihrem Supervisor schriftlich mitteilen wollen. Die E-Mail-Supervision bietet die Möglichkeit, sehr überlegt auszuwählen, was man mitteilen möchte und was nicht.

Zwei Interviewpartner erklären, ein wichtiger Vorteil der E-Mail-Supervision sei für sie gewesen, dass sie selber die Zeit festlegen konnten, zu der sie sich mit den Themen beschäftigen wollten. So konnten sie die E-Mails des Supervisors speichern und zuhause, zu einer selber festgelegten Zeit, bearbeiten, im Gegensatz zur Face-to-face-Supervision, bei der mit dem Supervisor ein Termin oft weit im Vorfeld festgesetzt werden musste. Für zwei Befragte bot die E-Mail-Supervision darüber hinaus den Vorteil, Themen für sich klären zu können, bevor sie ihre Überlegungen supervisorisch weitergaben. Die E-Mail-Supervision setzte aus der Sicht dieser Supervisanden einen Prozess der Selbstreflektion ganz automatisch in Gang, den sie als hilfreich erlebten.

Während für zwei Befragte das Schreiben als Ausdrucksform besonders vorteilhaft war, nennt lediglich ein Interviewpartner die Anonymität der E-Mail-Supervision besonders vorteilhaft, während eine weitere beschreibt, es sei für sie durch die E-Mail-Supervision erst möglich gewesen, ihr Praktikum zu absolvieren, da eine Supervision ja durch das Curriculum vorge-schrieben sei.

Bei den nicht hilfreichen Eigenschaften des Supervisionsmediums E-Mail wird an häufigster Stelle genannt, Probleme, Themen und Inhalte für die Supervision zu verschriftlichen. Dabei muss zwischen zwei Richtungen der Kritik unterschieden werden. Die größte Gruppe der Nennungen (fünf von acht Befragten) bezieht sich darauf, dass durch das Schreiben ein Ver-

lust an Genauigkeit zu beklagen sei. Gefühle könnten nicht in derselben Form durch Worte und durch Schriftsprache transportiert werden, außerdem sei es schwierig, Dinge so zu beschreiben, dass der Supervisor zuhause sie auch wirklich so verstehe, wie man sie gemeint habe. Weitere vier Supervisanden weisen darauf hin, dass es zu zeitaufwändig sei, Dinge per E-Mail zu beschreiben. Der Zeitaufwand, eine E-Mail zu verfassen, die so genau und ausführlich sei, dass das Thema adäquat beschrieben werde, sei so hoch, dass er nach einem langen Arbeitstag bzw. in der für das Verfassen von E-Mails insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit nicht zu leisten sei. Das führe dazu, dass Themen nicht so gründlich beschrieben oder gleich weglassen würden, und dass durch den hohen Zeitaufwand eine große Demotivation zur Supervision entstehe.

Direkt an zweiter Stelle wird von den Befragten die Schwierigkeit genannt, dass ein direktes Gespräch gefehlt habe. Auch hier gibt es zwei Richtungen der Kritik. An erster Stelle der Angaben steht die Tatsache, dass das Fehlen einer direkten Gesprächssituation einen Zeitverlust bedeutete, also die bereits mehrfach erwähnte Asynchronizität der E-Mail-Supervision. Diese Tatsache wird von fünf Supervisanden im Interview bedauert. Sie weisen darauf hin, dass durch den Zeitverlust auch ein Verlust an Inhalten bewirkt wurde, dass bestimmte Themen ihre Aktualität verloren hatten und dass Rückmeldungen der Supervisoren nicht mehr hilfreich gewesen sind, weil sie zu der mittlerweile veränderten Situation nicht mehr passten. Drei weitere Befragte äußern im Interview ihre Überzeugung, dass durch das Fehlen eines direkten Gespräches auch weniger Tiefe in die Supervision gekommen sei, vor allem deshalb, weil direkte Nachfragen des Supervisors und damit ein Vertiefen des Themas gefehlt hätten. Die Möglichkeit des Supervisors, ein Thema zu zu spitzen und auf eine Lösung hin zu forcieren, fehlte im E-Mail-Kontakt.

Drei Interviewpartner beklagen, dass in der E-Mail-Supervision kein Austausch mit anderen Supervisanden möglich sei. Sie vermissen die Bereicherung, die durch die Rückmeldungen oder Nachfragen von Kommilitonen entstehe. Deshalb hätten sie eine Form der Gruppensupervision vorgezogen.

Etwas aus der Reihe fällt die Äußerung eines Interviewpartners, der nach anfänglicher Kritik an späten Rückmeldungen des Supervisors darauf hinweist, dass bei wirklich dringenden Problemen seiner Ansicht nach der Supervisor schneller geantwortet habe als üblich, so dass die Asynchronizität nicht wirklich ein großes Problem gewesen sei.

Weitere Äußerungen in den Interviews zur Bewertung des Verfahrens der E-Mail-Supervision sind, dass man sich zu Beginn der E-Mail-Supervision in dieses neue Verfahren zunächst etwas hinein finden und sich damit arrangieren musste, dass nach dieser Eingewöhnungsphase es jedoch gut lief, ein Befragter äußert, dass er die Tatsache als positiv empfunden habe, dass er in der E-Mail-Supervision nicht mit Emotionen anderer Stu-

dierender konfrontiert worden sei.

Bewertung der Methodenblätter. Auffallend bei den Fragen zur Bewertung der Methodenblätter ist, dass bei den Befragten der E-Mail-Supervision hier ein deutlich positiveres Bild entsteht als bei den Befragten zur Skype-Supervision. So haben zwei Interviewpartner von sich aus die Methodenblätter gleich zu Beginn des Interviews als besonders positives Element der E-Mail-Supervision benannt, während alle anderen Supervisanden bei konkreter Nachfrage erklären, die Methodenblätter seien für sie in der E-Mail-Supervision besonders hilfreich gewesen. Da eine Befragte aufgrund technischer Probleme keine Methodenblätter zugeschiedt bekommen hatte, ist die Quote von sieben positiven Nennungen eine Erfolgsquote von 100 %. Dass die Methodenblätter eine positive Hilfe für den Supervisionsverlauf waren, führen fünf Befragte darauf zurück, dass die Methodenblätter Denkanstöße gaben, um sich mit Themen tiefer auseinander zu setzen. Es sei durch die Methodenblätter möglich gewesen, ein Thema auf ein bestimmtes Ziel hin zu fokussieren, und verschiedene Aspekte in den Blick zu nehmen, ohne Gefahr zu laufen, einzelne Bereiche aus dem Blick zu verlieren oder zu vergessen. Für vier Befragte war es besonders positiv, dass durch die Methodenblätter eine Strukturhilfe für den eigenen supervisorischen Prozess gegeben wurde. Eine Befragte erklärt, dass man durch das Methodenblatt leichter an einem Thema vertiefend dranbleiben konnte, während eine andere Befragte erklärt, für sie sei das Methodenblatt wichtig gewesen, damit ihr bestimmte Zusammenhänge überhaupt erst bewusst wurden, was in der Qualität der Antwort deutlich über diejenigen Antworten hinausgeht, für die die Methodenblätter Denkanstöße waren. Vier Interviewpartner bewerten die Methodenblätter besonders im Hinblick auf Biografiearbeit und in Bezug auf ihre persönliche Haltung als positiv.

Bei den negativen Bewertungen zu den Methodenblättern wird dreimal (allerdings nur zweimal aus eigenem Erleben) genannt, wenn die Methodenblätter mit aktuellen Schwierigkeiten und Problemen nicht in einem für die Supervisanden erkennbaren direkten Zusammenhang standen. Zwei Interviewpartner benennen die zusätzliche Arbeitsbelastung als schwierig, während eine weitere technische Probleme hatte mit einem Methodenblatt, mit dem sie nicht gut zurecht kam.

Aufschlussreich erklärt ein Befragter, dass es sinnvoller gewesen wäre, wenn in Bezug auf die ausgefüllten Methodenblätter tatsächlich ein Austausch mit dem Supervisor zustande gekommen wäre. Etliche Supervisanden, so hätten die Nachtreffen ergeben, hätten die Blätter ausschließlich der Selbstreflektion benutzt, und es gab keine Diskussion darüber mit dem Supervisor. In eine ähnliche Richtung geht die Äußerung einer Interviewpartnerin, für die die Erkenntnisse aus dem Methodenblatt und einer darauf erfolgten Rückmeldung des Supervisors sehr intensiv und anrührend war, so dass sie sich gewünscht hätte, in dieser Situation nicht alleine gelassen zu

sein.

Bei der Abfrage nach Verbesserungsvorschlägen wird dreimal der Vorschlag gemacht, dass die Supervisanden eine Übersicht über die verschiedenen Methodenblätter sowie die Methodenblätter selber komplett mit in das Auslandspraktikum gegeben bekommen, so dass sie die Möglichkeit hätten, selber gezielt Arbeitsblätter zur Bearbeitung auszusuchen und diese auch nicht erst ausdrucken müssten. Des Weiteren wird der Vorschlag gemacht, die Methodenblätter tiefgründiger zu gestalten oder den Austausch darüber mit dem Supervisor zu vertiefen.

Bewertung der Vorbereitungstreffen. Für vier Interviewpartner waren die Vortreffen wichtig, um die Supervisoren kennen zu lernen und ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufzubauen. Ebenfalls für vier Supervisanden waren die Vortreffen wichtig, um die Gruppe der anderen Supervisanden und ihre Praxisfelder, sowie die Gastländer kennen lernen zu können, und ein Gruppengefühl aufzubauen. Die Bewertung der Zielerreichung der Gruppentreffen fällt allerdings sehr unterschiedlich aus. Lediglich drei Befragte fanden die Vortreffen uneingeschränkt positiv. Für vier Befragte waren die Treffen zu oberflächlich, es konnten Themen nicht thematisch tiefgehend besprochen werden und die Zeit reichte für sie auch nicht aus, um ein ausreichendes Vertrauensverhältnis zu dem Supervisor herzustellen. Zwei Interviewpartner meinten, es hätten zu wenig Vorbereitungstreffen stattgefunden.

Bewertung der Nachbereitungstreffen. Alle Befragten äußerten die grundsätzliche Wichtigkeit von Nachbereitungstreffen, auch wenn sie die konkrete Umsetzung teilweise kritisieren. Bei der Bewertung der Nachbereitungstreffen steht für die Interviewpartner an erster Stelle, dass sie wichtig gewesen seien, um die Berichte der anderen Supervisanden zu hören und im Rahmen dieser Praxiserfahrungen anderer Studierender ihre eigenen Erfahrungen einordnen und relativieren zu können. Diese Rückmeldungen tauchen bei fünf Supervisanden auf, für drei Supervisanden ist es wichtig, dass die Nachbereitungstreffen die Möglichkeit boten, von anderen Supervisanden Rückmeldungen in der Gruppe erhalten zu können, weil die Nachbereitungstreffen den Charakter einer Gruppensupervision hatten, die die E-Mail-Supervision als Einzelsupervision ablöste. Für drei Interviewpartner war es in den Nachbereitungstreffen dann auch leichter, mit dem Supervisor in Kontakt zu kommen und mit ihm zu arbeiten. Bei der Zielerreichung der Nachbereitungstreffen äußern allerdings nur zwei der Befragten ausschließlich positive Dinge. Für fünf der Befragten fanden zu wenig Nachbereitungstreffen statt, sie hätten sich teilweise deutlich mehr Treffen und eine längere Gruppenphase gewünscht, vier Interviewpartner meinten, die Treffen wären zu sehr an der Oberfläche geblieben.

Einflüsse von außen auf den Supervisionsprozess: Veränderung des Verhältnisses zum Supervisor via Internet. Für zwei Supervisanden ergab sich durch den Wechsel des Verhältnisses zum Supervisor von der Face-to-face-

Supervision zur Internet basierten Supervision keine Veränderung im Verhältnis zu ihrem Supervisor. Ein Befragter äußerte sogar, dass das Internet als Kommunikationsform zu dem Supervisor positiv gewesen sei, da der Supervisor im Gespräch dazu geneigt habe, „nicht auf den Punkt zu kommen“, durch die E-Mail-Supervision habe er konkreter formulieren müssen, was für den Supervisanden positiv gewesen sei. Zwei Befragte äußern, es habe schon vor der Supervision kein rechter Bezug zu dem Supervisor entstehen können, da das Verhältnis von vornherein distanziert gewesen sei, was durch den Einstieg in das Internet als Kommunikationsmedium nicht habe anders werden können. Die bereits vorhandene Distanz im Vorfeld habe es schwierig gemacht, während der Supervision ein Vertrauensverhältnis über das Internet aufzubauen. Eine Befragte äußert zusätzlich das Problem, dass der fehlende Gesichtsausdruck und die fehlende Mimik, die fehlende direkte Reaktion des Supervisors in körperlicher Hinsicht auf das Gesagte des Supervisanden es für sie schwierig machte, sich dazu zu entschließen, „persönliche intime Details wirklich preisgeben“ zu wollen. Für sie wäre es leichter gewesen, sich im Internet zu entscheiden, was sie sagen, was sie nicht sagen, und was sie relativieren solle, wenn sie gemerkt hätte, wie dies bei dem anderen angekommen sei. Dies bringt sie auch in Zusammenhang mit der Tatsache, dass ihr Supervisor ein interner Supervisor, also in einer Doppelrolle als Berater und Dozent war.

Einflüsse aus dem Gastland. Vier Interviewpartner geben ausdrücklich an, aus dem Gastland habe es keinerlei Einflüsse auf ihren Supervisionsprozess gegeben. Drei Supervisanden erklären, ihre Kollegen hätten einen Einfluss ausgeübt. Gründe dafür waren, dass mit Kollegen die Supervisionsinhalte vorher besprochen wurden, andere Kollegen lehnten die Supervision ab, so dass ein negatives Klima in der Einsatzstelle entstand. Ein landestypischer Einfluss auf die Supervision war die Regenzeit, die bei einer Supervisandin den Internetverkehr störte.

Einflüsse der anderen Supervisanden während des Supervisionsprozesses. Bei der E-Mail-Supervision geben alle Befragten übereinstimmend an, es habe keine Einflüsse durch die anderen Supervisanden auf ihren Supervisionsprozess gegeben. Aufschlussreich ist das Detail, das ein Befragter in seinem Interview erzählt: es habe eine Rundmail gegeben, auf die allerdings die anderen Supervisanden nicht geantwortet hätten. Dann, wenn die Befragten in den Interviews Details nannten, wurde deutlich, dass ein solcher Kontakt zwar nicht abgelehnt, jedoch auch nicht eindeutig gewünscht wurde.

Andere Einflüsse von außen auf den Supervisionsprozess. Zwei der Befragten geben an, dass der Kontakt mit Familie und Freunden über das Internet wichtig gewesen sei und einen Einfluss auf ihren Supervisionsprozess gehabt hätte. Sie erklärten dies damit, dass Familie und Freunde die Situation auf der Arbeitsstelle und im Gastland besser hätten verstehen können,

und deswegen auch bessere Rückmeldungen hätten geben können.

Bewertung des Zeitrhythmus. Fünf Befragte geben an, der Zeitrhythmus sei für sie hilfreich gewesen. Dabei fällt auf, dass diese Befragten ihren Zeitrhythmus flexibel gestaltet haben, zumindest teilweise haben sie sich nicht an den vereinbarten Zeitplan, sondern an aktuelle Anlässe als Maßstab gehalten. Dies wird teilweise explizit als Begründung für die positive Bewertung angegeben. Zwei Supervisanden geben an, der Zeitrhythmus sollte offener gestaltet werden. Für sie stand der Pflichtcharakter der Rückmeldungen im Vordergrund, und sie haben für sich nicht die Freiheit erkannt, diesen flexibel zu gestalten, beziehungsweise diese Freiheit erst relativ spät für sich in Anspruch genommen. Diese beiden Befragten waren denselben Supervisoren zugeteilt, bei denen es auch die Rückmeldung gab, dass der Zeitrhythmus sehr flexibel gehalten wäre.

Wünsche/Vorschläge/Anregungen. Auffallend ist, dass sieben von acht Interviewpartnern der E-Mail-Supervision am Ende des Interviews Wünsche, Vorschläge oder Anregungen zur Verbesserung äußern. Drei der Befragten wünschen sich mehr Kontakte zu den anderen Supervisanden aus ihrer Gruppe während der Supervision. Diese sind teilweise denselben Gruppen zugeordnet gewesen, in denen es unter den Studierenden Mails mit Anfragen nach kollegialem Austausch gab, die nicht beantwortet wurden (s.o.). Eine Befragte gibt auch an, dass ein solcher Kontakt untereinander zwar wünschenswert gewesen wäre, für sie jedoch eindeutig zu viel Stress zusätzlich zu der ohnehin hohen Arbeitsbelastung durch die E-Mails bedeutet hätte. Dazu gibt es einige Einzelnennungen. So wird eine bessere Zusammensetzung der Supervisionsgruppen, eine bessere Auswahl der Supervisoren (als Begründung gibt eine Supervisanden an, es müsse auf eine höhere interkulturelle Kompetenz der Supervisoren geachtet werden, eine andere bezieht sich allgemein auf schlechte Erfahrungen mit ihrem Supervisor in der Vergangenheit, von denen sie durch höhere Semester gehört habe) oder eine andere Finanzierung der Supervision (nicht durch Studiengebühren) angeregt. Eine Nennung bezieht sich auch auf die von einem Supervisanden erkannte Unreife seiner Kommilitonen, die er als Problem für die Supervision ansieht. Weitere Vorschläge beziehen sich auf die Vorbereitungstreffen und die Nachbereitungstreffen, greifen jedoch dieselben Punkte auf, die bereits unter dieser Variable genannt worden waren.

5.3.4 Ergebnisse der Interviews der E-Mail-Supervisoren⁴³

Voreinstellungen in Bezug auf E-Mail-Supervision. Beide befragten Supervisoren fanden die Internet basierte Supervision zu Beginn sehr interessant und positiv. Im Vordergrund stand bei beiden die Überlegung, dass durch das Medium E-Mail eine supervisorische Begleitung der Studierenden im Ausland möglich wurde. Ein Supervisor erklärt, er habe dies getan, obwohl er im Vorfeld um die „Begrenztheit von Internet-Supervision“ gewusst habe, jedoch habe man sich entschieden, „dass dies besser sei als gar nichts, vor allem, wenn Leute in Konflikt geraten“ (ebd.). Die Möglichkeit, auch über eine große Distanz hinweg eine Begleitung der Studierenden im Ausland durchzuführen, war nur über E-Mail möglich, bzw. über Internet basierte Supervisionsformen.

Kompetenz/Ausstattung Computer/Internet: persönliche Fähigkeiten. Analog zu den Studierenden stellte auch für die Supervisoren der technische Umgang mit dem Computer keine Probleme dar. Allerdings äußern sie, dass es vereinzelt Probleme der Studierenden im Umgang mit dem Computer gab, diese beziehen sich jedoch, soweit die Supervisoren dies benennen, hauptsächlich auf Situationen im Gastland. Dies ist z.B. die mangelnde Ausstattung mit Computern in den Praxisstellen, oder die weite Entfernung zu Internetcafés. Vereinzelt erleben die Supervisoren auch Probleme der Studierenden in Bezug auf ihre persönliche Kompetenz mit dem Internet. So konnte sich eine Studierende unter einem Anhang zu einer E-Mail grundsätzlich nichts vorstellen, andere konnten mit Word-Dokumenten nicht umgehen. Die Supervisoren beschreiben dies jedoch ausdrücklich als Einzelfälle.

Bewertung des Supervisionskonzeptes: Allgemeine Erfolgsbewertung. Die beiden Supervisoren erklären übereinstimmend, dass die Supervision per E-Mail eine hilfreiche Möglichkeit für die Studierenden darstellt, sofern sie diese annehmen. Zwar erklären beide die Grenzen der Internet-Supervision sehr genau, vor allem in Hinblick auf ihre diagnostischen Möglichkeiten und auf die Möglichkeit, zeitnah Rückmeldungen zu geben. Jedoch beschreiben beide trotzdem auch die großen Möglichkeiten, die sich durch die E-Mail-Supervision ergeben. Insgesamt lässt sich aus den Interviews der Supervisoren nicht ableiten, dass diese die Internet-Supervision grundsätzlich für positiver oder für negativer halten als die Face-to-face-Supervision.

Situationsbezogene Bewertung. Bei dieser Variablen ergeben sich bei

42 Aufgrund der geringen Stichprobengröße bei der Supervisorenbefragung in der E-Mail-Supervision (n=2) wurde zum Zwecke der Anonymisierung der Antworten in der Auswertung das Geschlecht männlich vereinheitlicht. Erst durch das Verfolgen der Quellenangaben lassen sich genauere Zuordnungen machen. Die Interviews sind über den Autor einzusehen.

beiden Befragten unterschiedliche Antworten. Ein Befragter erklärte, die Situationen, in denen Internet-Supervision für die Supervisanden hilfreich sei, wären besonders dann gegeben, wenn es darum gehe, persönliche Dinge zu klären und ein eigenes Profil zu entwickeln, wenn es also um die eigene innere Haltung der Supervisanden gehe. Bei dem anderen Befragten liegt der Schwerpunkt mehr auf Konflikt- und Krisensituationen. Zwar erwähnte auch er mehrfach die Tatsache, dass die Supervisanden durch die Supervision die Möglichkeit haben, an eigenen wichtigen Themen zu arbeiten, und er betont auch insbesondere diese Notwendigkeit. Konkrete Anlässe werden bei ihm jedoch dann geschildert, wenn es problematische Situationen gibt.

Faktoren für den Supervisionserfolg. Eindeutig benennen beide Befragten die Motivation der Studierenden als wichtigsten Faktor für den Erfolg der Supervision. Supervision stelle gerade per E-Mail einen hohen Arbeitsaufwand dar, für den eine hohe Bereitschaft und Motivation erforderlich sei. Diese Anstrengung, so beide Supervisorinnen übereinstimmend, habe jedoch auch einen hohen Supervisionserfolg zum Ergebnis. Ihre Darstellungen lassen sich so zusammenfassen, dass es eine positive Korrelation zwischen der Bereitschaft, Zeit und Arbeit zu investieren und dem Supervisionserfolg gebe. Beide Befragten stellen heraus, dass auch das Vertrauen der Supervisanden zum Supervisor und, so ein Befragter, „das Maß, in dem die Studierenden zur Selbstreflexion bereit sind“ eine wichtige Rolle spiele. Die Bereitschaft der Studierenden führt er dabei auch auf die Möglichkeit zurück, inwieweit die Studierenden zur Selbstreflexion in der Lage seien. So stellt sich heraus, dass gerade ältere Supervisanden mit größerer Lebenserfahrung eine erfolgreichere Supervision über das Internet machen könnten. Als zusätzlichen Faktor erwähnt er die Abstimmung zwischen Supervision in den Einsatzstellen und der Supervision durch die Hochschule, wobei der Grad der Abstimmung wichtig sei für den Erfolgsgrad der Supervision.

Themen der Supervision: Relevanz der Themen. Beide Interviewpartner heben hervor, dass in der Face-to-face-Supervision die gleichen Themen vorkämen wie in der Internet-Supervision. Einen nennenswerten Unterschied gebe es nicht. Allerdings erwähnt ein Supervisor, dass natürlich zusätzliche Themen in der Face-to-face-Supervision eine Rolle spielen würden, die es in der Face-to-face-Supervision nicht gebe, vor allem die Auslandserfahrung und die kulturelle Konfrontation.

Internettauglichkeit der Themen. Durch das Wegfallen der Gruppendynamik, so die beiden Befragten, entstehe für die Studierenden die Möglichkeit, sich stärker mit der eigenen Person und der eigenen Biografie auseinander zu setzen. Dies setze jedoch voraus, dass die Studierenden bereit oder in der Lage seien, sich über das Medium E-Mail für solche Fragen zu öffnen. Der Wegfall der Gruppendynamik wird insofern als Vorteil gesehen, als damit die Angst entfalle, sich vor einem größeren Publikum zu öffnen und von den Kommilitonen ein negatives Feedback zu erhalten. Zudem

stehe mehr Zeit für den Einzelnen zur Verfügung.

Bewertung der eingesetzten Supervisionsverfahren: allgemeine Erfolgsbewertung der E-Mail-Supervision. E-Mail-Supervision hat aus Sicht der Supervisoren besondere dann Sinn, wenn die Studierenden bereit und in der Lage sind, die Themen ausführlich und schriftlich zu bearbeiten. In erster Linie hängt das für sie mit der Motivation der Studierenden zusammen. Allerdings sehen sie auch die hohe zeitliche Anstrengung als wichtigen Faktor an, sowie die Lust, die die Studierenden am Schreiben und an der Auseinandersetzung insbesondere mit der eigenen Person empfinden. Beide Supervisoren bezeichnen E-Mail-Supervision als durchaus erfolgreiches Verfahren, machen den Grad des Erfolges jedoch sehr individuell von den einzelnen Supervisanden und ihrer Einstellung zu der E-Mail-Supervision abhängig.

Verfahrensbezogene Bewertung der E-Mail-Supervision. Vorteile in dem Verfahren der E-Mail-Supervision sehen beide Befragten insbesondere deshalb, weil durch den Wechsel von der Gruppen- zur Einzel-Supervision mehr Zeit für den einzelnen Supervisanden zur Verfügung steht. Sie machen also zunächst keine spezifischen Vorteile der Internet-Supervision aus. Die negativen Eigenschaften des Mediums E-Mail gegenüber der Face-to-face-Supervision nehmen in den Antworten der beiden Befragten einen deutlich größeren Raum ein. An erster Stelle ist zu sagen, dass beide Interviewpartner bedauern, in der E-Mail-Supervision nur sehr wenige Kanäle zur Aufnahme und Verarbeitung zur Verfügung zu haben. Die reine Schriftsprache als Analysemedium gebe ihnen als Supervisoren bedeutend weniger Möglichkeiten der Diagnostik als diese in der Face-to-face-Supervision, in der zusätzlich Gestik, Mimik und andere Dinge eine Rolle spielen, zur Verfügung stünden. Auch die Interventionsmöglichkeiten seien eingeschränkt, so die beiden Interviewpartner. Insbesondere einer von beiden hebt hervor, dass ihm in der E-Mail-Supervision im Vergleich zur Face-to-face-Supervision die Möglichkeit fehle, sich unbefangen auszudrücken und Humor einzusetzen, der über Schriftsprache nicht ohne das Risiko eines Missverständnisses transportiert werden könnte. Auch körperliche Interventionen, wie zum Beispiel das Reichen eines Taschenbuches, würden fehlen. Für beide Supervisoren bedeutet dieses Fehlen einer Unmittelbarkeit, dass eigene Persönlichkeitsanteile des Supervisors weniger wirken, und das Fehlen bestimmter Informationen verursacht einen zusätzlichen Arbeitsaufwand. Es sei nötig, viel gründlicher das zu bearbeiten, was ihnen an schriftlichen Informationen zur Verfügung steht, und viel stärker verschiedene Möglichkeiten durch zu spielen. Auch sei es durch die zeitliche Verzögerung der Supervision durch das Medium E-Mail nicht möglich, bestimmte Fragetechniken einzusetzen, da diese eine direkte Antwort erforderten. Insofern würden sich auch die supervisorischen Rückmeldungen grundsätzlich verändern gegenüber denen, die in der Face-to-face-Supervision möglich wären.

Bewertung der Methodenblätter. Beide Supervisoren heben im Interview die positive Wirkung der Methodenblätter hervor. Diese haben für beide entscheidend zur Verbesserung der E-Mail-Supervision beigetragen. Wichtigster Vorteil der Methodenblätter sei gewesen, dass sie eine Fokussierung bestimmter Themen ermöglicht hätten, sowie den Studierenden die Möglichkeit eröffnet worden sei, ein Thema bis zum Ende zu verfolgen, ohne dass ein Hin und Her von E-Mails und ein damit verbundener Zeitverlust entstanden sei. Allerdings sei auch hier die Bereitschaft der Studierenden, sich mit den Methodenblättern auseinander zu setzen, ein wichtiger Faktor für den Erfolg gewesen. Beide Supervisoren beschreiben den Effekt, dass durch die Methodenblätter eine Menge Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt worden sei, die sie nicht nur in der Face-to-face-Supervision nicht in dieser Form erhalten, sondern auch auf keinen Fall in der E-Mail-Supervision ohne Methodenblätter in dieser Intensität und Ausführlichkeit mitgeteilt bekommen hätten. Dadurch, so insbesondere ein Befragter, sei einiges ausgeglichen worden, was er vorher als Nachteile der E-Mail-Supervision beschrieben habe. Zusätzlich beschreibt ein Befragter den Erfolg, dass durch die Methodenblätter die Studierenden Methoden kennen lernen konnten, die für sie auch in ihrer späteren Berufspraxis anwendbar gewesen seien.

Beide Supervisoren beschreiben den technischen Umgang mit den Methodenblättern als grundsätzlich einfach, auch wenn es in Einzelfällen Probleme gegeben habe. Meist, so ihre Vermutung, habe dies jedoch auch mit der mangelnden Motivation der Studierenden zusammen gehangen. Beide Interviewpartner beschreiben, dass sie beim Einsatz der Methodenblätter, die für sie sowohl vom Inhalt als auch vom Verfahren neu waren, Verschiedenes ausprobiert haben. So hat ein Interviewpartner an einer Stelle allen seinen Supervisanden zum gleichen Zeitpunkt dasselbe Methodenblatt geschickt, allerdings mit einem negativen Rücklauf. Die Supervisanden hätten sich nicht individuell gesehen gefühlt. Größere Erfolge habe er dann erzielt, wenn es gelungen sei, ein Methodenblatt passgenau zum aktuellen Thema der Supervisanden zu verschicken. Außerdem haben beide Supervisoren den Erfolg der Methodenblätter besonders dann hervorgehoben, wenn sie über das ausgefüllte Ergebnis mit ihren Supervisanden in ein Gespräch eintreten konnten, wenn der Supervisand ihnen also einen Bericht oder ein ausgefülltes Blatt zurückgeschickte, und sie dazu eine Rückmeldung geben konnten. Dies sei nicht in allen Fällen gelungen, weswegen der Umgang mit den Methodenblättern in der Zukunft dahingehend verbessert werden sollten, dass gleich in den Vorbereitungstreffen entsprechende Vereinbarungen zwischen den Supervisoren und den Supervisanden getroffen werden sollte. Für eine Interviewpartnerin stellt der Einsatz von Methodenblättern bei den Vorbereitungstreffen auch deshalb eine wichtige Verbesserung für die Zukunft dar, da die Supervisanden so ein Vertrauen zu diesem Verfahren ent-

wickeln könnten, und sich nicht in der konkreten Situation überrascht und abgefertigt fühlen könnten. Die Menge der zur Verfügung gestellten Methodenblätter war für beide Supervisoren ausreichend, eine Supervisorin schlägt sogar vor, weniger Methodenblätter für die Zukunft zur Verfügung zu stellen. Beide Supervisoren geben an, es habe keine Bereiche gegeben, zu denen keine Methodenblätter vorgelegen hätten. Die Themenbreite sei also ausreichend gewesen. Auch die Länge der Arbeitsblätter sei ausreichend gewesen.

Bewertung der Vorbereitungstreffen. Die neu eingeführten Vorbereitungstreffen bewerten beide Gesprächspartner als positiv. Während ein Supervisor die Anzahl der Vorbereitungstreffen (es waren drei Treffen im Konzept vorgesehen, und fanden auch statt) als ausreichend empfand, bedauerte eine Supervisorin, dass es nicht mehr Vorbereitungstreffen gegeben habe. Insbesondere seien die Vorbereitungstreffen, so beide Interviewpartner, für die Einübung der Supervision nötig gewesen, sowie um einen Vertrauensaufbau zwischen Supervisand und Supervisor möglich zu machen. Ebenso heben beide Befragten hervor, dass die Vorbereitungstreffen die Gruppenidentität der Supervisanden untereinander stärken könnten. Dies hielten beide deshalb für wichtig, da auf diese Weise ein kollegialer Austausch der Supervisanden untereinander im Ausland ermöglicht werden könnte. Gerade dieses Element heben beide Supervisoren als mögliche Zukunftsperspektive zur weiteren Verbesserung des Konzeptes hervor. Allerdings ist es beiden wichtig, dass dies ein kollegialer Beratungsprozess der Supervisanden untereinander werden müsste, an dem sie als Supervisoren nicht beteiligt sind. Es geht eher darum, dass die Supervisanden auf diese Weise eine Möglichkeit bekommen könnten, miteinander in Kontakt zu treten und praktische Fragen auszutauschen, bzw. über das gegenseitige Erzählen eigene Erfahrungen einordnen zu können. Durch die Erfahrung, dass andere mit ähnlichen Themen beschäftigt seien, sei es möglich, die eigenen Gefühle zu relativieren.

Bewertung der Nachbereitungstreffen. Beide Supervisoren sind sich einig, dass gerade die Nachbereitungstreffen von ungeheurer Wichtigkeit sind für die Reflektion des Auslandsaufenthaltes und für den Transfer der dort gemachten Erfahrungen mit der Berufspraxis und mit der anderen Kultur auf das eigene Studium und auf die zukünftige Berufsrolle in Deutschland hin. Beide Befragten hätten gerne mehr Nachbereitungstreffen durchgeführt. Insbesondere ein Interviewpartner übte erhebliche Kritik an dem neuen Bachelor-Studiengang, mit dem keine Möglichkeit mehr gegeben sei, eine ausgiebige Praxisphase in Deutschland an das Auslandspraktikum anzuschließen, und so auch eine längere Face-to-face-Supervision an die Phase der Internet-Supervision anzuschließen. Außerdem sei der Zeitpunkt des Praktikums schlecht gewählt. Gerade durch die Verknüpfung einer Internet-Supervision mit einem anschließenden Face-to-face-Supervisionsprozess sei im Diplom-Studiengang vieles möglich gewesen, habe man Themen zu-

sammen binden und eine Transfermöglichkeit schaffen können, die in dieser Form im neuen Studiengang nicht mehr möglich sei. Wenn an dieser neuen Studienstruktur nichts zu ändern sei, müsse dennoch Wert auf eine größere Anzahl von Nachbereitungstreffen gelegt werden.

Veränderung des Verhältnisses zum Supervisor via Internet. Die beiden befragten Supervisoren äußern, dass durch das Internet als Transportmedium der Supervision die Rolle des Supervisanden während des Supervisionsprozesses gestärkt werde. Es komme in stärkerem Maße auf die Motivation der Studierenden an, Themen oder Themenbereiche mitzuteilen und damit die Supervision für sich zur thematischen Aufarbeitung zu nutzen. Die Rolle des Supervisanden ist dabei in zweifacher Hinsicht stärker als in der Face-to-face-Supervision, so die Erfahrung der beiden Befragten. Zum Einen habe der Supervisand die Möglichkeit, Themen, Themenbereiche oder Probleme vollkommen auszuklammern, ohne dass dies vom Supervisor bemerkt würde, was in der Face-to-face-Supervision schwieriger sei, da hier andere Analyse- und Diagnostikmöglichkeiten gegeben seien. Zum Anderen habe der Supervisand die Möglichkeit, auf Rückmeldungen, Interventionen, Aufträge oder Anregungen des Supervisors einzugehen oder nicht. Aufgrund der zeitlichen Verzögerung sei es dem Supervisor nicht möglich, in adäquater Form auf eine solche Verweigerungshaltung zu reagieren, zumal nicht immer klar sei, warum ein solches Nicht-Eingehen auf Interventionen und Anregungen entsteht, ob es sich tatsächlich um eine Verweigerungshaltung handelt, oder woraus Gründe resultieren.

Einflüsse aus den jeweiligen Gastländern auf den Supervisionsprozess. Als unkontrollierbare Einflüsse aus dem Gastland auf den Supervisionsprozess benennt ein Supervisor vor allem die Möglichkeit, dass landestypische Schwierigkeiten wie Seuchen und Kriege Einfluss auf das Praktikum des Supervisanden nähmen, und damit auch den Supervisionsprozess beeinflussen. Beide Supervisoren sehen die technischen Gegebenheiten im Gastland, wie bereits oben beschrieben, als Problem an. So habe es einen großen Einfluss auf den Supervisionsverlauf, ob dem Supervisanden ein Internetzugang zeitnah und für sich alleine zur Verfügung stehe, oder ob er auf ein Internetcafé angewiesen sei, das unter Umständen weit von dem jeweiligen Einsatzort entfernt sei. Gerade für eine Befragte ist ein sehr starker Einflussfaktor aus dem Gastland außerdem die Praxisstelle selber, in der eine Praxisanleitung oder eine regelrechte Supervision stattfinden könne, die negativen Einfluss auf die Supervision in der Hochschule haben könnte, indem z.B. die Supervision aus dem Heimatland ganz abgelehnt und kritisiert wird. Während ein Interviewpartner die anderen Arbeitsbedingungen in den Gastländern hervorhebt, in denen man nicht von einer deutschen 38-Stunden-Woche ausgehen könne, sondern oft erleben müsse, dass die Supervisanden praktisch rund um die Uhr in ihrer Einsatzstelle mit Klienten konfrontiert seien. So hebt ein Befragter hervor, dass gerade die Kultur des Gastlandes

im Umgang mit Frauen und damit auch Praktikantinnen einen großen Einfluss auf den Supervisionsprozess haben könnte. Dies sieht er nicht nur im Hinblick auf Themen, die in der Supervision entstehen könnten, sondern auch auf die Tatsache, dass es für einen männlichen Supervisor schwierig werden könnte, Themen zu besprechen, die auf männliches Fehlverhalten im Gastland zurückzuführen sind. Und zwar deswegen, weil ein besonders großes Vertrauen nötig sei, damit die Supervisandinnen solche Themen gegenüber ihren männlichen Supervisoren im Heimatland äußern.

Sonstige Einflüsse von außen auf den Supervisionsprozess. Als weiteren Einfluss von außen auf den Supervisionsprozess sieht ein Interviewpartner die Frage, inwieweit ein Abnabelungsprozess vom Elternhaus erfolgt sei oder nicht. Ein mangelnder Abnabelungsprozess vor dem Auslandsaufenthalt könne dazu führen, dass die Studierenden zwischen die Stühle gerieten, wenn ein Supervisor mehr Autonomie und Eigenständigkeit einfordere, das Elternhaus jedoch im Gegenteil dazu ängstlich oder überfürsorglich auf die Gegebenheiten im Gastland reagiere.

Rolle der anderen Supervisanden während des Supervisionsprozesses. Interessant ist, dass beide Interviewpartner, wie bereits oben beschrieben, die Möglichkeit vorschlagen, dass sich die Supervisanden während des Supervisionsprozesses und während des Auslandsaufenthaltes gegenseitig kollegial unterstützen. Dieses wurde bereits oben ausführlich beschrieben.

Bewertung des Zeitrhythmus. Der Zeitrhythmus wird von beiden Befragten als gut empfunden, wobei eine Befragte hervorhebt, dass das Vorhandensein eines im Vorfeld festgelegten Zeitrhythmus' disziplinierend wirke, und ihr helfe, den Supervisionsprozess in Gang zu halten.

Wünsche/Vorschläge/Anregungen. Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung, die durch die Internetsupervision entstehe, sei es notwendig, dass für Internet basierte Supervisionsformen mehr Stunden zur Verfügung stünden, als dies in der Face-to-face-Supervision der Fall ist. Beide Supervisoren kritisieren in den Interviews, dass in Bezug auf Bezahlung und Zeitausstattung die beiden Supervisionsverfahren gleich behandelt werden, obwohl der Aufwand erheblich höher sei (ein Supervisor beschreibt ihn im Interview als aus eigener Erfahrung heraus doppelt so hoch). Insbesondere dann, wenn, wie von beiden vorgeschlagen, die Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase verlängert würde, und es mehr Treffen dafür geben werden solle, müsse dieser Mehraufwand auch besser bezahlt werden.

Beide Supervisoren weisen übereinstimmend darauf hin, dass es sich bei der Klientel von Studierenden, die sich für ein Auslandspraktikum entscheiden, um eine ganz besondere Gruppe von Studierenden handle. Diese seien bereit, sich auf neue Erfahrungen einzulassen, und in besonderer Weise neugierig und offen. Dies habe auch einen Einfluss auf die Motivation und die Ansprüche in Bezug auf den Supervisionsprozess, den die Supervisanden mit ihrem Supervisor über ihr Auslandspraktikum machen. Ein

Unterschied ergebe sich höchstens in der Größe der kulturellen Distanz zur Heimatkultur, je nachdem, ob Studierende ihr Praktikum im europäischen, afrikanischen, nord- oder südamerikanischen Ausland ableisteten. Viel wichtiger sei jedoch, dass die Studierenden, die sich für ein Auslandspraktikum entscheiden, auch in der Supervision engagierter und mehr daran interessiert seien, tiefgründige Prozesse in der Supervision zu erleben.

5.3.5 *Zur Kritik des Interviewteils*

Zur Kritik an den fokussierten Interviews muss gesagt werden, dass es sich bei den Befragten grundsätzlich um Studierende oder Kollegen des Interviewers handelte. Auch wenn zu diesem Effekt bereits die Überlegungen von Froschauer/Lueger (2003) geschildert wurden (vgl. Kap. 4.7), lässt sich doch nicht ausschließen, dass Antworten in den Interviews dahingehend relativiert oder verändert wurden, was die Befragten als erwünschte Antworten vermuteten.

Zudem lässt sich nicht eindeutig klären, wie sehr geschilderte Wirkungen und Effekte tatsächlich dem Kommunikationsmedium Internet zuzuschreiben sind, oder zu der persönlichen Art des Supervisors gehören, seinen persönlichen Stil in der Supervision widerspiegeln oder mit dem Vermögen der Supervisanden zusammen hängen, sich für die Supervision im Zwangskontext an der Hochschule zu öffnen.

Die Besonderheiten der Supervisionsform Ausbildungssupervision wurden bereits im Kapitel 2.3 ausführlich beschrieben. Sie haben auch einen Einfluss auf die dargestellten Ergebnisse der fokussierten Interviews. Es muss einer zukünftigen Untersuchung überlassen bleiben, die hier festgestellten Ergebnisse in einen größeren Kontext zu stellen, und nach einer Befragung einer größeren Stichprobe gegebenenfalls zu verändern.

Zur Problematik der Interviews gehört außerdem, dass die Interviews aufgrund der stark versetzten Praktikumszeiträume der Befragten teilweise sehr bald oder aber erst recht spät nach Praktikumsende durchgeführt wurden. Dies kann in beide Richtungen wirken und Vor- wie Nachteile haben, da z.B. tagesaktuelle Verstimmungen und Ärger wichtig für eine Bewertung seien oder sich rückblickend relativiert haben und einer sachlicheren Betrachtung gewichen sein könnten, ebenso könnten in der Internetsupervision für die Supervisanden wichtige Ergebnisse vergessen worden sein oder in einem rosigeren Licht gesehen werden, da die Intensität der Emotionen mit der zeitlichen Dauer des Abstandes abgenommen haben dürfte.

Ein Vorteil ist jedoch nicht zu vernachlässigen. In soweit diese Untersuchung das hier neu entwickelte und erstmalig durchgeführte Konzept einer Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext evaluiert, kann, da mit den Interviews eine Stichprobengröße von $n=100\%$

erreicht wurde, von einer doch ziemlich vollständigen Darstellung ausgegangen werden.

5.4 Auswertung

Hinsichtlich der in Abb. 22 dargestellten Hypothesen und Unterhypothesen kann nun, nach Auswertung der fokussierten Interviews, eine vertiefende Bewertung vorgenommen werden.

So war bzgl. der Hypothese 1 „Internet- und Face-to-face-Supervision sind nicht unterschiedlich effizient“ festzustellen, dass nach Abschluss der Evaluation alles darauf hindeutet, dass diese Hypothese zutrifft. Allerdings ist sie deutlich zu pauschal formuliert. So gibt es Elemente, die in der Internet-Supervision eindeutig weniger effizient sind als in der Face-to-face-Supervision, etwa der persönliche Kontakt zwischen den beiden Beteiligten, die fehlende emotionale persönliche Nähe, sowie der Zeitfaktor, der zumindest bei der E-Mail-Supervision eine Rolle spielt. In dieser Hinsicht kann zwar nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass Internet-basierte Supervisionsformen weniger effizient seien, doch sind sie wohl in unterschiedlicher Weise effizient. Das heißt, sie sind in Bezug auf einzelne Faktoren unterschiedlich effizient, insbesondere dann, wenn man, wie in der Ausbildungssupervision an Hochschulen, davon ausgeht, dass Face-to-face-Supervision automatisch Gruppensupervision bedeutet, und eine Internet-basierte Supervisionsformen automatisch ein Einzel-Supervisionsverfahren ist. Auch deutet alles darauf hin, dass Internet-basierte Supervisionsformen, insbesondere in der Schriftform, dann wirkungsvoller sind, wenn die Personen sich bereits im Vorfeld sehr gut kennen gelernt und Vertrauen zueinander aufgebaut haben, und wenn insbesondere die Supervisanden sich darauf einlassen können. Insofern war es richtig, bereits im Vorfeld der Auswertung der Interviews eine Unterscheidung der Hypothesen hinsichtlich eines Vergleiches von E-Mail-Supervision und Skype-Supervision vorzunehmen.

Was gerade gesagt wurde über den Vergleich von Internet-basierten Supervisionsformen und Face-to-face-Supervision lässt sich insbesondere für die E-Mail-Supervision im Vergleich zu einer Face-to-face-Supervision unterstreichen (vgl. Hypothese 2). E-Mail-Supervision scheint zwar eine wirkungsvolle Supervisionsform zu sein, doch sind ihre Wirkungsform und ihre Wirkungsrichtung deutlich unterschiedlich von der in der Face-to-face-Supervision, was insbesondere an den schon geschilderten wichtigsten Effekten wie der zeitlichen Asynchronizität und der Distanz im persönlichen Verhältnis zum Supervisor zu begründen ist. Dennoch gibt es auch Vorteile einer E-Mail-Supervision, die insbesondere dann zu Tage treten, wenn sich die Supervisanden gut auf diese Supervisionsform einlassen können, also

Lust am Schreiben haben, und motiviert sind, sich selber mit eigenen, biographischen und persönlichen Themen auseinander zu setzen und dieses für andere schriftlich oder graphisch darzustellen.

Hinsichtlich der Hypothese 3, nach der Skype-Supervision und Face-to-face-Supervision unterschiedlich effizient seien, lässt sich feststellen, dass diese Hypothese sich nach Auswertung der Interviews nicht eindeutiger als vorher bestätigen lässt. Skype-Supervision und Face-to-face-Supervision, so deutet die Auswertung der Interviews an, gleichen sich in vielerlei Hinsicht. Dort, wo durch das Medium Skype ein Unterschied entsteht, insbesondere in Fragen der Visualisierung, sind die in den Interviews geschilderten positiven Effekte zwar höchst interessant, doch dürfte es sehr von der individuellen Art des Supervisors abhängen, inwieweit er die offensichtlich zusätzlich nötigen Kontrollschleifen bei seiner Diagnostik wirklich durchführt und gründlich verarbeitet. Dass es in der Skype-Supervision durch eine fehlende Visualisierung möglich wird, in zeitlich synchroner Form und im direkten Gespräch eine Gesprächssituation herzustellen, die es beiden Gesprächspartner erlaubt, sich frei nach eigenen Impulsen zu bewegen, ist ein Effekt, der sich lohnen würde, genauer untersucht zu werden.

Für eine endgültige Bestätigung der Richtung der Hypothese 3 bzgl. der Wirksamkeit von Skype-Supervision vs. Face-to-face-Supervision können die hier vorgestellten Ergebnisse jedoch lediglich ein Hinweis sein. Dafür ist die Stichprobe zu gering, doch deuten die Hinweise in die Richtung, dass es bei bestimmten Themenbereichen, insbesondere wenn es um tief gehende, persönlichkeits- oder biografiebezogene Themen geht und von den Supervisanden ‚Offenbarungen‘ zu erwarten sind, Vorteile hat, wenn die Supervision per Skype ohne Bild gebende Verfahren stattfindet.

Allerdings ist auch infrage zu stellen, inwieweit die geschilderten Vorteile nicht zumindest teilweise dem subjektiven Empfinden der Supervisorin zuzuordnen sind, die in dieser Supervisionsform eine Möglichkeit sah, ihre Hörbehinderung zu kompensieren. Umgekehrt dürfte es für die Supervisanden interessant gewesen sein, Supervision in einem Kontext durchzuführen, der durch die fehlende Visualisierung weniger zwangsbehaftet war, als er dies zum Beispiel in der Hochschule oder bei einer Visualisierung wäre. Insofern können die positiven geschilderten Effekte auch daher rühren, dass mit der fehlenden Visualisierung ein kleiner Freiraum in dem als Zwang empfundenen Supervisionskonzept entsteht. Für eine allgemeine Aussage müsste überprüft werden, ob sich diese Ergebnisse in einem Supervisionsverfahren, das nicht der Ausbildungssupervision zuzuordnen ist, und bei anderen Supervisoren wiederholen lassen.

Hinsichtlich der Hypothese 4, nach der Skype-Supervision und E-Mail-Supervision unterschiedlich effizient sind, lässt sich sagen, dass diese Hypothese nach Auswertung beider Teile der Befragung endgültig bestätigt werden kann. Die Skype-Supervision hat in den Bewertungen aller Befragten

eindeutig positiver abgeschlossen, was insbesondere auf die zeitliche Synchronizität der Supervision, die einfachere und genauere Darstellung im gesprochenen gegenüber dem geschriebenen Wort⁴⁴ und die größere Nähe zwischen Supervisor und Supervisand zurückzuführen ist. Dadurch entsteht eine emotional tiefere Bindung, die einen tieferen Supervisionsprozess möglich macht bzw. vereinfacht.

Die Überprüfung der Ergebnisse hinsichtlich unkontrollierbarer Drittvariablen in den fokussierten Interviews hat ergeben, dass sich diese Drittvariablen hauptsächlich auf Einflüsse aus dem Gastland und Einflüsse dritter Personen auf den Supervisionsprozess konzentrieren. In den Gastländern spielen vor allen Dingen die (Nicht-)Verfügbarkeit des Mediums Internet und landestypische Krisen eine Rolle, sowie eine Zeitstruktur, die zu der des Heimatlandes unterschiedlich ist. Die Antworten der Befragten deuten jedoch darauf hin, dass diese Einflüsse in der hier dargestellten Untersuchung nicht so gravierend waren, dass sie eine Verzerrung des Ergebnisses bewirkt hätten. Auch die Einflüsse unbeteiligter Dritter an den Supervisionsprozessen scheinen sich in den Aussagen der hier Befragten nicht eindeutig von denen zu unterscheiden, die auch in einer vergleichbaren Kontrollgruppe in der Face-to-face-Supervision an einer Hochschule zu vermuten sind. Insofern scheint der Einfluss unkontrollierbarer Drittvariablen vernachlässigbar zu sein, bzw. müsste in einer getrennten Untersuchung vertieft werden.

Hinsichtlich des Konzeptes scheint nach den Interviews festzustehen, dass das hier vorgestellte Konzept der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext gegenüber seinen Vorläufern eine deutliche Verbesserung bedeutet. Dazu haben, darauf deuten zumindest die Ergebnisse der hier vorgestellten Untersuchung ziemlich eindeutig hin, vor allem die Methodenblätter beigetragen, die Vor- und Nachbereitungstreffen sowie die neue Möglichkeit, Skype als Supervisionsform zu nutzen. Die Methodenblätter haben dabei insbesondere dort geholfen, wo kein direkter Austausch zwischen Supervisor und Supervisanden möglich war. In der E-Mail-Supervision wurden sie als erheblich größerer Fortschritt bewertet als in der Skype-Supervision. Der Einsatz von Methodenblättern in der Skype-Supervision sollte grundsätzlich überprüft werden, und gegebenenfalls weiter entwickelt werden. Hierzu wäre eine neue Untersuchung notwendig.

Auch hinsichtlich der neu eingeführten Vor- und Nachbereitungstreffen ergibt sich ein Bedarf zur Weiterentwicklung. Die grundsätzliche Neueinführung wird zwar als sehr positiv bewertet, und hat sich demnach bewährt. Die theoretischen Vorüberlegungen, die zur Einführung von Methodenblättern und zur Einführung von Vor- und Nachbereitungstreffen geführt haben, scheinen sich damit bestätigt zu haben. Doch müssten die zum Teil widersprüchlichen Aussagen dahingehend gewürdigt werden, dass man die An-

43 U. a. wegen der Möglichkeit, ohne größeren Zeitverlust Nachfragen zu stellen und Erläuterungen zu geben.

zahl der Treffen ausweitet und eine deutlichere inhaltliche Vorgabe schafft, sowie die Methodenblätter in die Vorbereitungstreffen integriert.

Die Verzahnung dieser Erkenntnisse mit den theoretischen Vorüberlegungen und die Entwicklung weiterer Perspektiven sollen insbesondere im folgenden Kapitel erfolgen.

6. Explorative Analysen

Das folgende Kapitel hat die Aufgabe, die in Kap. 5 dargestellten Ergebnisse mit den theoretischen Erkenntnissen aus Kapitel zwei zu verschränken und auf diese Weise theoretische Vorüberlegungen und praktische Erkenntnisse zu nutzen, um neue Erkenntnisse für die Weiterentwicklung zu gewinnen. Auf diese Weise stellt das Kapitel ein inhaltliches Fazit dar, und nutzt auch deswegen die Struktur der Vorüberlegungen in Kapitel zwei. Zugleich kann auf diese Weise die Einordnung der Arbeit vertieft und die Grundlage gebildet werden, um einen weiteren Ausblick zu wagen.

6.1 Verschränkung mit bildungstheoretischen Überlegungen

Betrachtet man die gewonnenen Erkenntnisse zunächst unter einem institutionszentrierten Zugang, so lässt sich feststellen, dass die Institution der Hochschule mit ihren Vorgaben an das hier dargestellte Konzept mit den Vorgaben der Praxiseinrichtungen an vielen Stellen kollidiert ist. Dies hat bei den Supervisanden zu Themen geführt, die dann unter dem Gesamtbegriff ‚Belastungen durch die Hochschule‘ beziehungsweise ‚Auseinandersetzung mit der Praxisstelle‘ kumuliert wurden. Die Institution Hochschule verbindet den Anspruch, den sie an die Bildung ihrer Studierenden erhebt, mit einem Curriculum, das nicht unbedingt auf die Ansprüche Rücksicht nimmt, die an einen Bildungsbegriff gestellt werden müssen, der mehr als nur Ausbildung und Berufsvorbereitung bedeutet. Wenn Miller (2003) der Erwachsenenbildung vorwirft, sie habe in den letzten Jahren etliche Ausblendungen aufgrund ihrer zunehmenden Ökonomisierung vollzogen, so fällt auf, dass gerade diese Themenbereiche auch in Curriculum oder Praxisordnung der Hochschule fehlen (vgl. KatHO 2007). Die Supervision schließt eine Lücke, die sich gerade auf „Individualisierung, Rollenvielfalt, Sinnorientierung, Globalisierung und Bewältigung von Komplexität“ (Miller 2003, S. 182) bezieht. Die Studierenden, so zeigen die Interviews, nutzen die Supervision, um sich in Bezug auf ihren Beruf und ihre Biografie zu orientieren. Sie reflektieren ihre Fähigkeit, sich im Beruf und in einem ihnen fremden Lebensumfeld zurecht zu finden, und diskutieren zumindest vereinzelt die Frage, auf welchen Werten und Normen ihr Handeln beruht, und inwieweit diese mit Werten und Normen ihres Gastlandes zu verbinden sind. Die Erwachsenenbildung spricht hier von „Orientierungswissen“ (vgl. Nolda 2008, S. 97, Schrader 2003), allerdings trägt die Supervision auch dazu bei, dass die Studierenden ihre eigene Identität weiter entwickeln kön-

nen. Hierbei fühlen sie sich durch die Hochschule im Stich gelassen, und äußern in den Interviews, die Hochschule lade ihnen zusätzliche Belastungen auf. Sie vermissen Freiräume, die sie für ihre eigene Entwicklung brauchen. In dem Maße, wie sie die Supervision als einen solchen Freiraum nutzen können, steigt der Erfolg der Supervision an sich. Dann kann ihnen die Supervision dabei helfen, ihren Umgang mit sich selbst zu verbessern, und trägt damit zum Identitätswissen (ebd.) bei. Im Gegensatz dazu wird die Supervision relativ wenig genutzt, wenn die Interaktion zwischen den Klienten, den Praxisanleitungen, den Kollegen und den Menschen im Gastland zur Sprache kommt, ebenso wenig wird sie genutzt, wenn das eigene Handeln der Lernenden und die damit verbundenen Methoden und Techniken zur Sprache kommen (Interaktionswissen bzw. Handlungswissen, vgl. ebd.). Gerade hier nutzen die Studierenden nicht die Chance, sich mit Berufsprofis in der Supervision zu beraten, sondern besprechen sich, wie in mehreren Interviews geäußert, häufiger mit Menschen vor Ort, oder mit Freunden und Verwandten. Daher muss sich die Hochschule fragen, warum in ihrer Supervision den Studierenden die Nachfrage von Interaktionswissen und Handlungswissen nur nachrangig wichtig ist. Dabei wäre Ausbildungssupervision doch der Ort, an dem der Supervisand lernen kann, „was wirklich ist und wie er sein Handeln entsprechend diesem Wissen ausrichten kann“ (Arnold 1997, S. 33), die Ausbildungssupervision könnte „Alternativen sichtbar machen und damit eine der Bedingungen dafür (...) schaffen, dass das Handeln und Denken differenzierter wird und intersubjektiv begründet werden kann“ (ebd., S. 35), so dass „das alltägliche Interpretieren“ des Supervisanden „handlungsbegleitend, handlungsabsichernd, selegierend und nur insofern komplex und Alternativen reflektierend“ (ebd., S. 36) ist, als das Interaktionssystem der Praxisstelle, des kulturellen Umfeldes und der dort übernommenen professionellen Aufgaben es erforderlich machen.

Für diesen Mangel an Nachfrage an Bildungsaufgaben der Supervision in Hinblick auf Interaktionswissen und Handlungswissen können nach Auswertung der hier vorgestellten Ergebnisse je nach Supervisand drei Gründe in unterschiedlicher Ausprägung verantwortlich sein. Erstens könnte es den Studierenden nicht brauchbar erscheinen, im Heimatland solche Bildungsaufgaben anzudocken, weil das Handlungswissen, das sie in ihrem Gastland brauchen, aus ihrer Sicht womöglich zu unterschiedlich ist von dem Handlungswissen, das sie in ihrem Heimatland lernen und kennen. Im Heimatland erlerntes Handlungswissen könnte sich als unbrauchbar erwiesen haben, wofür nicht einmal der kulturelle Unterschied als alleinige Begründung dienen muss, sondern dies könnte auch daran liegen, dass die Umsetzung durch einen Berufsanfänger nur unzureichend erfolgt war. Nichts desto trotz könnte dies die Begründung der Studierenden sein, warum sie im Heimatland erworbenes Handlungswissen für das Gastland als untauglich erleben und deshalb die Kompetenz ihrer Ausbildungsstelle in Hinblick auf das

Praktikum im Ausland für nicht ausreichend halten. Der Ort, in dem solche Differenzen reflektiert werden könnten, müsste die Ausbildungssupervision sein. Die Supervisoren müssten in dieser Hinsicht aufmerksamer werden. Ein zweiter Grund könnte die zeitliche Verzögerung sein, die gerade in der E-Mail-Supervision entsteht. Bildungsbedarfe werden in ihrer Aktualität überlagert von neuen Anfragen an Interaktion und von Problemen, die im alltäglichen Berufsleben auftreten. Insbesondere wiederkehrende Anfragen an Interaktion und Berufshandeln werden dann in der Supervision noch zum Thema. Solche wiederkehrenden Probleme hängen aber oft auch mit persönlichen Themen und biographischen Ursachen zusammen und sind damit auch Bildungsbedarfe in Hinblick auf Orientierungswissen und Identitätswissen. Eine dritte Begründung könnte darin liegen, dass den Supervisanden nicht ausreichend klar ist, welche Themen sie in der Ausbildungssupervision ansprechen dürfen, und welche Kompetenz ihnen durch den Supervisor zur Verfügung gestellt wird. Dessen Kompetenz kommt schließlich auch dann zum Tragen, wenn ihm Praxisfeld oder Gastland nicht vertraut sind, weil die supervisorische Kompetenz auf Strukturierung, Fokussierung und Hilfe zur eigenen Lösungsfindung des Supervisanden abzielt. Bei dieser Entwicklung von Themen greift er jedoch auf professionelle Erfahrungen und einen Wissensvorsprung zurück, der gerade in der Ausbildungssupervision zum Tragen kommen könnte (vgl. Kap. 2.3).

Betrachten wir die Bildungsaufgaben des hier vorgestellten Konzeptes nun unter einem subjektzentrierten Zugang, so ergibt sich, dass die hier vorgestellte Supervision an einem Übergang im Lebenslauf der Supervisanden stattfindet. Zum ersten Mal erleben sich die Supervisanden als professionelle Berufstätige, die eine superiore Position gegenüber Klienten einnehmen und dabei Verantwortung tragen. Dies löst eine Beschäftigung mit biografischen Themen und eine Selbstreflektion aus, die zentral zur Persönlichkeitsbildung beiträgt. Eine Begründung für die hohe Bedeutung dieses Bereiches in der hier vorgestellten Untersuchung kann darin liegen, dass in der Supervision anders als im restlichen Studium erstmals kontinuierlich und konzentriert persönlichkeitsbezogene Arbeit in Hinblick auf Orientierung und Identität möglich ist. Zum Anderen kann diese Bildungsaufgabe nicht länger als notwendiger Entwicklungsschritt ignoriert werden, wenn die praktische Arbeit solche Bildungsbedarfe unübersehbar macht. Die theoretische Beschäftigung im Studium lässt mehr Fluchtmöglichkeiten in dieser Hinsicht zu, da die eigene Person dann nicht gleichermaßen im Vordergrund steht.

Das Medium Internet wird bei einigen Supervisanden auch deswegen als hilfreich erlebt, weil die Auseinandersetzung mit einem Supervisor aus der eigenen Kultur und dem eigenen Sprachraum Vertrautheit und Sicherheit bringen kann. Zwar stellt das Internet eine Sprachbarriere dar, diese scheint jedoch leichter zu überwinden zu sein als die Sprach- und Kulturbarriere zu

einem Supervisor des Gastlandes, sofern diese Möglichkeit überhaupt im jeweiligen Gastland und der jeweiligen Praxisstelle zur Verfügung stand. Hierzu bedürfte es allerdings einer gesonderten Untersuchung, da solche Überlegungen bislang nicht mehr als eine Hypothese sind, die sich aus der Auswertung der Interviews ergibt.

Auf einer Makroebene stellt die hier dargestellte Internet basierte Ausbildungssupervision eine Mischform dar aus einer Ausbildungsform in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit und einer erwachsenenpädagogischen Beratungsform. Diese Schwierigkeit bedeutet, dass eine bildungstheoretische Verortung nur dann möglich ist, wenn die drei Felder Hochschule, Soziale Arbeit und Andragogik mit ihren jeweils eigenen Ansprüchen an Bildung berücksichtigt werden. Die vorliegende Arbeit hat versucht, einen solchen Weg zu gehen, jedoch, so zeigt sich abschließend, lässt sich ein solcher Mittelweg nicht ohne Kompatibilitätsprobleme und Verluste gehen. Diese liegen insbesondere in den strukturellen Bedingungen der drei pädagogischen Felder, etwa in Bezug auf Freiwilligkeit der Teilnahme, auf wechselseitige Schwerpunkte in Hinblick auf Bildung, und nicht zuletzt in der Tatsache, dass das Verständnis von Bildung ein jeweils unterschiedliches oder in der Sozialen Arbeit sogar bis zur Unkenntlichkeit verkümmert ist (vgl. Kap. 2, bzw. Lüders/Behr 2002, Miller 2003).

Supervision als Bildungsangebot im Studium der Sozialen Arbeit kompensiert die Auslassungen, die ein Curriculum, das auf Abprüfbarkeit und Berufsvorbereitung abstellt, zwangsläufig nicht erfüllen kann. Insofern ist die hier vorgestellte Supervision eine sinnvolle Ergänzung für eine Institution, die sich die Bildung und nicht nur die Ausbildung von zukünftigen Berufsröhlenträgern auf die Fahnen geschrieben hat. Wenn Supervision bzw. Bildung jedoch in ein Curriculum gezwungen wird, verlangt der Rahmen der starren institutionellen Regelungen zwangsläufig Transaktionskosten. Wichtig wäre zum Beispiel in Hinblick auf die Vergabe von Teilnahmechein und Leistungsnachweis zu klären, was Leistung im Rahmen von supervisorischer Bildungsarbeit bedeuten kann. Die Minimierung solcher Transaktionskosten liegt offensichtlich teilweise in der Hand von Supervisor und Supervisand, inwieweit sie zum Beispiel in Vorbereitungstreffen eindeutige und für beide Seiten hilfreiche Kontrakte treffen, die aus der Ausbildungssupervision einen Freiraum für die gegenseitige Interaktion machen. Insofern scheinen die hier erstmals ausprobierten Vorbereitungstreffen auch konstitutiv zur Ermöglichung von Bildung zu sein.

6.2 Systemische Supervision als Bezugskonzept

In der hier vorgestellten Untersuchung wurde nach einem systemischen Supervisionskonzept gearbeitet. Dies hat sich als besonders hilfreich herausgestellt, vor allem, weil in der Internet basierten Supervision die Wirklichkeitskonstrukte des Supervisanden und seine Deutungen von besonderer Bedeutung sind. Zwar geben die Supervisoren übereinstimmend an, dass dies generell in der Supervision der Fall sei. Dennoch ist der Supervisand im Ausland, von dessen Kultur und Arbeitsweise er beim Supervisor kaum etwas als bekannt voraussetzen kann, besonders in der Pflicht, gründlich und kleinschrittig zu beschreiben. Das führt zu großer Arbeitsbelastung und hohem Zeitaufwand, der durch die Verschriftlichung noch vergrößert wird. In der Arbeit des Beschreibens liegen jedoch bereits eine Katharsis und eine erleichternde Bearbeitung im Sinne einer Aufdeckung. Der Supervisor als „critical friend“ (vgl. Siebert) stellt dazu seine Sicht zur Verfügung, und bringt dabei zugleich eine Außensicht ein, die Siebert (2006) vermisste und die für Soziales Handeln (vgl. ebd.) notwendig und konstitutiv ist. Er ist außerdem viel stärker herausgefordert, da er sich nicht auf routinierte Verstehensmuster verlassen kann, die in der besonderen transkulturellen Situation nicht unbedingt greifen. Die dazu notwendigen Diagnose- und Kommunikationskanäle, die durch das Kommunikationsmedium Internet wegfallen, lassen sich, so alle drei hier befragten Supervisoren übereinstimmend, durch Korrekturschleifen im Rahmen der vorhandenen Kommunikationskanäle in der E-Mail-Supervision teilweise, in der Skype-Supervision nahezu verlustfrei kompensieren. Dies liegt auch an einem weiteren Vorteil der Systemischen Supervision gegenüber einigen anderen Supervisionskonzepten: sie ist, das wurde nicht zuletzt in dieser Untersuchung deutlich, nicht auf Methoden angewiesen, die zwangsläufig auf ein Face-to-face-Setting rekurrieren, z.B. bei der Verwendung ästhetischer Verfahren.

Die in Kap. 2.1.3.2 vorgeschlagenen Leitdifferenzen „brauchbar/nicht brauchbar“, „lösungsrelevant/nicht lösungsrelevant“ sowie „vermittelbar/nicht vermittelbar“ bekommen im Licht der vorgestellten Ergebnisse eine konkretere Bedeutung. Brauchbar oder nicht brauchbar ist abhängig sowohl von den Anforderungen der Ausbildungsinstitution Hochschule als auch der Praktikumsinstitutionen im Gastland. Die Leitdifferenz bezieht sich als Unterscheidung auch darauf, was brauchbar oder nicht brauchbar ist in Hinblick auf das Praktikum und/oder in Hinblick auf das weitere Studium, und der Supervisand wird eine weitere Unterscheidung in Hinblick auf Brauchbarkeit oder Nichtbrauchbarkeit der Supervision bzw. der Supervisionsergebnisse dahingehend treffen, inwieweit die Ergebnisse für seine weitere Persönlichkeitsentwicklung brauchbar oder nicht brauchbar waren. Zudem unterscheidet sich Brauchbarkeit und Nicht-Brauchbarkeit auch

danach, ob man die Perspektive des Heimat- oder des Gastlandes wählt.

Hinsichtlich der Unterscheidung „lösungsrelevant/nicht lösungsrelevant“ zeigt sich in den dargestellten Ergebnissen, dass es unterschiedliche Bewertungen seitens der Supervisoren und der Supervisanden gibt. Dies ist an sich nichts Besonderes und könnte mit den unterschiedlichen Rollen zusammen hängen. Es lohnt sich allerdings ein detaillierter Blick. In Kapitel 2.1.3.2 wurde Supervision als Aufgabenlösungssystem definiert, das sich um eine bestimmte Aufgabe herum konstituiert. In der Auswertung der Ergebnisse zeigt sich, dass der Supervisor in der Internet basierten Supervision nur begrenzte Möglichkeiten hat, die Bestimmung der Aufgabe mit zu beeinflussen. So konnte es vorkommen, dass die Studierenden auf ihnen gestellte Aufgaben nicht reagierten, ohne dass dafür Begründungen abgegeben wurden. Ein solches Verhalten wäre in einer Face-to-face-Supervision undenkbar, mindestens würde mit dem Widerstand gearbeitet, was in der Internet basierten Supervision durch die Asynchronizität und die stärkere Themenhöhe des Supervisanden schwer möglich ist. Für die Konstitution des Aufgabenlösungssystems Supervision ist daher nicht nur entscheidend, ob Supervisor und Supervisand eine gemeinsame, viable Entscheidung treffen, sondern auch, ob diese durch die Kommunikationskanäle adäquat weitergegeben wird. Dabei kann die Frage eine Rolle spielen, ob die Technik funktioniert, aber auch, dass es über das Internet aufwändiger ist, eine Erinnerungsfunktion wahrzunehmen. Geht der Supervisand z.B. aus dem Internetcafé in die weit entfernte Einsatzstelle im Gastland, gibt es ggf. wenig, was ihn an noch zu erledigende supervisorische Aufgaben erinnert, und unter Umständen stehen ihm dann auch die Mittel zu ihrer Erledigung nicht mehr zur Verfügung. Es stellt sich demnach die Frage, ob sich das Aufgabenlösungssystem um die Aufgabe konstituiert, eine beiderseitige Pflicht zu erfüllen, oder ob es sich um tatsächliche Supervisionsbedarfe herum konstituiert. An dieser Unterscheidung macht sich, darauf deuten die Interviewergebnisse hin, die Qualität des Supervisionsprozesses zu einem großen Teil fest. Neben der Unterscheidung „brauchbar/nicht brauchbar“ gewinnt die Unterscheidung „extrinsisch motiviert/intrinsisch motiviert“ mithin an Bedeutung. Diese Unterscheidung scheint dynamisch, also im Verlaufe des Supervisionsprozesses veränderbar zu sein, und wird vom Supervisanden getroffen, ohne dass er darüber in einen offenen Dialog mit dem Supervisor tritt, an dessen Interventionen jedoch viel in Bezug auf diese Unterscheidung festgemacht wird. Darin liegt ein wesentlicher Faktor, denn möglicherweise bedarf es zur Bewusstmachung von intrinsischen oder extrinsischen Faktoren für die Motivation einer Anregung/Irritation/Perturbation, die gerade ein Supervisor anstoßen oder reflektieren helfen könnte.

Die These, die sich aus der hier vorgestellten Untersuchung ergibt, ist, dass Emergenz nur dann entstehen kann, wenn intrinsische Motivation beider Partner gegeben ist. Sonst entsteht offenbar eine Dysbalance, die es

bei der intrinsischen Motivation nicht zu geben scheint; es gewinnen Selbstorganisation und Autopoiese, derer sich extrinsische Motivation bedient, so sehr an Übergewicht, dass von einem Bildungsvorgang aus Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz nicht mehr vollständig die Rede sein kann.

Damit wird implizit übergeleitet zu der Unterscheidung „vermittelbar/nicht vermittelbar“. Die Dimensionen dieser Leitdifferenzen gehen über rein didaktische Fragen hinaus. Sie berühren, so zeigt die Untersuchung, auch technische Fragen, sowie die Frage, inwieweit der kulturelle Unterschied und die durch das Kommunikationsmedium Internet entstehende Distanz überwunden werden können. Insgesamt zeigt sich, dass die Skype-Supervision deutlich besser abschneidet, das heißt, als brauchbarer erlebt wird, weil sie ein konstantes System erzeugt, wie dies in der E-Mail-Supervision nicht der Fall ist. Hier wird das System mit jedem Verfassen einer Mail neu erzeugt und hinterher im besten Fall „auf Eis gelegt“. Das soziale System ist zudem nur ein virtuelles, denn jeweils ein Gesprächspartner, der Supervisor oder der Supervisand, ist immer nur virtuell einbezogen, mit allen Räumen für Phantasien, Unterstellungen, Projektionen, Übertragungen, Abwehrmechanismen, die dadurch auf beiden Seiten eröffnet werden. Die permanenten Abbrüche und Pausen, die dem Ziel eines jeden Systems nach Systemerhaltung widersprechen, führen zwangsläufig zu Transaktionskosten, die bereits ausführlich beschrieben wurden. Dem entgegen stellt die Skype-Supervision ein ganz anderes System dar, das weniger Systemabbrüchen ausgesetzt ist. Damit verliert auch die Frage nach den Ursachen von Systemabbrüchen an Bedeutung, die nicht nur darin liegen müssen, wie brauchbar ein System für die beiden Beteiligten ist bzw. wie systemkonform sich die Teammitglieder verhalten. Gerade in der Internet basierten Supervision spielen Drittvariablen eine Rolle, die das System zum Erliegen bringen können, ohne dass dies von den Systemmitgliedern beeinflusst werden könnte. Eine weitere Leitdifferenz entsteht auf diese Weise: sie bezieht sich auf das Internet als Kommunikationsmedium der Supervision und lautet „Internet tauglich/Internet untauglich“.

6.3 Ausbildungssupervision als besondere Supervisionsform

Bereits im vorigen Kapitel wurde darauf Bezug genommen, dass der Erfolg der Supervision zusammen hängt mit der Frage, inwieweit eine extrinsische oder eine intrinsische Motivation zu Grunde liegt. Dies ist eine Besonderheit des hier beschriebenen Zwangskontextes Ausbildungssupervision, die es so in anderen Supervisionsformen nur bedingt gibt. Dort, wo Ar-

beitgeber Supervision zur Bedingung machen, gibt es ähnlich gelagerte Probleme. Jedoch ist Supervision meistens ein freiwilliges Beratungssetting⁴⁵.

Im Vordergrund der Betrachtungen in diesem Kapitel steht insbesondere die Rolle des Supervisors in der Ausbildungssupervision. Hier hat sich in der Untersuchung gezeigt, dass das Kommunikationsmedium Internet geeignet ist, einige Effekte zu kompensieren, die in der Ausbildungssupervision eine Rolle spielen. So haben mehrere Supervisanden angegeben, dass es für sie eine Rolle gespielt habe, dass der Supervisor nicht live als Person anwesend gewesen sei. Für sie wären sonst die spontanen Reaktionen ihres Gegenübers von Bedeutung gewesen: Je nach Gestik und Mimik des Supervisors während der Äußerungen des Supervisanden hätten diese ihre Äußerungen (neu) bewertet, verändert, relativiert, oder abgebrochen, vermuten sie. Hier kommt offensichtlich das hierarchische Gefälle zwischen Supervisor und Supervisand zum Tragen, das in der Ausbildungssupervision stärker als in anderen Supervisionsformen eine Rolle spielt (vgl. Kap. 2.3). Die Rolle des Ausbildungssupervisors ‚zwischen Draufsicht und Aufsicht‘ wird in der Internet basierten Supervision abgeschwächt, da er keine direkte Aufsicht bzw. Draufsicht führen kann, sondern nur eine durch den Supervisanden phantasierte, imaginierte oder unterstellte. In dem Maße, in dem es dem Supervisanden gelingt, diese Außenperspektive auszublenden und sich nur auf das eigene Schildern und Erleben zu konzentrieren, kann er autonomer und freier seine Supervisionsberichte abgeben. Die hier vorgestellte Untersuchung ist ein deutlicher Hinweis dafür, in der Ausbildungssupervision auf Bild gebende Verfahren zu verzichten, oder Bild gebende und nicht Bild gebende Verfahren in sinnvoller Weise zu kombinieren. So wäre es immerhin denkbar, mittels digitaler Videotechnik die Einsatzstelle live (Skype) oder als Aufzeichnung (Skype und/oder E-Mail) zu dokumentieren und damit Supervisionsberichte für den Supervisor zu illustrieren. Im Übrigen können die Äußerungen der Supervisanden dahingehend genutzt werden, dass es sich lohnen dürfte, darüber nachzudenken, ob und wie es im Kontext einer verpflichtenden Ausbildungssupervision an einer Fachhochschule bei internen und externen Supervisoren eine nicht bewertende, entwicklungs-fördernde Lehr-Lernbeziehung geben kann und welche Bedingungen dafür geschaffen werden müssten.

Ein weiterer Punkt zur Besonderheit der Supervisionsform Ausbildungssupervision ergibt sich hinsichtlich der Ziele der Supervision. In der hier vorgestellten Untersuchung zeigte sich, dass die Verbindung von Studium

44 Selbstverständlich spielt auch in freiwilligen Supervisionssettings mitunter extrinsische Motivation eine Rolle. Insofern dürfte es auch dort ein Faktor für den Supervisionserfolg sein, ob der Supervisand aus Pflichterfüllung teilnimmt oder ob er ein inneres Interesse mitbringt. Die Relevanz dieser Frage dürfte jedoch im freiwilligen Setting geringer sein.

und Praxis nur eine untergeordnete Rolle spielte. Die Anforderungen durch das Studium wurden relevant, wenn das Praktikum selber beendet war, und schlugen sich dann in den Themen nieder, die losgelöst vom Praktikum mit dem Wiedereinstieg in das Studium zu tun hatten. Das Ziel der Ausbildungssupervision, Studieninhalte und Praxis zu verbinden, war zwar nicht völlig unmöglich, spielte jedoch auch nicht die große Rolle, die ihm theoretisch zugedacht wird (vgl. Kap. 2.3). Bereits in Kap. 6.1 wurde darüber reflektiert, was dies für den Bildungscharakter von Ausbildungssupervision bedeutet. An dieser Stelle soll daher diskutiert werden, wo dieses Ziel der Ausbildungssupervision, Studieninhalte, theoretisches Fachwissen und Erlebnisse im Praktikum zu vernetzen, stattdessen verortet werden kann. Die Verantwortung liegt hier eindeutig bei der Hochschule, die dafür sorgen muss, dass die begleitenden Seminare, die in der Face-to-face-Supervision begleitend zu den Praktika und den Supervisionssitzungen regelmäßig stattfinden, auch für die Supervisanden, die im Ausland sind, eine Struktur erhalten, die es ihnen ermöglicht, nicht nur die interkulturelle Begegnung an sich zu thematisieren, sondern auch das eigene Handeln in Bezug zu einer Theorie zu setzen. Aufgabe des Supervisors wiederum müsste es sein, die Ausbildungsinstitution, die in Kap. 2.3 als unsichtbarer fünfter Partner genannt wurde, stärker in das Bewusstsein des Supervisanden zu rücken, der in seinem Praktikumseinsatz jeden Tag aufs Neue mit aktuellen Herausforderungen durch Klienten, Kollegen, und Praxisanleitung herausgefordert ist. War in Kap. 2.3 von einer Scharnierfunktion des Supervisanden die Rede, so muss in dieser Hinsicht auch von einer Scharnierfunktion des Supervisors gesprochen werden. Dabei muss er darauf achten, sich nicht zum Erfüllungsgehilfen der Anforderungen der Ausbildungsinstitution zu machen, sondern dafür sorgen, dass die Ausbildungsinstitution mit ihren Anforderungen an den Supervisanden in dessen Blick bleibt, ohne sich mit einer von beiden Seiten gemein zu machen. Ziel ist, dass der Supervisand nicht nach Ende des Praktikums in eine Krise gerät, weil der Wiederanschluss an das Studium (zu) schwer erscheint, oder ein Nachholbedarf hinsichtlich des kommenden Semesters und der Vorbereitung darauf entstanden ist. Schließlich wird der Supervisor im Rahmen dieser Scharnierfunktion zum Wiedereingliederungshelfer, wenn die Nachbereitungstreffen, die in diesem Konzept erstmals eingeführt wurden, nicht nur der Reflektion des Praktikums dienen, sondern auch der Wiedereingliederung in das Studium. Ganz offensichtlich jedoch ist, dass eine stärkere Abstimmung der verschiedenen Aufgaben zwischen begleitenden Seminaren an der Hochschule (im beschriebenen Beispiel vor allem Theorie-Praxis-Seminare und Rückkehrerseminare) und der Supervision vonnöten ist.

In der vorliegenden Untersuchung ergaben sich keine neuen Hinweise darauf, ob ein interner oder externer Supervisor gewählt werden sollte, und inwiefern es hinderlich ist, dass der Supervisor nicht durch die Supervisan-

den frei gewählt werden kann. In jedem Fall scheint es lt. Angaben der Interviewpartner so zu sein, dass auch das Kommunikationsmedium Internet mit seiner relativ großen persönlichen Distanz den Blick der Studierenden auf die Frage, ob ihr Supervisor auch ihr Dozent ist oder ein externer Supervisor, nicht zu lockern vermag. Insofern dürfte es vor allem auf die gute Einstimmung in den Vorbereitungstreffen ankommen, ob ein hilfreicher Kontakt zwischen Supervisor und Supervisand zu Stande kommt. Über das Internet ist es für den Supervisanden zudem leichter, Ausbildungsinhalte, die durch den Supervisor dargeboten werden, anzunehmen und zu bearbeiten oder dies nicht zu tun. Anders als im persönlichen Kontakt muss dazu nicht immer direkt eine Begründung gegeben werden, und selbst wenn, muss dies nicht immer direkt und/oder ‚von Angesicht zu Angesicht‘ erfolgen; zudem steht ein zusätzliches Repertoire guter Ausreden wie z.B. mangelnde Technik(kompetenz) zur Verfügung. Hinzu kommt, wie bereits oben dargestellt, die Frage, inwieweit und unter welchen Umständen ein solcher hilfreicher Kontakt zwischen Studierenden und internen oder externen Supervisoren möglich ist. Hier wäre eine vertiefende Untersuchung interessant.

Ein weiterer Punkt spielt in der Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext eine Rolle. Wurde in Kap. 2.3 dargestellt, dass der Supervisor in der Ausbildungssupervision über größeres Fachwissen verfügt, also insofern eine stärkere hierarchische Position hat, so gilt dies nicht in Bezug auf das Wissen um die kulturellen Hintergründe und den kulturellen Rahmen des Supervisanden in seinem Gastland. Hier verfügt der Supervisand über einen Wissensvorsprung, der es ihm ermöglicht, sein Umfeld und die dort herrschende Kultur gegenüber dem Supervisor darzustellen, ohne dass dies der Supervisor zu kontrollieren vermag. In der hier vorgestellten Untersuchung spielte dies jedoch keine Rolle insofern, als Supervisanden diese partiell stärkere Position in der Hierarchie für sich ausgenutzt hätten. Es scheint so zu sein, dass die Position des Supervisors als Teil einer Ausbildungsinstitution, die Macht über den Studierenden hat, auch über dieses verschobene Gefälle hinweg trägt. Vielmehr ist es so, dass der Supervisand es oft als Störung in der Vertrauensbeziehung empfindet, dass der Supervisor nicht über Wissen verfügt, was die Kultur des Gastlandes des Supervisanden betrifft. An dieser Stelle zerbricht die Einheit zwischen Supervisor und Supervisand, die konstitutiv für den Supervisionsprozess ist, egal ob ein Gefälle eine Rolle spielt oder nicht. An solchen Stellen, so wurde insbesondere in den Interviews deutlich, greifen die Supervisanden auf andere Gesprächspartner zurück, bei denen sie mehr Verständnis für ihre kulturelle Situation erhoffen. Da die Beziehung zum Supervisor dennoch, wie oben beschrieben, bestehen bleibt, verschieben sich zwangsläufig die Inhalte der Supervision. Dem Supervisor werden nur noch die Themen angeboten, für die der Supervisand ihn kompetent hält, oder die ihm unkompliziert und schnell zu bearbeiten erscheinen.

Zukünftig müsste daher überlegt werden, ob es möglich ist, durch z.B. Methodenblätter eine Technik zu entwickeln, die es dem Supervisanden strukturiert möglich macht, kulturelle Differenzen zu fokussieren und für den Supervisor transparent zu machen. Hierzu zur Verfügung gestellte Methodenblätter kamen in den beschriebenen Fällen nicht zum Einsatz. Daher müssten sie in einer neuen Untersuchung auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden. Eine andere Begründung dafür könnte darin liegen, ob die Supervisanden überhaupt das Vertrauen hatten, die Möglichkeit oder einen Wert darin sahen, kulturelle Themen in die Supervision einzubringen. Ursachen dafür könnten ein mangelhaftes Verständnis von Möglichkeiten von Supervision, mangelndes Vertrauen in die interkulturelle Kompetenz des Supervisors oder, unwahrscheinlicher, eigenes Desinteresse an interkulturellen Themen sein. Die zweite Begründung des mangelnden Vertrauens in die interkulturelle Kompetenz des Supervisors bzw. die Tragfähigkeit des transkulturellen Settings für solche Themen lassen sich aus einigen dargestellten Interviews explizit herauslesen. Hierzu sollten zukünftig im Vorfeld in den Vorbereitungstreffen Absprachen getroffen werden.

Solche Absprachen sind auch deshalb nötig, um mit dem Supervisanden Vereinbarungen zu treffen, die deutlich machen, dass der Inhalt und der Sinn einer supervisorischen Interaktion auch dann gegeben ist, wenn kein allwissender, in jeder Hinsicht kompetenter Supervisor vorhanden ist, was im Übrigen der Normalfall in jeglicher Supervision sein dürfte. Was in Kap. 2.2.4.1 über die Frage nach Feldkompetenz bei Supervisoren theoretisch gesagt wurde, ist offensichtlich kein geteilter Konsens bei allen Supervisanden. Wenn sie den Supervisor nur dann konsultieren, wenn sie ihm Feldkompetenz zubilligen, so deutet das – siehe oben – entweder auf mangelndes Supervisionsverständnis oder auf negative Erfahrungen hin – oder auf eine Einstellung zu Feldkompetenz, die diskutiert werden sollte, gerade von systemisch-konstruktivistisch denkenden Supervisoren, und speziell dann, wenn ein grundsätzliches Verständnis dafür erwartet werden sollte, dass kulturell dissonante Erfahrungen nicht nur an spezifischen Arbeitsorten und Institutionen, sondern zu jeder Zeit und jederorts auftreten können.

Der Charakter der Ausbildungssupervision verändert sich, wie gezeigt wurde, nicht, wenn sie über das Internet und im transkulturellen Kontext stattfindet. Wohl aber verschiebt sich im transkulturellen Kontext die Bedeutung der Ausbildungsaufgaben der Supervision, und die Aufgabe des Supervisors als Scharnier zwischen Supervisand und Hochschule bekommt durch die größere Distanz dieser beiden Partner ein Gewicht, mit dem sensibel umgegangen werden muss. Durch das Kommunikationsmedium Internet ist die Autonomie des Supervisanden sowohl gestärkt als auch gefordert.

6.4 Besonderheiten der Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext

Wie bereits im vorigen Kapitel geschildert, spielt die kulturelle Distanz zwischen Supervisand und Supervisor im supervisorischen Prozess eine starke Rolle in Hinblick auf die Besonderheiten der Ausbildungssupervision. Die dazu im vorigen Kapitel getroffenen Feststellungen brauchen nicht erneut referiert zu werden. Ein weiterführender Gedanke ist allerdings zu benennen. Bereits in den Vorbereitungstreffen, so fällt in den Interviews auf, spielte die Vorbereitung auf interkulturelles Lernen in der Supervision nur eine untergeordnete Rolle. Dies hat eine Entsprechung in dem Curriculum der Hochschule, wo ein Seminar zur Vorbereitung ausreichen muss, in dem außerdem die organisatorischen Fragen der Studierenden thematisiert werden (vgl. KatHO 2007). Der tiefen Bedeutung von interkulturellen Settings für die Persönlichkeitsbildung, aber auch für das berufliche Lernen der Supervisanden, entspricht dies nicht. In Kapitel 2.4 wurde dargestellt, dass die Situation, in der die Supervision stattfindet, keine wirklich interkulturelle Situation ist, sondern eher eine transkulturelle, die über eine kulturelle Distanz hinweg trägt bzw. stattfindet. Womöglich hat genau dieser Begriff der Transkulturalität eine Ausblendung in Hinblick auf Interkulturalität zur Folge. Wenn dies eine Ausblendung bewirkt, so scheint sie jedoch, und hier muss erneut auf das Curriculum der Hochschule verwiesen werden (vgl. KatHO 2007), auch systemimmanenten Charakter zu haben. Aus der hier dargestellten Untersuchung lässt sich in dieser Hinsicht keine endgültige Aussage treffen. Es ergeben sich lediglich Hinweise, wie z.B. der bereits dargestellte, dass schon in den Vorbereitungstreffen interkulturelle Themen eine eher untergeordnete Rolle spielen. Insgesamt müsste das Konzept der Internet basierten Ausbildungssupervision gerade in Hinblick auf seinen transkulturellen Kontext und die Chancen und Grenzen interkulturellen Lernens in diesem Kontext stärker überarbeitet werden. Da jedoch die in dieser Untersuchung Befragten kein Defizit in dieser Hinsicht geäußert haben, scheint es so zu sein, dass die weiteren Überlegungen sich dabei nicht nur auf die Frage der Weiterentwicklung der Supervision beziehen dürfen, sondern die interkulturelle Ausrichtung des Studiums insgesamt in den Blick nehmen müssten. Auf diese Weise kann ein Bewusstsein bei den Studierenden geschaffen werden, das dann auch in der Supervision zu einer stärkeren Nachfrage solcher Themen führt.

Neben der Frage, welche Nachfrage seitens der Supervisanden besteht, muss natürlich auch die Frage gestellt werden, welche Angebote seitens der Supervisoren gemacht werden. Hierzu sind die zur Verfügung gestellten Materialien zu überarbeiten und insbesondere die Frage zu klären, ob die Tatsache, dass die Methodenblätter nicht genutzt wurden, mit ihrer Brauch-

barkeit zu tun hat. Auch müsste seitens der Supervisoren geklärt werden, inwieweit interkulturelles Lernen ein besonderes Ziel der Ausbildungssupervision in diesem Kontext darstellt, auf das seitens der Supervisoren explizit hingearbeitet wird.

In Kapitel 2.4.2 wurde die Rolle des Supervisors in Hinblick auf Homogenität und Heterogenität diskutiert. Die dort aufgestellte These, nach der der Supervisor aus demselben Kulturkreis wie der Supervisand bessere Möglichkeiten hat, persönliche oder biografische Themen zu bearbeiten, hat sich in den Untersuchungen bestätigt. Ebenso jedoch die Aussage, nach der ein Supervisor aus einem fremden Kulturkreis weniger gut dabei helfen kann, den Kulturkreis zu verstehen als ein Supervisor, der die Infrastruktur des Gastlandes, typische Verhaltensweisen der Menschen und deren kulturelle Hintergründe aus eigenem Erleben kennt. Nicht beantwortet ist nach Abschluss der Untersuchung die Frage, wie diese Punkte kompensiert werden können. Offensichtlich ist, dass die dazu bislang entwickelten Methoden und Strukturen nicht ausreichen, die den Supervisor dabei unterstützen, zum Lernhelfer und zum Helfer dabei zu werden, das Fremde zu entfremden. Eine mögliche Abhilfe, die Ausweitung interkultureller Themen im gesamten Studium vor Antritt des Praktikums, wurde bereits dargestellt, ebenso die Idee, dazu Methodenblätter oder andere didaktische (über das Internet transportable) Medien zu entwickeln. Eine weitere Möglichkeit wäre, genauer auf die Anleitung der Studierenden im Gastland zu achten, und hierzu Qualitätsstandards aufzustellen, die es bislang nicht gibt. Anders als bei Praktika im Heimatland, bei denen sehr genau festgelegt ist, welche Aufgaben die Anleitung hat, welchen Umfang sie einnehmen sollte und welche Voraussetzungen Praxisanleiter erfüllen müssen, gibt es solche Bestimmungen in Hinblick auf Praxisanleitung im Ausland nicht. Dies hat teilweise auch gute Gründe. So ist ein Minimalstandard für Praxisanleitung in Deutschland, dass diese Personen Sozialpädagogen/Sozialarbeiter mit mindestens zwei Jahren Berufserfahrung sind (vgl. KatHO 2007). Diese Berufsbezeichnungen sind so im Ausland oft nicht vorhanden oder mit anderen Bedeutungen gefüllt. Dennoch scheint es im Lichte der hier dargestellten Auswertung nötig zu sein, dass in den Gastländern der Studierenden Praxisanleiter zur Verfügung stehen, die das interkulturelle Lernen der Studierenden in Hinblick auf ihre kulturelle Herkunft und die kulturelle Konfrontation im Gastland unterstützen können. Wie sich dies in Anforderungskatalogen oder Kriterien niederschlagen könnte, wäre lohnenswerter Inhalt einer weiteren Untersuchung.

Keine Rolle spielten etwaige unterschiedliche soziokulturelle Milieus von Studierenden (Supervisanden), Supervisoren oder anderen Beteiligten. Inwieweit zukünftige Untersuchungen auf diesen Themenkomplex ein neues Licht werfen, bleibt abzuwarten.

6.5 Internet als Kommunikationsmedium in der Supervision

Betrachtet man die besondere Art der Supervision über das Kommunikationsmedium Internet im Vergleich zu den theoretischen Überlegungen im Kapitel 2.5, so ergeben sich zusätzlich zu den in den vorherigen Kapiteln bereits dargestellten Erkenntnissen einige Hinweise darauf, wie dieses Kommunikationsmedium die Supervisionskultur verändert.

Bereits in Kapitel 2.5.1 wurde theoretisch dargestellt, dass eine besondere E-Mail-Kultur beziehungsweise eine Skype-Kultur existiert (Zillien 2006), und aufgrund dieser theoretischen Überlegungen wurde vermutet, dass sich daraus Änderungen für die Supervisionskultur ergeben.

Bereits in den vorherigen Kapiteln wurde darauf hingewiesen, dass durch die Verwendung von E-Mails in der Supervision der Supervisand an Autonomie gewinnt. Es ist für ihn einfacher möglich, die Hinweise bzw. Interventionen des Supervisors für sein eigenes Nutzen hin durchzumustern und zu entscheiden, auf welche er antworten möchte und welche er ignoriert oder aufschiebt, ohne dass dies zeitnah begründet werden müsste; es gibt nicht einmal gesicherte Erkenntnisse darüber, ob dieser Vorgang immer bewusst geschieht oder welchen Regeln er folgt. Dies wäre ein weiteres Forschungsthema. Für die Ausbildungssupervision bedeutet dies, dass durch die Einführung von E-Mails die Supervision stärker auf den vermuteten Nutzen des Supervisanden (Auszubildenden) hin kategorisiert wird. Supervision ist von Anfang an stärker konzentriert, sonst entstünde ein enormer zeitlicher Aufwand, der für beide Seiten kaum zu bewältigen wäre. Das Problem besteht dabei weniger in der ‚Richtlinienkompetenz‘, die sich mehr auf den Supervisand verlagert, als vielmehr in der Leichtigkeit, mit der ein Kommunikationsabbruch oder ein Ausweichen an schwierigen Stellen möglich ist. In der Face-to-face-Supervision wird zwar ebenfalls davon ausgegangen, dass der Supervisand Themen setzen und beenden kann und soll, doch entfällt in der Internet basierten Supervision der soziale Druck, der implizit in einer Live-Situation gegeben ist. Dies kann aber positiv wie negativ für den Supervisionsprozess sein. Für die Beurteilung von Online-Supervision ist dies kein hinreichendes Faktum, da der Supervisor dadurch nur in die Pflicht genommen wird, bei Vermeidungsstrategien nachzufragen und darauf hinzuweisen.

In den Interviews wurde zudem deutlich, dass die Supervision an Emotion verliert, wenn sie auf Schriftsprache zurückgreift, da sich Emotionen nur schwer schriftlich darstellen ließen, und auch dann ihren Charakter verlieren, wenn dies eigentlich gut gelang. Der Effekt von Emotionen auf das Lernen ist in der Forschung bekannt und hinreichend untersucht (Damasio 2000, Spitzer 2007, 2008) und lässt sich so zusammenfassen, dass den Men-

schen „nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer 2007, S. 160) umtreiben. Die Emotionsgeladenheit von Sprache, und zwar nicht nur in Hinsicht der Stärke, sondern auch in Hinsicht der Valenz, entscheidet über den Grad der Intensität, mit der sich Menschen mit der durch die Sprache transportierten Information auseinandersetzen (ebd., S. 158f.). Wird also in der E-Mail-Supervision eine Information möglichst kurz und knapp übermittelt, etwa weil der Supervisor wenig Zeit hat, schon viele Mails an Familie und Freunde geschrieben oder geplant hat oder in einem Internet-Café nicht die Ruhe findet, um seinen Emotionen schriftlich Ausdruck zu verleihen, oder ist er generell nicht gut in der Lage oder bereit, sich über Schriftsprache auszudrücken, so verliert nicht nur die E-Mail an Emotionsgeladenheit, sondern auch die Supervision. Der Supervisor ist dann nicht in der Lage, Emotionen des Supervisanden voll zu erfassen, und kann die Emotionsgeladenheit seiner Antwort auch nur bedingt erhöhen, um keine unpassende Differenz zwischen den Antworten zu erzeugen. An dieser Stelle helfen die Methodenblätter, die gezielt Anleitungen geben, auch Emotionen zu erfassen und zu verschriftlichen. Das ermöglicht es dem Supervisor, auf die Emotionen seines Supervisanden einzugehen und auch die Emotionsgeladenheit seiner Antworten in passender Weise zu gestalten.

Gerade in Hinsicht der Valenz von Emotionen wurde in den Interviews festgestellt, dass die Valenzgeladenheit einer Emotion abnimmt, wenn diese verschriftlicht wird. Dies ist in jedem Fall eine unbefriedigende Situation, die sich auch durch die Methodenblätter nicht beheben lässt.

Eine Vernunftbasierte Bearbeitung von Themen ist aber ohne Emotionen nicht möglich, weil die Emotionen maßgeblich zu vernünftigem Denken beiträgt, „besonders wenn es um persönliche und soziale Probleme geht“ (Damasio 2000, S. 57), wie dies laut der hier vorgestellten empirischen Untersuchung in der Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext der Fall ist. Dann aber findet auch der mitunter scheinbar emotionsarme Austausch in der E-Mail-Supervision doch nicht ohne Emotionen statt, sie werden nur nicht Teil des supervisorischen Prozesses und sind damit nicht bearbeitbar. Damit fehlt eine Ebene, die wesentlich ist für die supervisorische Aufgabe, einen Beitrag zu leisten z.B. zu Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion (vgl. Kap. 2.1.3.3).

In der Skype-Supervision ist dies offensichtlich anders, denn hier kommen Emotionen zur Sprache und können immerhin verbalisiert, also auditiv vermittelt werden. Es entstehen auf diese Weise „Hintergrundemotionen“ (Damasio 2000), die wichtig sind für den äußeren Ausdruck innerer Gefühle, und die transportiert werden, ohne das direkt über Emotionen und Gefühle gesprochen wird. Damasio (ebd., S. 69f.) beschreibt die Wahrnehmung solcher Hintergrundemotionen durch Interaktionspartner vor allem über visuelle Kanäle (ebd.), ohne jedoch auditive Kanäle auszuschließen. Die

vorliegende Untersuchung gibt einen Hinweis darauf, dass die visuellen Kanäle entweder in ihrer Bedeutung überschätzt wurden, oder bislang zu sehr positiviert wurden. Entweder sind die Ergebnisse der Interviews (vgl. Kap. 5.2.1 u. 5.2.2) nämlich so zu interpretieren, dass auditive Kanäle in hinreichendem Maße in der Lage sind, Emotionen und Hintergrundemotionen zu transportieren, oder es ist so, dass visuell transportierte Hintergrundemotionen auch Gesprächs hemmende Wirkung haben, indem sie zum Beispiel dazu führen, dass Gesprächspartner versuchen, aus Hintergrundemotionen Informationen darüber herauszulesen, wie ihre Aussagen bewertet werden, bzw. sie interpretieren in wahrgenommene Hintergrundemotionen Bewertungen hinein und verändern danach ihre weitere Interaktion. Durch den Wegfall dieser hemmenden Anteile mit dem Verzicht auf Bild gebende Verfahren entsteht dann ein Freiraum, der positiv wirkt auf die Gesprächsoffenheit der Beteiligten. Die Auswertung der Interviews deutet darauf hin, dass beide Effekte eine Rolle spielen; endgültig bestätigt werden müsste eine solche Hypothese durch weitere, gezielte Untersuchungen in diese Richtung.

In der E-Mail-Supervision verfügt der Supervisor also nicht nur über weniger diagnostische Mittel und Emotionstiefe, sondern es fehlen auch die Hintergrundemotionen als Diagnose- und Interventionskanal. Es ist dadurch schwieriger, Gesagtes in seiner Bedeutung für den Supervisanden (und umgekehrt) einzuordnen. Dies ist durch Vernunft geleitete Supervisionsgespräche oder nur verschriftlichte Emotionen mit geringerer Stärke und Valenz und ohne Hintergrundemotionen nicht zu kompensieren: „Ironischerweise bleibt der Motor der Vernunft selbstverständlich auf die Emotion angewiesen, woraus folgt, dass der kontrollierende Einfluss der Vernunft häufig bescheiden ausfällt“ (Damasio 2000, S. 77).

Hinzu kommt das Problem der Glaubwürdigkeit: wenn, wie in Kap. 2.5 dargestellt, die E-Mail seitens der Nutzer als wenig glaubwürdiges Medium eingestuft wird, so ergeben sich daraus auch Konsequenzen für die Glaubwürdigkeit der supervisorischen Interaktion.

Ein weiterer Einfluss der E-Mail-Kultur, der in den Interviews deutlich wurde, ist die Tatsache, dass die Kommunikation via E-Mail eine asynchrone Kommunikationsform darstellt. Bereits in der Auswertung der Interviewergebnisse wurde deutlich, welchen großen Einfluss diese Asynchronizität auf die Supervision und den Supervisionserfolg hat. Gerade aktuelle Problemlagen der Supervisanden wurden in der E-Mail-Supervision eher selten, beziehungsweise eher am Anfang des Supervisionsprozesses thematisiert. Viele Supervisanden äußerten, dass es für sie schwierig gewesen sei, eine im Vorfeld in ihrer Dauer nicht bekannte Zeitspanne auf eine Antwort des Supervisors zu warten. Darüber hinaus hatte die Asynchronizität einen großen Einfluss auf Verstehen und Missverstehen in der Supervision. Nicht nur, weil es zeitaufwändig und in Hinblick auf z.B. Emotionen kompliziert war, eine adäquate Schilderung vorzunehmen; Missverständnisse ließen sich erst

nach einiger Zeit aufklären, und das komplizierte den Kommunikationsprozess zusätzlich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Verbindung von Supervisionskultur und E-Mail-Kultur dazu führt, dass sich die Supervision verändert hinsichtlich der Position des Supervisanden, hinsichtlich der Aufgaben des Supervisors und hinsichtlich der Frage von supervisorischem Verstehen und Verarbeiten. Die für das hier diskutierte Konzept entwickelten Methodenblätter stellen eine Hilfe insbesondere in Bezug auf die Aufgaben des Supervisors dar. Sie ermöglichten es, Angebote strukturierter zu machen, genauer nachzufragen, Emotionen wenigstens teilweise abzubilden und den Supervisanden bei der Fokussierung von Themen zu helfen. Da sie auf eine Lösung hin konstruiert sind, stellen sie auch eine anteilige Kompensation dar in Hinblick auf die Asynchronizität.

Insbesondere die Probleme, die sich in der Frage des supervisorischen Verstehens und Verarbeitens gezeigt haben, deuten darauf hin, dass das Medium E-Mail keine optimale Kommunikationskomplexität für einen erfolgreichen Ausbildungssupervisionsprozess aufweist. Gründe liegen in dem zeitlichen Aufwand, der Asynchronizität, den Mängeln von Schriftsprache (insbesondere hinsichtlich der Darstellbarkeit von Emotionen und Hintergrundemotionen) und der Bewältigung von Kommunikationsfehlern (Missverständnissen etc.).

E-Mail-Supervision ist daher vor allen Dingen aus rationellen Gründen das Medium der Wahl. Sie wird im Ausbildungskontext dann benutzt, wenn andere Kommunikationskanäle für die Supervision nicht zur Verfügung stehen, bzw. nicht finanzierbar sind (zum Beispiel Telefonate ins weit entfernte Ausland). Auch wenn sie nicht die optimale Form der Supervision darstellt, ist sie dennoch nicht wirkungslos. Der Grad ihrer Wirkung hängt davon ab, wie die Motivation des Supervisanden ist, das heißt vor allem, wie er bereit ist, sich über das Medium Schriftsprache zu äußern, wie sehr ihm das Medium Schrift persönlich liegt, von den zeitlichen Rahmenbedingungen, von den technischen und von den äußeren Gegebenheiten ab (z.B. Internet-Café vs. eigener, ruhiger Raum). Sie ist besonders geeignet, um biografische und persönlichkeitsbezogene Themen zu bearbeiten, und kann dann unter günstigen Bedingungen (s.o.) die Qualität einer Face-to-face- oder Skype-Supervision immerhin annähernd erreichen.

Die Verwendung von Skype in der Supervision hat vor allen Dingen in Hinblick auf die Synchronizität und die Möglichkeit, Emotionen darzustellen, Verbesserungen des supervisorischen Verstehens gebracht. Zudem kann nun gesagt werden, dass die Skype-Supervision ohne Bild gebendes Verfahren einen Raum des freien Assozierens eröffnet, der erheblich zur Verbesserung der Supervision beiträgt. Dabei dürfte auch eine Rolle spielen, dass Ausbildungssupervision eine nicht freiwillige Supervisionsform darstellt, dass die Rolle gerade interner Supervisoren nicht unproblematisch ist (vgl.

Kap. 2.3.3) und dass Ausbildungssupervision auch nur bedingt ein bewertungsfreier Raum ist.

Auch wenn in der Face-to-face-Supervision eine Vielzahl von zusätzlichen Kommunikationskanälen (nonverbale, paraverbale, auditive, olfaktorische, gustatorische und taktile) zur Verfügung stehen, so ist die Skype-Supervision, die sich auf auditive Kommunikationskanäle beschränkt, offensichtlich nicht unbedingt weniger erfolgreich, soweit dies nach der hier vorliegenden Untersuchung gesagt werden kann. Synchronizität scheint in der Supervision daher wichtiger zu sein als nonverbale Eindrücke. Überhaupt scheint es möglich zu sein, durch kompetentes Kommunikationsverhalten in der Skype-Supervision nonverbale Kommunikationskanäle weitgehend zu kompensieren. Die Bedeutung solcher nonverbaler Diagnosehinweise sollte daher nicht überschätzt oder einseitig positiv aufgefasst werden. Das bedeutet auch, dass gerade dieser vermeintliche Mangel von Computer vermittelter Kommunikation (vgl. Kap. 2.5.1) differenzierter betrachtet werden müsste, und Medienwahl und Medienbeurteilung stärker ressourcenorientiert betrachtet werden sollten.

Der Versuch, über die speziell entwickelten Methodenblätter ein Element der Selbstsupervision mit einzuführen, hat offensichtlich vor allen Dingen Verbesserungen in der E-Mail-Supervision gebracht, und wurde in der Skype-Supervision als nicht in gleicher Weise erfolgreich bewertet. Dies scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass das Zwiegespräch von den Supervisanden höher geschätzt wurde als die privat-persönliche Bearbeitung relevanter Themen. Es stellt sich die Frage, ob die Verwendung von hochstrukturierten Methodenblättern nicht gerade dem zuwiderläuft, was die Supervisanden in der Skype-Supervision ohne Bild gebende Verfahren als besonderen Vorteil geschildert haben: der Möglichkeit des freien Assoziierens. Das ist zumindest ein Hinweis für eventuelle Überlegungen, HTML-gestützte Umgebungen in der Beratung einzusetzen.

Abschließend kann die vorliegende Untersuchung als Hinweis darauf gewertet werden, dass kulturpessimistische Überlegungen in Hinblick auf die Verwendung von Online-Verfahren in der Supervision nicht sinnvoll sind. Durch adäquate Medienwahl und kompetentes mediales Kommunikationsverhalten ist es möglich, auch in der Supervision Computer vermittelte Kommunikation einzusetzen. Im Grunde genommen sind die dargestellten Ergebnisse aus den Interviews auch ein Hinweis darauf, ob sich in der Face-to-face-Supervision nicht auch wissenschaftlich damit beschäftigt werden müsste, inwieweit die personale Anwesenheit eines Supervisors gerade die Möglichkeit des freien Assoziierens verhindert und was gerade in der Ausbildungssupervision als nicht freiwilliger Supervisionsform dafür getan werden könnte, für Verbesserungen zu sorgen.

7. Abschluss und Ausblick

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Frage, wie Internet basierte Ausbildungssupervision im Rahmen eines BA-Studiums an einer Fachhochschule für Soziale Arbeit kontextgemäß und hochschuldidaktisch passend konstruiert werden kann. Hierzu wurde als theoretische Grundlage Supervision als erwachsenenpädagogische Beratungsform beschrieben, und darauf aufbauend das systemisch-konstruktivistische Supervisionskonzept herangezogen (Kap. 2).

Für die Einbindung eines Konzeptes Internet basierter Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext in das Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit wurde in Kap. 3 exemplarisch für den entsprechenden Studiengang an der Kath. Hochschule NRW eine Struktur vorgeschlagen, die in der Praxis erprobt und anschließend evaluiert wurde (Kap. 4, 5 und 6).

Die Ausbildungssupervision findet demnach an einer entscheidenden Schnittstelle für die Supervisanden statt, in dem sie deren Verberuflichung und die damit einhergehende Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Biographie begleitet und unterstützt. Das Berufspraktikum und das eigene Studium geraten dabei in die Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen, früheren, aktuellen und neu entstehenden Zukunftsplänen, sowie persönlichen Kompetenzen und Entwicklungsbedarfen, die sich meist an konkreten Situationen im Praktikum festmachen.

Das Internet als Medium, über das sich Supervision als Bildungssetting konstituiert, bietet dabei überhaupt erst die Chance für das Zustandekommen eines solchen Prozesses. Es ist in gleicher Weise eine Chance, wie es eine Herausforderung darstellt, denn gerade die Möglichkeit, Anliegen zur Sprache bringen zu können, bedeutet zugleich die Schwierigkeit, diese zeitnah und möglichst exakt zu übermitteln. Klar ist dabei, dass ohne Bedeutungsverlust bzw. Kommunikationsfehler ein solcher Prozess bislang nicht gestaltet werden kann. Diese Transaktionskosten der Kommunikation via Internet sinken vor allem mit zunehmender Synchronizität, positiver Beziehungsqualität zu dem Supervisor und der intrinsischen Motivation der Studierenden. Ein weiterer Faktor ist der Komplexitätsgrad der Kommunikation je nach gewähltem Medium, wobei vor allem die Hinzunahme eines auditiven Kanals einen wichtigen Schritt darstellt.

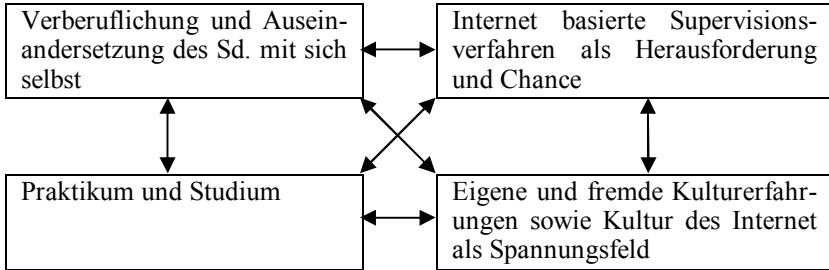


Abb. 37: Struktur der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext

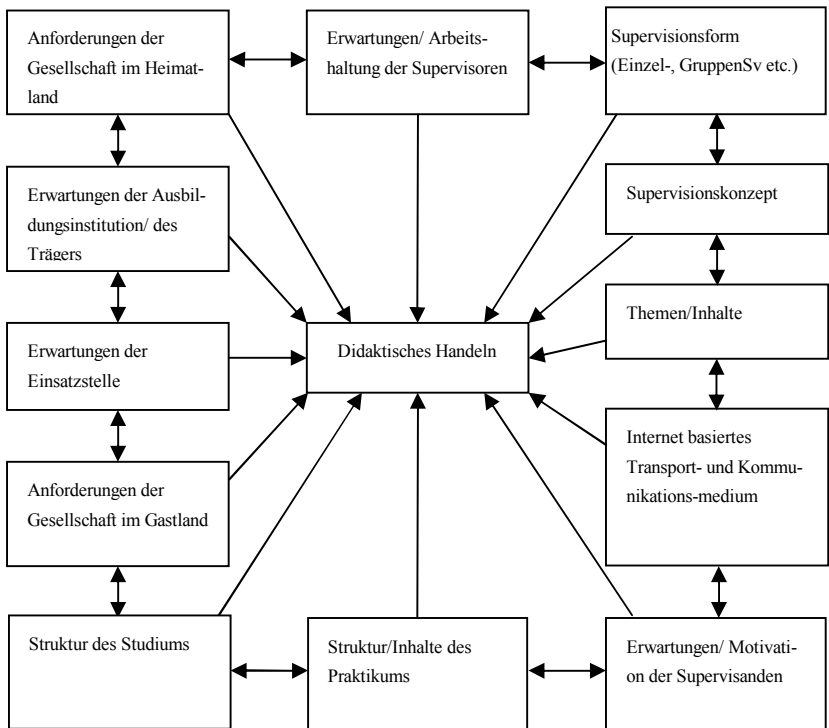


Abb. 38: Spannungsfeld der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext

Im transkulturellen Kontext entsteht ein Dreieck, in dem der eigene kulturelle Bezug, die Kultur des Gastlandes und die Kultur des Internets bzw. des verwendeten, Internet basierten Kommunikationsmediums, einen Spannungsraum darstellen.

Das Spannungsfeld, in dem sich das didaktische Handeln in der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext vollzieht, ist, wie gezeigt werden konnte, von erhöhter Komplexität. Das Internet als Kommunikationsmedium ist dabei nur ein Faktor von vielen, die wirksam werden. In der hier vorgestellten Untersuchung wurde insbesondere die Person des Supervisanden und des Supervisors, ihre Interaktion, das Internet als Medium dieser Interaktion, das Supervisionssetting und am Rande die Struktur des Praktikums, damit verbundene studienstrukturelle Entwicklungen und die Erwartungen der Hochschule in den Blick genommen. Dabei wurden Wege deutlich, wie es gelingen kann, Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext über das Internet im Studium der Sozialen Arbeit zu verankern. Insofern reduziert die vorliegende Arbeit die Komplexität des Feldes, indem sie eine Anreicherung von struktureller Komplexität vornimmt.

Zwangsläufig bleiben dabei Fragen offen. Sie beziehen sich insbesondere auf die Wirkungen im Gastland und die Effekte, die von dieser Seite Einfluss auf die Supervision nahmen bzw. wie die Supervision im Gastland gewirkt hat.

Die vorliegende Untersuchung hat außerdem an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass durch die Entwicklung und Evaluation des hier vorgestellten Konzeptes zahlreiche neue Forschungsfragen aufgezeigt werden konnten und dass Fragen offen bleiben mussten.

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Konzept (vgl. Kap. 3) hat sich in der Evaluation insgesamt als bewährt gezeigt und kann nicht nur weiterentwickelt und fortgeführt werden, es ist auch denkbar, es auf andere Felder zu übertragen.

Zunächst hat die in Kap. 1 dargestellte Umfrage unter den deutschen Fachhochschulen deutlich gemacht, wie wenige Hochschulen bislang Ausbildungssupervision in den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit integriert haben. Gegenüber der von Effinger (2002a/b/c) durchgeführten Erhebung im auslaufenden Diplom-Studiengang ist sogar ein Rückgang festzustellen (vgl. Kap. 1.1).

Da viele Hochschulen in Deutschland eine Internationalisierung auch des Studienganges Soziale Arbeit anstreben (vgl. Buttner 2007), und die curricular enge Struktur in diesem Studiengang die Möglichkeit von internationalen Austauschsemestern tendenziell eher erschwert hat (ebd.), ist damit zu rechnen, dass statt des Besuches von Vorlesungen und Seminaren im Ausland die Anzahl von Praktika abseits des Hochschulortes eher zunehmen wird. Das hier vorgestellte Modell bietet anderen Hochschulen die

Möglichkeit, solche Praktikumseinsätze supervisorisch zu begleiten, damit gerade der Aspekt der Verberuflichung im Praktikum und der inneren Auseinandersetzung der Studierenden gestärkt wird und damit das Praktikum im Ausland als erfolgreicher bewertet wird.

Neben solchen Perspektiven der Ausweitung innerhalb der Hochschul-landschaft dürfte auch die Adaption in andere Felder interessant sein. Ein Beispiel dafür könnte die Begleitung von Freiwilligen in internationalen Projekteinsätzen sein. Wie in Kap. 2.4 beschrieben wurde, liegen in diesem Feld bislang nur wenige bis gar keine Konzepte vor. Jugendliche, die zum Beispiel ein Freiwilliges Soziales Jahr im Rahmen des Programms „European Volunteer Service“ ableisten, versprechen sich davon einen Nutzen in Hinblick auf die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit (Jütting 2003, S. 15), und immer mehr Jugendliche fragen dieses Angebot nach (vgl. ebd.). Gleiches gilt für das Angebot an Jugendliche, einen entwicklungspolitischen Internationalen Friedensdienst abzuleisten⁴⁶, das mit steigender Tendenz jährlich etwa 5000 junge Erwachsene annehmen, sowie für das Angebot kirchlicher Stellen für einen freiwilligen Einsatz in Entwicklungsländern⁴⁷.

Diese Perspektiven beziehen sich, wie auch das hier vorgestellte Konzept der Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext, auf das Bildungspotential dieser erwachsenenpädagogischen Beratungsform. Supervision, so wurde deutlich, braucht dazu auch künftig eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsverständnis und Bildungsprofil, um als eigenständige Disziplin anschlussfähig an die Diskurse benachbarter Disziplinen, z.B. der Erwachsenenbildung, zu sein. In der Diskussion eines eigenen Bildungsbegriffes liegt auch deshalb eine zukunftsweisende Aufgabe und Chance, damit die weitere Debatte um die Entwicklung Internet basierter Beratungsformen wie auch der Supervision nicht nur zu einer Diskussion darüber verkommt, wie man die technischen Mittel des Internets möglichst passgenau auf die jeweils gewählte Beratungsform abstimmt; sondern sich vielmehr damit beschäftigt, unter welchen Bedingungen, mit welchen Zielen und bei welchen Einschränkungen Supervision das Potential neuer Kommunikationsformen und –medien ausschöpfen kann, um selbstreflexive Bildung im Sinne von Kräfte-Bildung, Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung der Supervisorinnen in Auseinandersetzung mit ihrer Kultur und Umwelt und mit anderen Kulturen und Gesellschaften zu ermöglichen, wie dies in Kap. 2 als Anspruch entwickelt wurde.

Diese Diskussion um den Bildungsbegriff wird zwangsläufig ohne Konsens bleiben, da Supervision mit völlig unterschiedlichen Konzepten und Haltungen verbunden ist und diese Vielfalt auch passend zu einer postmo-

45 Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden (Hg.): www.friedensdienst.de, Zugriff am 25.5.2009

46 Missionar/ Missionarin auf Zeit, vgl. www.missionarin-auf-zeit.de, Zugriff am 25.5.2009

deren Gesellschaft ist, und ist dennoch notwendig und sinnvoll. Denn wählen Supervisoren, passend zu ihrer ethischen Ausrichtung, einen Bildungsbegriff, der eine zur individuellen Freiheit und gesellschaftlichen Verantwortung führende Normenorientierung beinhaltet, übernehmen sie eine klare, notwendige Position zu Phänomenen der Postmoderne, mit denen sie gerade im Kontext transkulturellen Lernens immer öfter konfrontiert werden dürften.

Die selbstreflexive Ausrichtung der Supervision wird im transkulturellen Kontext und durch die Nutzung des Internet als Kommunikationsmedium zwangsläufig mit Vernetzung konfrontiert. Das bedeutet, wie gezeigt werden konnte, zugleich neue Ressourcen, die aus den horizontalen Strukturen im Netz, Vereinfachung der Selbstbestimmung, Unabhängigkeit der Akteure und einer Polarisierung auf systemische Betrachtungen stammen; aber auch eine Ungewissheit bei den Beteiligten, die aus der Verengung der Kommunikation herrührt.

Dabei ist davon auszugehen, dass die Entwicklung neuer Kommunikationsformen wie in der Vergangenheit und Gegenwart auch in der Zukunft rasant fortschreitet. Supervision ist in gleicher Weise Teil dieser Entwicklung, wie sie diese Entwicklung beobachtet und begleitet, indem sie die Menschen, die mit dieser Entwicklung konfrontiert sind, beobachtet und begleitet. So gesehen steht nur eines wirklich fest: Supervision bleibt in Bewegung.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Theoretisch-heuristischer Teil	23
Abb. 2:	Methodisch-empirischer Teil	24
Abb. 3:	Aufbau der theoretischen Einordnung von Sv als erwachsenenpädagogischer Beratungsform	25
Abb. 4:	Überblick über die Phasen der Beratung in der EB/AJB, zit. n. Sauer-Schiffer 2004, S. 17	26
Abb. 5:	Strukturelemente der Handlungsform Beratung in der EB / AJB, zitiert nach Sauer-Schiffer 2004, S. 47	29
Abb. 6:	Aufbau der bildungstheoretischen Begründung von Supervision	30
Abb. 7:	Aufbau der Darstellung des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffs	37
Abb. 8:	Systematisierung des systemisch-konstruktivistischen Bildungsbegriffs	48
Abb. 9:	Aufbau der Darstellung der Strukturelemente systemischer Supervision	51
Abb. 10:	Didaktische Annäherung an die Internet basierte Ausbildungssupervision	54
Abb. 11:	Systematisierung der Didaktik systemisch-konstruktivistischer Supervision	55
Abb. 12:	Synchrone zirkuläre Kommunikationsstruktur in der Supervision	61
Abb. 13:	Synchrone zirkuläre Kommunikationsstruktur in der Supervision bei drei Beteiligten	63
Abb. 14:	Formen von Supervision	64
Abb. 15:	Synchrone Interaktionsstruktur in der Ausbildungssupervision	87
Abb. 16:	Modell des Zugangsregenbogens, nach Zillien 2006, S. 101	106
Abb. 17:	Wichtigkeit und Glaubwürdigkeit von Medien, zit. n. Höflich 2003, S. 45	108
Abb. 18:	Media-Richness-Modell, zit. n. Döring 2003, S. 134	110
Abb. 19:	Mediennutzung v. Jugendlichen, zit. n. Höflich 2003, S. 53	112
Abb. 20:	Aufbau und Instrumente im quantitativen Teil der Erhebung	129
Abb. 21:	Fragestellung, Hypothesen, Begründungen und Untersuchungsinstrumente in der Prä-Befragung	129f.
Abb. 22:	Fragestellung, Hypothesen, Begründungen und Untersuchungsinstrumente in der Post-Befragung	130f.

Abb. 23:	Stichprobe Prä-Befragung	139
Abb. 24:	Geschlechterverteilung in der Stichprobe	140
Abb. 25:	Altersverteilung Post-Befragung	141
Abb. 26:	Einsatzorte im Studienprojekt	141
Abb. 27:	Einsatzorte der Befragten in Zahlen	142
Abb. 28:	Berufserfahrung der Befragten	143
Abb. 29:	Vorerfahrungen mit Supervision	143
Abb. 30:	Art des Supervisionsprozesses	144
Abb. 31:	Zufriedenheit mit der Studiensituation nach Abschluss der Supervision	145
Abb. 32:	Untersuchungselemente im qualitativen Teil der Erhebung	149
Abb. 33:	Signifikante Variablen im Drei-Gruppen-Vergleich. Darstellung der Mittelwerte; Skalen von 1-5 (Signifikanztest: Kruskal-Wallis-(H)-Test, $\alpha < 0.05$)	160
Abb. 34:	Signifikante Variable im Drei-Gruppen-Vergleich. Darstellung der Mittelwerte (Signifikanztest: Kruskal-Wallis-(H)-Test, $\alpha < 0.05$)	161
Abb. 35:	Näherungsweise signifikante Variablen im Drei-Gruppen-Vergleich. Darstellung der Mittelwerte (Signifikanztest: Kruskal-Wallis-(H)-Test, Näherungsweise Signifikanz: $\alpha < 0.010$)	163
Abb. 36:	Arbeit mit MIA (Gläser/Laudel 2005, S. 8)	172
Abb. 37:	Struktur der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext	227
Abb. 38:	Spannungsfeld der Internet basierten Ausbildungssupervision im transkulturellen Kontext	227

Abkürzungsverzeichnis

α	Signifikanzniveau
Abb.	Abbildung
AJB	Außerschulische Jugendbildung
ASEI	Ausbildungssupervision-Evaluations-Inventar
BDP	Berufsverband Deutscher Psychologinnen & Psychologen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
bzw.	beziehungsweise
DGSv	Deutsche Gesellschaft für Supervision
EB	Erwachsenenbildung
ebd.	ebenda
Kap.	Kapitel
KatHO NRW	Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
KFH NW	Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen
μ	Mittelwert
Sd	Supervisand
SEI	Supervision-Evaluations-Inventar
Sr	Supervisor
Sv	Supervision
TZI	Themenzentrierte Interaktion
Var.	Variable

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Rainer (2003): E-Learning in Hochschulen: Die Implementierung von E-Learning an Präsenzhochschulen aus hochschuldidaktischer Perspektive, Berlin (zgl. Braunschweig, Univ., Diss., 2003)
- Amthor, Ralf-Christian (2008): Von Orientierung, Vorbildern und beruflichem Habitus. Impulse zur Lehre für die kommenden Jahre und Jahrzehnte, in: Ders. (Hg.): Soziale Berufe im Wandel, a.a.O., S. 229-256
- Amthor, Ralf-Christian (Hg.) (2008): Soziale Berufe im Wandel. Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart Sozialer Arbeit, Baltmannsweiler 2008 (Bock et al. (Hg.): Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 19)
- Appel-Opper, Julianne (2002): Multi-cultural Supervision: Theory and Practice. An Integrative Approach, in: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift, H. 11/2002, online unter <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/supervision/Appel-MulticulturalSupervision-SV-11-2002.pdf>, Zugriff am 07.01.2009
- Arnold, Rolf (1991): Interkulturelle Berufspädagogik, Oldenburg
- Arnold, Rolf (1995): Erwachsenenbildung als Deutungsarbeit - Präliminarien zu einer konstruktivistischen Wende der Erwachsenenpaedagogik, in: Jagenlauf, M. et a. (Hg.): Weiterbildung als quartärer Bereich, Neuwied, S. 130-140
- Arnold, Rolf (1997): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn
- Arnold, Rolf/ Dobischat, Rolf/ Ott, Bernd (Hg.) (1997): Weiterungen der Berufspädagogik: Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung, Stuttgart
- Arnold, Rolf/ Siebert, Horst (³1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Arnold, Rolf (Hg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 4)
- Arnold, Rolf (⁴2001): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Arnold, Rolf (2006): Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik, in: Arnold/Lermen 2006, a.a.O., S. 11-29
- Arnold, Rolf/ Lermen, Markus (Hg.) (2006): eLearning-Didaktik, Baltmannsweiler (Arnold, Rolf (Hg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 48)
- Arnold, Rolf/ Siebert, Horst (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Arnold, Rolf (Hg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 46)
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg
- Asmus, Walter (Hg.) (1964): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften, Bd. 2, Stuttgart

- Aurin, Kurt (Hg.) (1984): Beratung als pädagogische Aufgabe, Bad Heilbrunn
- Barz, Heiner (2004): Weiterbildung und Soziale Milieus, München
- Batinic, Bernad (2000): Internet für Psychologen, Göttingen
- Batinic, B./ Reips, U.-D./ Bosnjak, M. (Hg.). (2002): Online Social Sciences, Seattle
- Baur, Jörg/ Berker, Peter/ Krapohl, Lothar/ Nemann, Margret (Hg.) (2008): Supervision in Bewegung: Ansichten – Aussichten, Leverkusen
- Beck, Ulrich (1986): Die Risikogesellschaft, Frankfurt
- Becker, Frajo (2003): Ohne Angst verschieden sein können! In: FoRuM Supervision, 11. Jg., H. 22, S. 26-43
- Beer, Thomas (1998): Evaluation von Supervision. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Fachbereich Psychologie, Universität Osnabrück 1996
- Beer, Thomas (1998): Evaluation von Supervision. Ein Beitrag zur Wirkungsforschung und Qualitätssicherung berufsbezogener Beratung, in: Berker, Peter/ Buer, Ferdinand (Hg.), Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder–Designs–Ergebnisse, Münster, S. 99-129
- Beer, Thomas/ Gediga, Günter (2000): Empirische Supervisionsforschung durch Evaluation von Supervision, in: Müller-Kohlenberg, Hildegard (Hg.): Qualität von Humandienstleitungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in sozialer Arbeit und Gesundheitswesen, Opladen
- Belardi, Nando (1992): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung, Paderborn
- Belardi, Nando (1994): Zur geschichtlichen Entwicklung. Von der Supervision zur Organisationsberatung, in: Pühl 1994, a.a.O., S. 335-343
- Belardi, Nando (1996): Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg i.B.
- Belardi, Nando (1999): Beratung: eine sozialpädagogische Einführung, Weinheim
- Belardi, Nando (2001): Supervision, Organisationsentwicklung, Evaluation: Innovationen für Non-Profit-Einrichtungen, Hamburg (Schriftenreihe Chenitzer Beiträge zur Sozialpädagogik; 1)
- Benner, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim
- Berghaus, Margot (2004): Luhmann leicht gemacht: Eine Einführung in die Systemtheorie, Köln/ Weimar/ Wien
- Berker, Peter (1992): Felddynamik, in: supervision H. 21/1992, S.3-9
- Berker, Peter/ Buer, Ferdinand (Hg.) (1998): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder–Designs–Ergebnisse, Münster (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Supervision, Bd. 1)
- Berker, Peter/ Fellermann, Jörg/ Krapohl, Lothar/ Münch, Winfried/ Weigand, Wolfgang (Hg.) (2003): Über Grenzen hinweg. Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation, H. 1/2003, Weinheim
- Berker, Peter/ Fellermann, Jörg/ Krapohl, Lothar/ Münch, Winfried/ Weigand, Wolfgang (Hg.) (2005): Fokus: Ausbildung – Praxis, supervision. Mensch – Arbeit – Organisation, H. 1/2005, Weinheim

- Bibouche, Seddik (2006): Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit, Weinheim
- Bobens, Claudia (2006): Das Expertinneninterview, in: Flaker/ Schmidt (Hg.), a.a.O., S. 319-332
- Boos, Margarete/ Jonas, Kai J./ Sassenberg, Kai (Hg.) (2000): Computer vermittelte Kommunikation in Organisationen, Göttingen (Batinic, Bernad (Hg.): Internet und Psychologie, Bd. 3)
- Borinski, Fritz (1981): Erwachsenenbildung. Dienst am Menschen, Dienst an der Gesellschaft, in: Kürzdörfer, D. (Hg.), Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, S. S. 25-43.
- Bortz, Jürgen (⁶2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (⁴2006): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin
- Bos, Wilfried/ Koller, Hans-Christoph (2002): Triangulation. Methodologische Überlegungen zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden am Beispiel einer empirischen Studie aus der Hochschuldidaktik, in: König/ Zedler 2002, a.a.O., S. 271-285
- Böttcher, Wolfgang/ Holtappels, Heinz Günter/ Brohm, Michaela (Hg.) (2006): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele, Weinheim
- Brandau, Hannes/ Schüers, Wolfgang (²1995): Spiel- und Übungsbuch zur Supervision, Salzburg/Wien
- Brandstätter, Manuela (2006): Das qualitative Interview – Eine Strategie zur Entwicklung von Grounded Theories, in: Flaker/Schmid, a.a.O., S. 299-318
- Brödel, Rainer (1997): Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne, in: Brödel, Rainer (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne, Opladen, S. 9-49
- Brünker, Jutta (2005): Beratung und Supervision. Fragen, Themen und Effekte, Frankfurt a.M. (Europäische Hochschulschriften, Reihe VI: Psychologie, Bd. 733)
- Buchholz, Michael B./ Hartkamp, Norbert (Hg.) (1997): Supervision im Fokus. Polyzentrische Analysen einer Supervision, Opladen
- Buchinger, K./ Ehmer, S. (2006): Vom Nutzen systemischen Denkens für die Supervision, in: DGSv 2006b, a.a.O., S. 9-11
- Buer, Ferdinand (1999): Lehrbuch der Supervision, Weinheim
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2001): Pressemitteilung vom 29.06.2001, zit. n. Albrecht 2003, a.a.O., S. 6
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.)/ Middendorf, Elke (2002): Computernutzung und Neue Medien im Studium. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW), Bonn 2002 (BMBF PUBLIK)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.)/ Isserstedt, Wolfgang/ Link, Judith (2008): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland; Deutsche Studierende im

- Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW), Berlin 2008 (BMBF PUBLIK)
- Buttner, Peter/ Bartosch, Ulrich/ Hosemann, Wilfried (2004): Bachelor und Master: Die Soziale Arbeit im Bolognaprozess, in: Sozialmagazin, H. 7-8, 29. Jg., S. 16-21
- Buttner, Peter/ Bartosch, Ulrich/ Hosemann, Wilfried (2004): Ein Blick in die Zukunft. Zehn Thesen über die Folgen von Bologna und was sich alles ändern muss, in: Sozialmagazin, H. 7-8, 29. Jg., S. 22-28
- Buttner, Peter (Hg.) (2007): Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen, Berlin (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.): Hand- und Arbeitsbücher 15)
- Caemmerer, Dora von (Hg.) (1970): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband, Freiburg i. Br.
- Castells, Manuel (2001): Das Informationszeitalter. Wirtschaft - Gesellschaft - Kultur. Teil 1: Die Netzwerkgesellschaft, Opladen
- Clark, H.H./ Brennan, S.E. (1991): Grounding in communication, in: Rasmick, L.B./ Levine, J.M./ Teasley, S.D. (Hg.): Perspectives on socially shared cognition, Washington, S. 127-149
- Clement, Andrew/ Shade, Leslie Regan (2003): The Access Rainbow: Conceptualizing Universal Access to the Information/ Communication Infrastructure. in: Gurstein, Michael (Hg.): Community Informatics: Enabling Communities with Information and Communications Technologies, Hershey, S. 32-51
- Damasio, Antonio R. (2000): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins, München
- Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) e.V. (Hg.) (o.J.): Standards für die Ausbildung zur/zum Supervisor/in in der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V., Köln
- Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) e.V. (Hg.) (2003): Ethische Leitlinien der DGSv, Köln
- Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) e.V. (Hg.) (2006a): Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis wissenschaftlicher Arbeiten, Köln
- Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) e.V. (Hg.) (2006b): Konzepte für Supervision, Köln
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn
- Diekmann, Andreas (¹⁸1997): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg
- Diepold, P. (1999): Internet für Pädagogen: eine praxisorientierte Einführung, Darmstadt
- Dittmann-Dornauf, Andrea (2000): Das Berufspraktikum im Spiegel der Supervision, in: SIEGEN:SOZIAL 1/2000, S. 13-19
- Döring, Nicole (1997a): Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze, in: BATINIC; B.: Internet für Psychologen, Göttingen, S. 267-295
- Döring, Nicole (1997b): Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet, in: Batinic; B.: Internet für Psychologen, Göttingen, S. 421-458

- Döring, N. (1999): Sozialpsychologie des Internet: die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen
- Döring, N. (2000a): Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze, in: Batinic, B. (Hg.): Internet für Psychologen, Göttingen, S. 345-377
- Döring, N. (2000b): Mediale Kommunikation in Arbeitsbeziehungen, in: Boos, M.; Jonas, K./ Sassenberg, K. (Hg.): Computer vermittelte Kommunikation in Organisationen, Göttingen, S. 27-40
- Döring, N. (2000c): Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet, in: Batinic, B. (Hg.): Internet für Psychologen, Göttingen, S. 509-547
- Döring, Nicole (2000d): Identitäten, soziale Beziehungen und Gemeinschaften im Internet, in: Batinic, Bernad (Hg.): Psychologie des Internet. Göttingen, S.379-415.
- Döring, Nicole (2000e): Psychotherapie und Netzkommunikation: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven, in: Hermer, M. (Hg.): Psychotherapeutische Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts. Tübingen, S.281-307.
- Döring, Nicole (2001): Sozialpsychologische Chat-Forschung: Methoden, Theorien, Befunde, in: Beißwenger, M. (Hg.): Chat-Kommunikation. Stuttgart, S.141-185.
- Döring, Nicole (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen (Batinic, Bernad (Hg.): Internet und Psychologie, Bd. 2)
- Döring, Nicole/ Eichenberg, Christiane (2007): Klinisch-psychologische Interventionen mit Mobilmedien: Ein neues Praxis- und Forschungsfeld, in: Psychotherapeut, 2, 127-135.
- Düx, S. (2000): Internet, Gesellschaft und Pädagogik. Computernetze als Herausforderung für Jugendarbeit und Schule in Theorie und Praxis, München
- Ebbecke-Nohlen, Andrea (1994): Auftrag und Spiel im Interaktionsprozess von Supervision, in: Pühl, Harald 1994, a.a.O., S. 37-51
- Ebert, W. (2001): Systemtheorien in der Supervision – Bestandsaufnahme und Perspektiven, Opladen
- Eckert, Thomas/ Schiersmann, Christiane/ Tippelt, Rudolf (1997): Beratung und Information in der Weiterbildung, Baltmannsweiler
- Effinger, Herbert (2002a): Reflektion berufsbezogenen Handelns? Ja, aber wie? Eine empirische Studie zur Ausbildungssupervision an Fachhochschulen für Soziale Arbeit in Deutschland, in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC) 3/2002, S. 245-269
- Effinger, Herbert (2002b): Ausbildungssupervision im Rahmen von Fachhochschulstudiengängen für Soziale Arbeit in Deutschland – eine empirische Studie, unveröff. Manuskript: http://www.ehs-den.de/fileadmin/uploads_hochschule/Forschung/Publicationen/Studentexte/Studentext_2002-04_Effinger.pdf, Zugriff am 28.05.2008

- Effinger, Herbert (2002c): Draufsicht mit Aufsicht – Supervision im Zwangskontext. Zum Umgang mit multiplen Rollen bei Beratungen mit eingeschränkter Handlungsfreiheit, in: supervision, H. 3/2002, S. 63-74
- Effinger, Herbert (2003a): „Willst Du erkennen, so lerne zu handeln“. Zur Bedeutung berufsbezogenen Handelns und deren Reflektion in der Ausbildungssupervision des Studiums der Sozialen Arbeit, in: Sozialmagazin 11/03, S. 14-22
- Effinger, Herbert (2003b): Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen – Appendix oder übersehene Form des Lernens? In: neue praxis 1/03, S. 114-125
- Effinger, Herbert (2003c): Kommunikative Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit – Was ist das eigentlich? In: Effinger, Herbert/ Märtens, Michael (Hg.): Professionell kommunizieren, Leipzig, S. 7-26
- Effinger, Herbert (2003d): Ich sehe was, was Du nicht siehst. Reflektion als Metakommunikation über berufliches Handeln, in: Effinger, Herbert/ Märtens, Michael (Hg.): Professionell kommunizieren, Leipzig, S. 47-68
- Effinger, Herbert (2005a): Lernen mit allen Sinnen – Supervision als reflexives Lernen und deren Bedeutung für die Entwicklung von Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe, in: Berker et al. 2005, a.a.O., S.
- Effinger, Herbert (2005b): Ausbildungssupervision als Scharnierstelle von Theorie und Praxis- Zur Einführung, in: supervision: Mensch, Arbeit, Organisation, 42 Jg., H. 1, Weinheim
- Eichenberg, Christiane (2007): Psychologische fundiertes Coaching und Internet. Psychotherapie im Dialog, H. 4, S. 394-398
- Eichenberg, Christiane (2008): Bedeutung der Medien für klinisch-psychologische Interventionen, in: Batinic, B./ Appel, M. (Hg.): Medienpsychologie, Berlin, S. 503-530
- Englisch, Monika (2006): Interkulturelle Supervision. Ein Modell auf ethnopsychischer Grundlage, in: Wohlfahrt, Ernestine/ Zaumseil, Manfred: Transkulturelle Psychiatrie – Interkulturelle Psychotherapie. Interdisziplinäre Theorie und Praxis, Berlin/Heidelberg, S. 213-226
- Europäische Kommission (Hg.) (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel
- Eysenck, Hans Jürgen (1984): Die Ungleichheit der Menschen, Kiel
- Farrelly, Frank/ Ludwig, A. (1966): Der Kodex der Chronizität, Arch. of Gen. Psychiatry, Dezember 1966, online unter: http://www.provokativ.com/der_kodex_der_chronizitat.html, Zugriff am 20.05.2009
- Farrelly, Frank/ Ludwig, A. (1987): Die Waffen des Wahnsinns, American Journal of Psychotherapy, Vol XXI, October 1987, online unter: http://www.provokativ.com/die_waffen_des_wahnsinns.html, Zugriff am 20.05.2009
- Fasching, T. (1997): Internet und Pädagogik. Kommunikation, Bildung und Lernen im Netz, München

- Fatzer, Gerhard (Hg.) (¹⁰2003): Supervision und Beratung – Ein Handbuch, Köln (Fatzer, Gerhard/ Looss, Wolfgang/Sackmann, Sonja (Hg.): EHP – Organisation)
- Feidel-Mertz, Hildegard (1999): Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus, in: Tippelt, Rudolf (Hg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 2. Aufl., Opladen, S. 42-53
- Fenichel, Michael/ Suler, John/ Barak, Azy/ Zelvin, Elizabeth/ Jones, Gill/ Munro, Kali/ Meunier, Vagdevi/ Walker-Schmucker, Willadene (2002): Myths and Realities of Online Clinical Work. Observations on the phenomena of online behavior, experience and therapeutic relationships. A 3rd-Year Report from ISMHO's Clinical Case Study Group, <http://www.fenichel.com/myths/>, Zugriff am 28.05.2008
- Fiedler, Marianne (1990): Supervision in der Sozialarbeiterausbildung, in: Pühl 1990, a.a.O., S. 63-67
- Flaker, Vito/ Schmid, Tom (Hg.) (2006): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft, Wien/Köln/Weimar
- Flick, Uwe (³2007): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung, Reinbek bei Hamburg
- Flitner, W. (1983): Systematische Pädagogik, Paderborn, S. 9-22
- Forneck, Hermann J. (2001): Die große Aspiration, in: Erwachsenenbildung, 4 / 2001, S. 158-163
- Freitag-Becker, Edeltrud (2003): Markierungen, in: supervision: Mensch, Arbeit, Organisation, H. 1(2003), Weinheim, S. 45-47
- Frey, S./ Kalpaka, A. (1999): Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft – Potentiale und Hindernisse am Beispiel „Weiterbildungsgang Supervision“, in: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, H. 4/99, S. 589-614
- Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim
- Friedrichs, Jürgen (¹³1985): Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen
- Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview, Wien
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (Hg.) (1990): Supervision in der Erwachsenenbildung, Bonn
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1993): Was kann Supervision der Erwachsenenbildung bieten? Eine Form der Fortbildung mit unterschiedlichen Eignungen, in: Tietgens, Hans (Hg.): Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben, Frankfurt a. M. (Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (Hg.): Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 5)
- Gadamer, H.-G. (1970): Über die Unverständlichkeit der Wissenschaft, in: Bücherei und Bildung, S. 21-27
- Gaertner, A. (1980): Supervision, in: Kreft, D./ Mielenz, J. (Hg.): Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Weinheim, S. 457-459

- Gehrmann, Hans-Joachim (2005): Psychosoziale Beratung im Netz - Internet als innovatives Instrument sozialer Dienste, In: FHD, Fachbereich Sozialpädagogik (Hg.): Neue Medien - Herausforderung und Chance für die Sozialpädagogik, S. 86-103
- Geißler, Karlheinz A. (1984): Supervision in der Erwachsenenbildung. Ein Konzept zur Entwicklung des pädagogischen Verhältnisses durch Arbeit an der Dozentensubjektivität, in: supervision, H. 6/1984, S. 67-77
- Geißler, Harald (2000): Organisationspädagogik: Umriss einer neuen Herausforderung, München
- Gerber, Roland (2009): E-Mail-Supervision: Konfrontationen (Fragen und Aussagen) für die Praxis der E-Mail-Supervision, Saarbrücken
- Gerdes, Heike: Hypertext, in: Batinic ²2000, a.a.O., S. 193-218
- Geuthner, Dorothea (1996): Supervision in der Fachhochschule. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching: OSC H. 3/1996, Wiesbaden, S. 199-208
- Giesecke, Michael/ Rappe-Giesecke, Kornelia (1997): Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Beratung und Wissenschaft, Frankfurt
- Giesecke, Wiltrud (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe, in: report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 23. Jg., H. 46, Bonn, S. 10-17
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2005): Technische Anleitung zum Erstellen von Extraktionsmakros mit MIA, Online-Dokument, abzurufen unter: <http://www.laudel.info/pdf/mia/beschreibung-mia-stand-08-09-05.pdf>, Zugriff am 11.04.2009
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (³2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden
- Glaserfeld, Ernst von (1994): Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen, in: Rusch, Gebhard/ Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Piaget und der radikale Konstruktivismus, Frankfurt am Main, S. 16-42
- Goebel-Krayer, Elisabeth (2007): Narrative E-Mail-Supervision, in: www.eberatungsjournal.net, 3. Jg. H. 2 – September 2007
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Opladen 2006
- Gotthard-Lorenz, Angela (²2000): Supervision als Methode, in: Pühl, H. (Hg.): Supervision und Organisationsentwicklung, Opladen, S. 55-69
- Gotthard-Lorenz, Angela (2002): Müssen wir das Rad immer wieder neu erfinden? Bedeutungen der Feldkompetenz, in: supervision 1/2002, S. 15-20
- Gotthard-Lorenz, Angela/ Sauer, Joachim (2003): Supervision überschreitet nationale, sprachliche und kulturelle Grenzen, in: Berker et al. 2003, a.a.O., S. 3-4
- Gramlich, Helga / Schneider, Klaus D. (1997): Zum Stellenwert der Supervision in den Studiengängen der EFH Freiburg. In: Walter, Joachim et

- al. (Hg.): Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Studium und Wissenschaft. Freiburg. i.B., S.120-125
- Griese, H. (1996): Interkulturelle Arbeit als Alternative zu traditioneller ‚Ausländerarbeit‘?, in: IIK [Hg.]: Interkulturelle Arbeit, Theorie und Praxis, Hannover, S. 86-112
- Grunewald, Elke (2003): Das Fremde vor der eigenen Haustür, in: FoRuM Supervision, 11. Jg., H. 22, S. 15-25
- Guggenbühl, Allan (2003): Missverständnisse sind vorprogrammiert: Erfahrungen aus interkulturellen Supervisionsgruppen aus der Schweiz, in: FoRuM Supervision, 11. Jg., H. 22, S. 8-14
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt
- Hahn, Karin/ Wagner, Christel/ Schütz, Klaus/ Schraut, Marianne (1998): Themenzentrierte Supervision, Mainz
- Hantzsche, Thomas (2005): Angst vor Blamagen und Chance zur Perspektiverweiterung. Ein Rückblick auf Erfahrungen mit Supervision im Studium, in: supervision 1/2005, S. 34-36
- Hargens, Jürgen (2007): Lösungsorientierte Therapie. Was hilft, wenn nichts hilft, Dortmund
- Haye, Britta/ Kleve, Heiko (2003): Ausbildungssupervision und die Konstruktion der sozialarbeiterischen Berufsrolle, in: Sozialmagazin 11, S. 23-32
- Hege, Marianne (2002): Supervision in der Sozialarbeit der letzten zwanzig Jahre, in: supervision 20 (H. 2), S. 33-37
- Heltzel, Rudolf (2006): Die Unabhängigkeit des Supervisors in komplexen Beratungsaufträgen, in: supervision 2/86, S. 41-47
- Hinrichs, Christian (2003): Onlineberatung: Einführung zu einem neu erschlossenen Feld der Sozialen Arbeit, Chemnitz
- Hinsch, Rüdiger/ Schneider, Carola (Hg.) (2002): Evaluationsstudie zum Modellprojekt „Psychologische und sozialpädagogische Beratung nach dem KJHG im Internet. Arbeitsbericht des Instituts für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam (IFK), im Auftrag von Beratung & Lebenshilfe e. V. Berlin, Potsdam
- Höflich, Joachim R. (2003): Mensch, Computer und Kommunikation, Theoretische Verortungen und empirische Befunde, Frankfurt a.M.
- Holzer, S./ Bosshard, M.: Onlineberatung bei Zürcher Jugendlichen. Studienarbeit, HAP Zürich, 2005.
- Holzhauser, Michael (2003): Begleitung internationaler Teams. Ein Bericht aus der Praxis, in: Berker et al. 2003, a.a.O., S. 12-18
- Hopf, Christel (²1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick, in: Flick, Uwe/ v. Kardoff, Ernst/ Keupp, Heiner/ v. Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, S. 177-181
- Jensen, Peter (2005): Rolle und Kompetenz der Supervisor/innen in der Ausbildungssupervision, in: supervision 1/2005, S. 41-47
- John, R./ Fallner, H. (1980): Handlungsmodell Supervision, Mayen

- Jungbauer, Johannes (2007): Ausbildungssupervision per E-Mail: Möglichkeiten und Grenzen, in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching: OSC, H. 14/2007, Wiesbaden, S. 109-116
- Jütting, Henrike (2002): Freiwilliges Engagement von Jugendlichen: Eine empirische Fallstudie über Absolventinnen des European Voluntary Service (Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2002), Berlin/Hamburg/Münster
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar, in: Lenzen, Dieter/ Luhmann, Niklas (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt a. M. 1997, S. 30-70
- Kade, Jochen/ Nittel, Dieter/ Seitter, Wolfgang (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Stuttgart/Berlin/Köln
- Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (KatHO NRW) (2007): Praxisordnung für den Bachelorstudiengang „Soziale Arbeit“ im Fachbereich Sozialwesen an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen vom 11. Juni 2007, abzurufen unter <http://www.kfhnw.de/aachen/bindata/PraxisordnungEndfassungJuni.pdf>, Zugriff am 3.6.2008
- Keil, Gisela (2008): Systemische Methoden in der Supervision, in: Baur/ Berker/ Krapohl/ Nemann (Hg.): Supervision in Bewegung: Ansichten – Aussichten, a.a.O., S. 183-198
- Kersting, Heinz J. (1978): Supervision in der sozialpädagogischen Ausbildung, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, H. 2/1978, S. 78-86
- Kersting, Heinz J. (1989): Supervision in längerfristigen Fortbildungen, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, H. 2/1989, S. 97-103
- Kersting, Heinz J. (1992): Kommunikationssystem Supervision. Unterwegs zu einer Konstruktivistischen Beratung, Aachen
- Kersting, Heinz J./ Neumann-Wirsig, Heidi (Hg.) (1992): Supervision, Aachen: ibs (Schriften zur Supervision, Bd. 3)
- Kersting, Heinz J. (1996): Die Verantwortung des Supervisors, in: Kersting/ Neumann-Wirsig 1996, a.a.O., S. 103-120
- Kersting, Heinz J./ Neumann-Wirsig, Heidi (Hg.) (1996): Systemische Perspektiven in der Supervision und Organisationsentwicklung, Aachen (Schriften zur Supervision, Bd.5)
- Kersting, Heinz J. (1998): Im Antlitz des Anderen. Die Ethik der Verantwortung nach Emmanuel Lévinas, in: Kersting/ Neumann-Wirsig 1998, a.a.O., S. 49-74
- Kersting, Heinz J./ Neumann-Wirsig, Heidi (Hg.) (1998): Supervision in der Postmoderne. Systemische Ideen und Interventionen in der Supervision und Organisationsberatung, Aachen (Schriften zur Supervision, Bd. 7)
- Kersting, Heinz J. (2002): Zirkelzeichen. Supervision als konstruktivistische Beratung, Aachen: ibs (Schriften zur Supervision)
- Kersting, Heinz J. (2005): Die Geschichte der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland, in: supervision: Mensch, Arbeit, Organisation, 42 Jg., H. 1, Weinheim, S. 20-26
- Kirchhoff, Sabine/ Kuhnt, Sonja/ Lipp, Peter/ Schlawin, Siegfried (³2003): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, Opladen

- Kirschhofer-Bozenhardt, Adreas von/ Kaplitz, Gabriele (1975): Der Fragebogen, in: Holm, Kurt (Hg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe, München
- Klumper, Florian (2005): Per Mausclick in die Supervision, in: www.e-beratungsjournal.net, 1. Jg. H. 1 – September 2005
- Klapproth, Florian/ Niemann, Jens (2000): Psychologie und Internet: Eine Untersuchung zur Wirksamkeit psychologischer E-Mail-Beratung, unveröff. Report, Institut für Psychologie, Universität Lüneburg/ Universität Hildesheim, <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2005/570/>, Zugriff am: 28.05.2008
- Klassen, Michael (o.J.): Bachelor- und Masterstudiengänge - Risiken und Chancen für die Soziale Arbeit, <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/klassen.pdf>, Zugriff am 01.06.2008
- Kleve, Heiko (2003): Konstruktivismus und Soziale Arbeit: die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung und ihre Bedeutung für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision, Aachen
- Klein, A. (2005): „Ihr seid voll cool“. Online-Beratung für Jugendliche. In: Lehmann, K./ Schetsche, M.: Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens, S. 263-268
- Kleve, Heiko (2005): Ausbildungssupervision als sozialarbeiterische Praxis, in: supervision: Mensch, Arbeit, Organisation, 42 Jg., H. 1, Weinheim, S. 27-33
- Klüsche, Wilhelm (2007): Analyse von Modulhandbüchern in Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit, in: Buttner, Peter: Das Studium des Sozialen, a.a.O., S. 221-309
- Knatz, Birgit/ Dodier, Bernard (2003): Hilfe aus dem Netz, Stuttgart
- Knoll, Jörg (1998): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung, in: Ders. (Hg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung, Bonn, S. 13-47
- Koch, S. (2002): Therapie im Internet, in: Psychologie Heute 29 (9), S. 42-46
- König, Eckard/ Volmer, G. (1989): Referenztransformation als Prinzip kognitiver Therapien, in: System und Familie 2 (1989), S. 12-20
- König, Eckard (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien, in: König/Zedler 2002, S. 55-69
- König, Eckard/ Zedler, Peter (Hg.) (2002): Qualitative Forschung, Weinheim/Basel
- Krapohl, Lothar (1987): Erwachsenenbildung. Spontaneität und Planung, Aachen
- Krapohl, Lothar (2008): Systemisch-konstruktivistische Supervision – Supervision in einer veränderten Zukunft, in: Baur et al. 2008, a.a.O., S. 159-182
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee, Bielefeld
- Kühl, Wolfgang (2001): Selbstevaluation durch Supervision. In: supervision 2/2001, Münster
- Kühl, Stefan/ Strodtholz, Petra (2002): Methoden der Organisationsforschung: Ein Handbuch, Hamburg

- Kustor-Hüttl, Beatrice (2003): Mädchenarbeit - Erleben im interkulturellen Raum, in: FoRuM Supervision, 11. Jg., H. 22, S. 44-57
- Lamnek, Siegfried (⁴2005): Qualitative Sozialforschung, Weinheim
- Landesanstalt für Medien NRW (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0 –Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Kurzfassung des Endberichts für die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Hamburg/Salzburg: o.V., Online unter: http://www.lfm-nrw.de/downloads/zusammenfassung_socialweb.pdf, Zugriff am 20.5.2009
- Lang, Josef (2005): Online-Beratung: Erfahrungen - Überlegungen – Entwicklungen, in: Berufsverband für Supervision, Organisationsberatung und Coaching (Hg.): BSO Journal 4/2005, Bern, S. 3-7
- Lea, M. (Ed.) (1992): Contexts of computer-mediated Communication, New York (NY/USA)
- Lehnhardt, G. (1984): Schule und bürokratische Rationalität, Frankfurt a.M.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? in: Zeitschrift für Pädagogik, (43)6/ 1997, S. 949-968
- Leuschner, Gerhard/ Wittenberger, Gerhard (Hg.) (2003): Supervision in interkultureller Perspektive. FoRuM Supervision, 11. Jg., H. 22, Frankfurt
- Leuschner, Gerhard (2006): Der Supervisor als ‚Architekt‘ des Settings? In: supervision, H. 2.2006, S. 31-40
- Lévinas, Emmanuel (³1992): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie, Freiburg
- Lüders, Christian/ Behr, Andrea (2002): Außerschulische Jugendbildung, in: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen: Leske+Budrich, S. 371-391
- Luhmann, Niklas (1971): Moderne Systemtheorie als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse, in: Habermas, Jürgen/ Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a. M., S. 7-24
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas (1994): Der „Radikale Konstruktivismus“ als Theorie der Massenmedien? Bemerkungen zu einer irreführenden Debatte, in: Communicatio Socialis. Internationale Zeitschrift für Kommunikation in Religion, Kirche und Gesellschaft, Bd. 27, S. 7-12
- Luhmann, Niklas (³1997): Die Kunst der Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Luhmann, Niklas (⁶1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- Lyotard, J.-F. (1994): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien
- Mader, Wilhelm (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie, in: Nuissl, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/ Siebert, Horst (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn, S. 61-81
- Mader, Wilhelm (1999): Weiterbildung und Beratung, in: Tippelt 1999, a.a.O., S. 317-326

- Mandl, Heinz/ Reinmann-Rothmeier, Gabi (1995): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60 der Ludwig-Maximilians-Universität München
- Maturana, H. R. (²1985): Biologie der Kognition, in: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig/ Wiesbaden, S. 32-81
- Maxeiner, Robert (2003): Grenzerfahrungen - Auch ein Unbehagen in der Kultur, in: FoRuM Supervision, 11. Jg., H. 22, S. 58-69
- Mayring, Philipp (⁵2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel
- Mayring Philipp (⁹2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim/ Basel
- Meueller, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart
- Meisel, Klaus (1996): Supervision, Frankfurt/ M. (DIE-Materialien zur Erwachsenenbildung, Bd. 6)
- Miller, Tilly (2003): Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung, München/ Neuwied
- Möhrke, Angelika Elisabeth (2000): Evaluation von Supervision. Eine Untersuchung bei der Lebenshilfe Salzburg zur Erforschung der Wirkfaktoren von Supervisionsprozessen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Naturwissenschaftliche Fakultät, Universität Salzburg
- Möller, Heidi (2001): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden, Stuttgart
- Mühlum, Albert (2004): Profilbildung der Sozialen Arbeit unter den Rahmenbedingungen von Bachelor und Master – Vortrag auf dem Fachbereichstag Soziale Arbeit 16.6.2004 - <http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/mit74.pdf>, Zugriff am 01.06.2008
- Musall, Peter (2002): Supervision im Feld der Bildung, in: supervision, H. 2/2002, S. 45-46
- Mutz, Gerd (2002): Pluralisierung und Entgrenzung in der Erwerbsarbeit, im Bürgerengagement und in der Eigenarbeit, in: Zeitschrift Arbeit, H. 1/2002, online unter <http://www.zeitschriftarbeit.de/docs/1-2002/mutz.pdf>, Zugriff am 07.01.2009
- Mutzeck, W. (1989): Kollegiale Supervision, in: Forum Pädagogik, H. 4/1989, S. 1978-1982
- Natorp, Paul (1911): Volkskultur und Persönlichkeitskultur, Leipzig
- Nellessen, L. (2003): Die Gruppendynamik in der Supervision, in: Fatzer 2003, a.a.O., S. 159-170
- Neumeyer, Willibald (2004): Systemische Supervision – Grundlagen und Implikationen: Ein Überblick, in: Supervision 2004, 1, S. 49 – 57
- Nohl, Herrmann (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a.M.
- Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung, Darmstadt

- Nuissl von Rein, Ekkehard (1997): Erwachsenenbildung im Kontext europäischer Perspektiven, in: Brödel, Rainer (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne, Opladen, S. 242-254
- Oberhoff, Bernd/ Beumer, Ullrich (Hg.) (2001): Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision, Weinheim
- Oberhoff, Bernd (2009): Übertragung und Gegenübertragung in der Supervision: Theorie und Praxis, Münster
- Ohler, Peter/ Nieding, Gerhild: Kognitive Modellierung der Textverarbeitung und der Informationssuche im WWW, in: Batinic 2000, S. 219-239
- Oeltze, Joachim/ Ebert, Wolfgang/ Petzold, Hilarion (2005): Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis – eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell, in: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift, Ausgabe 10/2005
- Olbrich, Josef (1999): Reflexionsprobleme im Weiterbildungssystem, in: Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Nuissl, Ekkehard (Hg.): Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert, Baltmannsweiler, S. 159ff.
- Ott, Ralf/ Eichenberg, Christiane (Hg.) (2003): Klinische Psychologie und Internet. Potenziale für klinische Praxis, Intervention, Psychotherapie und Forschung. Göttingen
- Pätzold, Henning (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler
- Pallasch, W. (1993): Supervision, Weinheim und München
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München
- Petzold, Hilarion G./ Schigl, Brigitte/ Fischer, Martin/ Höfner, Claudia (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation, Opladen
- Pfiffmann, Monika (1995): Supervision - nur ein zusätzlicher Begriff in der Bildungslandschaft oder an angemessenes Qualifizierungsinstrument? In: Hessische Blätter für Volksbildung 1995, H.4, S. 340 ff.
- Pfiffmann, Monika (1996): Supervision – ein Weg der Klärung von Grenzen, in: Meisel 1996, a.a.O., S. 62-70
- Plessen, U./ Kaatz, S. (1985): Supervision in Beratung und Therapie, Salzburg
- Pöggeler, Franz (1964): Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg
- Pongratz, Hans J./ Voß, G. Günter (2001): Erwerbstätige als "Arbeitskraft-unternehmer"? in: Sowi – Sozialwissenschaftliche Informationen, Jg. 30, Heft 4/01, S. 42 – 52
- Porst, Rolf (2008): Fragebogen: ein Arbeitsbuch, Wiesbaden
- Pro Familia (Hg.): Statistiken der Online Beratung, Jahrgänge 2001-2007 abrufbar unter: <http://www.sextra.de/main.html?page=1195>, Zugriff am 28.05.2008
- Pühl, Harald (1986): Supervision in der Ausbildung: Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, in: Pühl, Harald/ Schmidbauer, Wolfgang (Hg.): Supervision und Psychoanalyse; München

- Pühl, Harald (Hg.) (1990): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation, Berlin
- Pühl, Harald (Hg.) (1994): Handbuch der Supervision 2, Berlin
- Pühl, Harald (Hg.) (2002): Supervision. Aspekte organisationeller Beratung, Berlin
- Rappe-Giesecke, Kornelia (2002): Die konzeptionelle Entwicklung der Supervision in den letzten zwanzig Jahren; in: supervision, Nr. 2/2002, S. 55-65
- Reich, Kersten (²1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, 2. Aufl., Neuwied/ Kriftel/ Berlin
- Reichwald, R./ Möslin, K./ Sachenbacher, H./ Engelberger, H./ Oldenburg, S. (1998): Telekooperation – Verteilte Arbeits- und Organisationsformen, Heidelberg
- Reiners, Bernd (2004): E-Mail-Beratung in der Jugendhilfe, Köln
- Retzer, Arnold (1990): Systemische Supervision, in: Pühl, Harald 1990, a.a.O., S. 357-370
- Retzer, Arnold (1994): Familie und Psychose, Stuttgart
- Rice, R.E. (Ed.) (1992): The New Media: Communication, Research and Technology, Beverly Hills (CA/ USA)
- Rieger, Anne/ Semmer, Norbert (1979): Studienberatung als Beratungsgespräch, in: Berendt, Brigitte/ Gralki, Heinz-Otto/ Hecht, Heidemarie/ Hoefert, Hans-W. (Hg.): Hochschuldidaktik. Lehren und Lernen im Hochschulalltag, Salzburg, S. 116-132
- Ring, K. (1989): Die Bearbeitung selbstformulierter Fragen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 1/1989, S. 11-15
- Röcher, Friedeborg (2006): Supervision in interkulturell zusammen gesetzten Gruppen, in: Zeitschrift für Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, 01/2006, S. 61-66
- Röhrig, Paul (²1999): Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung, in: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, S. 193-209
- Rudolph, Veronika (2005): Interkulturalität und ihre Bedeutung für Supervision, in: supervision, H. 3/2005, S. 36-52
- Rütz-Lewerenz, Günter (1998): Interkulturelle Kompetenz in der Supervision, in: DGSv-aktuell 4/1998, S. 14
- Rütz-Lewerenz, Günter (²2004): Interkulturelle Supervision, in: Buer, Friedrich (Hg.): Praxis der Psychodramatischen Supervision. Ein Handbuch, Wiesbaden
- von Saldern, M. (²2003): Beratung lernender Organisationen, in: Arnold, R./ Bloh, E. (Hg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Baltmannsweiler, S. 307-328
- Sauer-Schiffer, Ursula (Hg.) (2004): Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis, in: Dies. (Hg.): Bildung & Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung in der Weiterbildung, Münster, S. 9-66
- Sauer-Schiffer, Ursula/ Fuest-Bellendorf, Almut/ Ziemons, Michael (2005): Beratung gestalten: Beratungsforschung für die Erwachsenenbildung

- und außerschulische Jugendbildung? In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bonn, S. 158-166
- Sauer-Schiffer, Ursula/ Ziemons, Michael (Hg.) (2006): In der Balance liegt die Chance. TZI in Bildung und Beratung, Münster
- Schäffter, Ortfried (1990): Institutionsberatung für Einrichtungen und Projekte der Erwachsenenbildung, in: Pühl 1990, a.a.O., S. 268-282
- Schiersmann, Christiane/ Thiel, Heinz-Ulrich/ Völker, Monika (Hg.) (1984): Bildungsarbeit mit Zielgruppen, Bad Heilbrunn (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
- Schiersmann, Christiane (1997): Zielgruppenspezifische Beratungsansätze, in: Eckert/ Schiersmann/ Tippelt, a. a. O., S. 123-167
- Schiersmann, Christiane (2000): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben, in: report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 23. Jg., H. 46, Bonn, S. 18-32
- Schigl, Brigitte/ Petzold, Hilarion (1997): Evaluation einer Ausbildung in Integrativer Supervision mit Vertiefungsschwerpunkt für den klinischen geriatrischen Bereich. Ein begleitendes Forschungsprojekt, in: Integrative Therapie 1-2/97, Paderborn, S.85-145
- Schlippe, Arist von/ El Hachimi, Mohammed/ Jürgens, Gesa (1997): Systemische Supervision in multikulturellen Kontexten, in: Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management, Bd. 4, H. 3, S. 207-224
- Schlippe, Arist von/ El Hachimi, Mohammed (2000): Systemische Supervision in multikulturellen Kontexten, in: System Familie, Bd. 13, Nr. 1, Berlin/Heidelberg, S. 3-13
- Schmelzer, Dieter (1997): Verhaltenstherapeutische Supervision. Theorie und Praxis, Göttingen
- Schmitz, Joseph/ Fulk, Jane (1991): Organizational colleagues, Media Richness, and Electronic Mail. A Test of the Social Influence Model of technology use, Communication Research, vol. 18 (4), London, S. 487-523, <http://crx.sagepub.com/cgi/reprint/18/4/487>, Zugriff am 28.05.2009
- Schneider, Johann (2000): Supervidieren & beraten lernen, Paderborn
- Schneider, Klaus (O.J.): Evaluation der Ausbildungssupervision in den Studiengängen Sozialpädagogik und Sozialarbeit an der Hochschule für Pädagogik und soziale Arbeit beider Basel, Basel
- Schneider, Klaus/ Müller, Andreas (1998): Das Supervisions-Evaluations-Inventar (SEI). Entwicklung und Anwendung, in: Berker, Peter/ Buer, Ferdinand (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse (S. 99-120). Münster, S. 90-98
- Schneider, Klaus/ Müller, Andreas (1998): Evaluation von Supervision, in: supervision, H. 1/1998, Weinheim, S. 86-98
- Schrader, Josef (2003): Wissensformen in der Weiterbildung, in: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung, Bielefeld, S. 228-253

- Schreyögg, Astrid (1994): Supervision - Didaktik und Evaluation. Integrative Supervision in der Praxis, Paderborn
- Schreyögg, Astrid (⁴2004): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie & Praxis, Paderborn
- Schreyögg, Astrid et al. (Hg.) (2004): Supervision international, Zeitschrift Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management, H. 2/1994, Wiesbaden
- Schulte, P., Arps, M. (2002): IN & OUT - Lösungsorientierte Beratung per Brief und E-Mail mit schwulen, lesbischen und bisexuellen Jugendlichen, in: Vogt, M./ Burr, W. (Hg.): Systemisch - lösungsorientierte Kreative Kinder- und Jugendlichentherapie, Dortmund
- Schulz von Thun, Friedemann (2008): Miteinander reden, B. 1-3, Hamburg
- Schulze, Gerhard (²2005): Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/ Main
- Schumacher, Bernd (²1997): Die Balance der Unterscheidung. Zur Form systemischer Beratung und Supervision, Heidelberg
- Schwarz, Renate (2003): Evaluation eines Supervisionsprozesses im Rahmen der beruflichen Weiterbildung „Praxisbegleiter/Praxisbegleiterin für Basale Stimulation in der Pflege“, Karlsruhe
- Scobel, Walter Andreas (1991): Was ist Supervision?, Göttingen
- Seidlitz, Heiner/ Theiss, Dietmar (2008): Ressourcenorientierte Telefonberatung, Dortmund
- Seiwert, E./ Pühl, Harald/ Fiedler, M. (1980): Arbeitspapier zur Supervision, in: Fachhochschule für Sozialarbeit u. Sozialpädagogik (Hg.): FHSS Info 3, Berlin
- Siebert, Horst (1977): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig
- Siebert, Horst (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler
- Siebert, Horst (1993): Theorien für die Bildungspraxis, Bad Heilbrunn
- Siebert, Horst (1996): Bildungsarbeit: konstruktivistisch betrachtet, Frankfurt a.M.
- Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied/ Kriftel
- Siebert, Horst (³2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied/ Kriftel
- Siebert, Horst (2003): Vernetztes Lernen, München
- Siller, Gertrud (2002): Supervision aus der Perspektive der Nachfragenden – Forschungsprojekt zu Motiven für Supervision und supervisorischen Lernfeldern im Wandel, in: FoRuM Supervision, 10. Jg., H. 20, S. 83-95
- Simon, F./ Rech-Simon, C. (2000): Zirkuläres Fragen: Systemische Therapie in Fallbeispielen, 3. Aufl., Heidelberg
- Speckemeier, Gisela (2005): Ausbildungssupervision als Lehr-Lernprozess, in: supervision 1/2005, S. 37-40
- Sperling, Heide/ Wiese, Michael (1993): Gerontopsychiatrische Weiterbildung. Entwicklung, Erprobung und didaktisch-methodische Konsequenzen (Kassler Gerontologische Schriften, Bd. 21)

- Spiegel, Murray R./ Stephens, Larry L. (2003): Statistik – Das Lehrbuch, Heidelberg (Schaum's Repetitorien)
- Spitzer, Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, München
- Spitzer, Manfred (²2008): Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage Was sollen wir tun?, München
- Stark, A. (1988): Supervision an der Fachhochschule als Beitrag zur Professionalisierung von Sozialarbeitern, in: supervision, H. 13/1988, S. 63-73
- Strömbach, R./ Fricke, P./ Koch, H.B. (1975): Supervision – Protokolle eines Lernprozesses, Gelnhausen
- Schweitzer, Jochen/ Schlippe, Arist von (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, 2. Aufl., Göttingen
- Systemische Gesellschaft (o.J.): Rahmenrichtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemische Supervision“ durch die Systemische Gesellschaft, abzurufen unter: http://www.systemische-gesellschaft.de/download/rrl_supervision_neu.pdf, Zugriff am 08.05.2009
- Tatschl, Siegfried (2003): Wenn Supervisoren reisen. Was bei europäischer Arbeit von Supervisoren und Supervisorinnen entsteht. Erfahrungen und Reflektionen anhand des Projekts HASI, in: Berker et al. 2003, a.a.O., S. 5-11
- Tietgens, Hans (1979): Einleitung in die Erwachsenenbildung, Darmstadt (Die Erziehungswissenschaft)
- Tietgens, Hans (1990): Vorbemerkungen, in: Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth: Supervision in der Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 15-17
- Tischner, Wolfgang (1999): Supervision in der Sozialen Arbeit und Erziehung. Ein systemisch-konstruktivistisches Modell unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildungssupervision an Fachhochschulen, in: Unsere Jugend 4/1999, S. 174-181
- Tippelt, Rudolf (Hg.) (²1999): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, Opladen
- Tippelt, Rudolf (Hg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung, Opladen
- Tippelt, Rudolf/ Barz, Heiner (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 u. 2, Bielefeld
- Vahsen, Friedhelm (2000): Migration und Soziale Arbeit. Konzepte und Perspektiven im Wandel, Neuwied u. Kriftel
- Vahsen, Friedhelm/ Tan, Dursun (2002): Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit, in: Thole, Werner [Hg.]: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Opladen
- Van Well, Frank (2000): Psychologische Beratung im Internet. Vergleichende psychologische Untersuchung traditioneller Beratungsangebote mit der Internet-Beratung – unter ergänzender Berücksichtigung der „Internet-Sucht“. 2000
- von Foerster, Heinz (1993): KybernEthik, Berlin
- von Foerster, Heinz: (⁴1997): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke, Frankfurt a. M.

- Wack, Otto Georg (1994): Beratung und Supervision in der Erwachsenenbildung, in: Pühl 1994, a.a.O., S. 294-315
- Waibel, Martin J. (2004): „Integrative Supervision in der Ausbildung von Physiotherapeuten – eine Untersuchung. In: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift. Ausgabe 11/2004, <http://www.fpi-publikationen.de/supervision>, Zugriff am 13.08.2008
- Watzlawick, Paul/ Beavin, J.H./ Jackson, D.D. (²1971): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern
- Weigand, Wolfgang (2007): Was ist das eigentlich Supervisorische? In: supervision 25(2007) 2, S. 4-55
- Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung, Überarb. Neuaufll., Bad Heilbrunn
- Wein, Astrid/ Themel, Matthias (2003): Supervision in internationalen Hilfsprojekten, in: Berker et al. 2003, a.a.O., S. 19-22
- Weinhardt, Marcel (2009): E-Mail-Beratung: Eine explorative Studie zu einer neuen Hilfeform in der sozialen Arbeit, Wiesbaden
- Weisshaupt, U. (2004): Die virtuelle Beratungsstelle. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, H. 8, S. 573-586
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: Luger, Kurt/ Renger, Rudi (Hg.): Dialog der Kulturen: Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien. Wien
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität, in: Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995, Stuttgart
- Wendt, Wolf Rainer (2006): Professionelles Handeln im Wandel. Die Soziale Arbeit muss sich neu verorten, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 3/2006, S. 83-87
- Widmaier, Benedikt (2004): Was ist internationale Jugendarbeit wert?, in: deutsche jugend 12, Weinheim, S. 515-525
- Wiederhold, Aiko (2007): Internetbasierte Supervision für Studierende der Sozialen Arbeit, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Kath. Fachhochschule für Soziale Arbeit Nordrhein-Westfalen, Abt. Aachen
- Wiese, Michael (1994): Weiterbildung mit praxisbegleitender Supervision in der Altenhilfe, in: Sprung-Ostermann, Brigitte/ Radebold, Hartmut (Hg.): Untersuchungen zur Supervision im Altersbereich, Kassel, S. 132-146
- Wittgenstein, Ludwig (⁸1971): Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung, Frankfurt
- Wittpoth, Jürgen (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung, Opladen
- Zentralarchiv für empirische Sozialforschung (ZA) (2005): Codebuch der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) 2004 (ZA-Nr. 3762), Köln
- Zentralarchiv für empirische Sozialforschung (ZA) (2009): Datenhandbuch der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) 2008 (ZA-Nr. 4600), Köln

- Zeuner, Christine (2005): Theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung. Einführung, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE), Bonn, S. 65-66
- Ziemons, Michael (2003): Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler (Arnold, Rolf (Hg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 37)
- Zillien, Nicole (2006): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft, Wiesbaden