

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025)

Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.

Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen des Fortbildungsinstitutes für Supervision (FiS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Zusammenfassung

Die Studie evaluiert ein standardisiertes, mehrjähriges Weiterbildungsprogramm zur Supervisorin¹, zum Supervisor. Gegenstände einer Online-Befragung von 240 Absolventen und Absolventinnen eines Anbieters dieser Weiterbildung (aus den Jahren von 1984 bis 2021) sind

1. Die Untersuchung definierter Handlungsbereiche professionalisierter Supervision sowie
2. die Untersuchung didaktisch konzipierter Lernorte dieser Weiterbildung auf definierte Merkmale einer professionsbezogenen Habitualisierung.

Ergebnisse: Die Bewältigung der Krise, d.h. des Anliegens der Klientel, und die Sicherung eines Arbeitsbündnisses und einer Arbeitsbeziehung werden von den Teilnehmenden in ihrer Relevanz für professionelle Supervision als bedeutsam hervorgehoben. Zudem kann gezeigt werden, dass die acht untersuchten Lernorte der Weiterbildung den vier theoretisch hergeleiteten Merkmalen und Prozessen von Habitualisierung und Professionalisierung entsprechen – wenn auch jeweils unterschiedlich stark.

Damit werden vorliegende Bildungstheorien und Theorien der Habitustransformation in den genannten Grenzen der Reichweite empirisch bestätigt. Die vier theoretisch abgeleiteten Merkmale können damit als bedeutsame „Schlüsselprozesse“ der Habitualisierung beschreiben werden. Weitergehende empirische Untersuchungen auch in anderen Feldern der Bildungsarbeit legen sich nahe.

Abstract

This study evaluates a standardized, long-term advanced training program for supervisors. An online survey that included 240 graduates from this training program of a specific provider (1984-2021) focused on:

1. investigating defined fields of action in professionalized supervision, and
2. examining didactically structured learning settings for specified traits of profession-related habituation.

Results: The participants underscore the relevance of crisis management—i.e., addressing clients’ concerns—as well as ensuring a working alliance and relationship for professional supervision.

Moreover, the analysis demonstrates that the eight learning settings under examination correspond, albeit to varying degrees, to the four theoretically derived traits and processes of habituation and professionalization.

In sum, existing educational theories and theories of habitus transformation are empirically confirmed within the stated scope. The four theoretically derived traits can therefore be described as “key processes” of habituation. Additional empirical investigations, also in further domains of educational work, seem to be indicated.

¹ Der Lesbarkeit wegen nutzen wir bei der Nennung von Personenbezeichnungen das generische Femininum. Damit sind Personen aller biologischen oder sozialen Geschlechter gemeint.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung in die Anlage der Studie	3
2. Das Fortbildungsinstitut für Supervision und sein Konzept der Weiterbildung	6
3. Theoretische Stützpunkte der Weiterbildung im Fortbildungsinstitut für Supervision (FiS).....	7
4. Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung – eine schriftliche Online-Befragung	8
5. Ergebnisse.....	17
6. Diskussion.....	66
7. Habitus-transformierende Bildungsprozesse – eine Art Fazit.....	71
8. Limitationen der Studie	73
9. Literaturverzeichnis	74

1. Einführung in die Anlage der Studie

Das Beratungsformat „Supervision“ etablierte sich seit den 1970er-Jahren als berufsrollenbezogene Beratung zunächst im Bereich der sozialen Arbeit und wurde in der Folge auch auf andere berufliche Felder der Sozialwirtschaft, des Dienstleistungsbereichs und gewinnorientierter Unternehmen ausgeweitet. Eine zunehmende Professionalisierung führte zu wissenschaftlichen Begriffsbildungen und vor allem zu einer fundierten Aus- bzw. Weiterbildung von Supervisorinnen durch ganz unterschiedliche Bildungsträger. Bei einer mehrjährigen berufsbegleitenden Weiterbildung zur Supervisorin geht es darum, dass Interessierte mit entsprechenden Vorerfahrungen die Kompetenz erlernen, Supervision anzubieten, die den professionellen Regeln und Standards entspricht. Ein Berufs- und Fachverband (Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching, DGSv) sichert seit 1989 die Qualität dieser Weiterbildungen durch Standards ab.

Mit einer Weiterbildung ist die Erwartung zu umfangreichen Kompetenzentwicklungen verbunden. So heißt es in den Standards der DGSv u.a.: „Das Ziel einer Qualifikation zur* zum Supervisor*in, zum Coach besteht unter anderem in der Ausbildung eines *professionellen Habitus*, d.h. in der Entwicklung und Aneignung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern, mit deren Hilfe die kompetente und spontane Bewältigung supervisorischer Alltagspraxis ermöglicht wird.“ (DGSv 2020, S. 8)

Damit orientieren sich die Standards für diese Weiterbildung an dem durchaus voraussetzungsvollen Bildungsziel „professioneller Habitus“, ein Bildungsziel, das durch verschiedene theoretische Grundlagen gerahmt werden kann: der Professions-, der Habitus- und der Bildungs-Theorie. Auf diese sei kurz eingegangen.

Professionstheorie

Bei Professionellen handelt es sich um eine spezifische Berufsgruppe (etwa Ärztinnen, Sozialarbeiterinnen, sowie auch Supervisorinnen), die (so Oevermann 2003) den jeweiligen Zielgruppen dabei helfen, eine ggf. verloren gegangene Autonomie ihrer Lebens- oder Handlungspraxis (wieder-) herzustellen. Sie werden als Beraterinnen und Helferinnen aufgesucht, wenn gelernte Routinen dieser Praxis nicht mehr greifen, wenn die Zielgruppen (Patientinnen, Sozialarbeiterinnen...) in eine Krise geraten und sie deshalb hilfe- und beratungsbedürftig geworden sind. Professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass sich die in einer Beratung angefragte Expertise auf wissenschaftlich begründetes Wissen stützt. Gleichzeitig ist in diesem Kontext die Übermittlung der Expertise voraussetzungsvoll – denn das Expertenwissen soll ja die

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Selbsthilfepotenziale dessen, der die Autonomie seiner Praxis wieder gewinnen will, nicht aushebeln. Dazu dient eine entsprechende Arbeitsbeziehung, ein Arbeitsbündnis zwischen dem Professionellen und seiner Klientel. Neben dem Handlungsbereich einer Krisenbewältigung steht als zweiter Handlungsbereich somit das Arbeitsbündnis zwischen den beiden Beteiligten, denn die Wiedergewinnung einer autonomen Praxis ist in der Regel selbst ein komplexer Prozess.

Diese beiden Handlungsbereiche bringen für das Handeln des Professionellen typische Kernprobleme und Spannungsfelder mit sich. Diese Kernprobleme sind vielfach dargestellt und als „Paradoxien“ (Schütze 2000, S. 89) aber auch als „Dilemmata“, „Gegensätze“ oder „dialektische Einheit von...“ bezeichnet worden. So beschreibt etwa Oevermann am Beispiel des ärztlichen Arbeitsbündnisses, dass hier eine vertraglich gesicherte Rollenbeziehung vorliegt, in der aber gleichzeitig der ganze Mensch des Patienten beteiligt werden muss. Er nennt dies die widersprüchliche Einheit von einer spezifischen und einer diffusen Sozialbeziehung (Oevermann 2003, S. 215). Er geht davon aus, dass professionalisiertes Berufshandeln von weiteren solcher widersprüchlichen Einheiten, wie – um ein vielleicht bekannteres Beispiel zu nennen – „Nähe und Distanz“ geprägt ist. Aguado (2019) hat diese – von ihm „Dialektiken“ genannten – Aspekte professionellen Handelns in einer qualitativen Studie zur supervisorischen Praxis herausgearbeitet. Für die vorliegende Untersuchung wurde der etwas offenere Begriff „Spannungsfelder“ gewählt, um der nicht immer einfachen begrifflichen Präzisierung zu entgegenen.

Die hier beschriebenen zwei Handlungsbereiche professioneller Praxis: erstens die Unterstützung des Anliegens, eine Krise zu bewältigen, also die Autonomie der Lebens- oder Berufspraxis (wieder-) zu gewinnen und zweitens die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses (Oevermann 2003, S. 16) sollten in einer Supervision kompetent gehandhabt und im Blick auf ihre Spannungsfelder spontan und verlässlich bewältigt werden.

4

Habitus-Theorie

Die Erwartung einer solchen spontanen und verlässlichen Praxis führt zum Habitus-Begriff, denn das professionelle Denken, Wahrnehmen und Handeln sollen in einer supervisorischen Praxis internalisiert sein, d.h. als „Dispositionen“ vorhanden sein. Bourdieu ging in seiner Gesellschaftstheorie davon aus, dass ein Habitus durch Sozialisation angeeignet wird und dass es sich bei ihm um inkorporierte Dispositionen handelt, mit denen wir unser Denken, Wahrnehmen und Handeln spontan und für das jeweilige (Handlungs-)Feld angemessen und sinnvoll gestalten können (Bourdieu 2015). Ein Habitus korrespondiert immer mit einem bestimmten Feld, d.h. die Dispositionen passen zu einem sozialen und gesellschaftlichen Rahmen wie ein Schlüssel zum Schloss. In den vorliegenden Standards der DGSv wird der professionelle Habitus auf die supervisorische Alltagspraxis bezogen. Es wird erwartet, dass die nach diesen Standards weitergebildeten Supervisorinnen und Supervisoren Sozialisations-, Wandlungs- und Transformationsprozesse durchlaufen und dabei Kompetenzen und einen Habitus aufgebaut haben, der ihnen am Ende eine spontane und verlässliche Bewältigung der erwartbaren Praxis ermöglicht.

Bildungstheorie

Bei der Überlegung, wie Bildungsprozesse gestaltet und welche curricularen Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit ein solcher professioneller supervisorischer Habitus entsteht, kann Marotzkis (1990) Verständnis von Bildung herangezogen werden, nach dem Bildung als „Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (Marotzki 1990) nicht primär als ein intentionaler und bewusstseinsmäßiger Konstruktionsvorgang von Subjekten zu verstehen ist. Bildung funktioniert seines Erachtens vielmehr als sozial vermittelter Prozess gesellschaftlicher Praxis, ist also immer sozial und sprachlich gerahmt (Rosenberg 2014, S. 14). Hier ist zudem zu beachten, dass es bei der untersuchten Weiterbildung nicht um die

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Transformation eines „Gesamthabitus“ gehen kann. Teilnehmer z.B. einer Weiterbildung bringen ja bereits lebens- und berufsgeschichtlich Dispositionen – auch zu Beratungskompetenzen - mit. Der professionelle supervisorische Habitus kann demnach nur als „Teilhabe“ verstanden werden, weil er sich auf ein besonderes Feld, das der Supervision, bezieht (vgl. Grawe und Aguado 2021).

Von Rosenberg (2014) rekonstruiert in einer umfangreichen empirischen Studie die Wandlungsprozesse und Transformationen eines spezifischen Habitus und machte die damit verbundenen sozialen Prozesse anschaulich. Er stellt zudem dar, wie die beträchtlichen Transformationsprozesse, die in pädagogischen Feldern zu beobachten sind, sich erst dann hinreichend präzise analysieren lassen, „wenn das komplizierte Zusammenspiel von Habitus und Feld in den Blick genommen“ werde (Rieger-Ladich und Grabau 2017, S. 8). Die Untersuchungen zur entsprechenden Professionalisierungs-, Bildungs- und Habitualisierungstheorie (El-Mafaalani 2017; Nohl et al. 2015; Rosenberg 2014) legen spezifische Erfahrungen und qualifizierte Lernräume nahe, die geeignet sind, das Ziel einer „Wandlung“ des Habitus zu erreichen. Die neu zu lernende Praxis wird sozial, d.h. in dyadischen Interaktionen, aber auch in Gruppen und Institutionen gelernt und bedarf entsprechender Räume und Felder.

Was Bourdieu als das den Habitus hervorbringende gesellschaftliche Feld, das „Habitat“ (Bourdieu 2017, S. 194) verstand und beschrieb, wird hier als das „*Feld der Supervision*“ – repräsentiert durch das *Lern-FELD der Weiterbildung* mit seinen einzelnen *Lernorten* – verstanden.

Diesen Rahmen, dieses Lernfeld mit seinen konkreten Lernorten bildet das von der Leitung einer Weiterbildung zusammen mit den Teilnehmenden gesteuerte und immer wieder reflektierte komplexe und mehrdimensionale Lernsystem, das einen „potential space“ (Auchter 2004), einen Möglichkeitsraum schafft, in dem diese Bildungs-, Entwicklungs- und Transformationsprozesse entstehen können. Das bedeutet: Die einzelnen *Settings* und *das ganze Lernfeld* müssen die Regeln und Routinen des anzueignenden Habitus erlebbar machen. Das ist nicht trivial.

Die Studie geht von der Hypothese aus, dass im Rahmen einer Supervisionsausbildung mithilfe didaktisch konzipierter Lernorte das Bildungsziel ‚Aufbau eines professionellen Habitus in den Handlungsbereichen Krisenbewältigung und Aufbau eines Arbeitsbündnisses‘ erreicht werden kann. Die Annahme lautet also, dass durch die Teilnahme an der Weiterbildung die entsprechenden Kompetenzen aufgebaut werden und durch Übung, konsequentes und systematisches Training, Reflexion, und Übernahme von Handlungsmodellen nach und nach habitualisiert werden können.

Es handelt sich hierbei um eine Einstellungsstudie. Denn Gegenstand ist die Meinung von Absolventinnen eines konkreten Weiterbildungsprogramms. Die grundlegenden Fragestellungen lauten hierbei: Teilen sie diese zugrundeliegende Hypothese? Wie bewerten sie die von ihnen durchlaufenen Lernorte der Weiterbildung im Blick auf den Aufbau eines professionellen Habitus? Die Studie erhebt also nicht den Anspruch, Aussagen zu den habitualisierten Dispositionen der Befragten selbst zu treffen. Die Fragen, ob die Befragten durch die Weiterbildung einen entsprechenden Habitus aufgebaut haben, und wie er sich zeigt, könnten nur durch Beobachtung und/oder Untersuchung ihrer konkreten supervisorischen Praxis im Feld bzw. mithilfe qualitativer Interviews beantwortet werden. In der vorliegenden Untersuchung geht es vielmehr darum zu erheben, wie die Befragten die Kompetenz- und Habitusentwicklung im Rahmen der konkreten Supervisionsweiterbildung selbst einschätzen.

Nach einer konzeptionellen Darstellung der untersuchten Weiterbildung (Kap. 2) und ihrer theoretischen Stützpunkte (Kap. 3) erfolgt ein Überblick über die Online-Befragung, die Forschungsfragen und die

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FiS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Durchführung der Studie (Kap. 4), die Ergebnisse (Kap. 5) sowie ihrer Diskussion (Kap. 6). Ein kurzer Ausblick (Kap. 7) und der Blick auf ihre Reichweite (Kap. 8) beenden die Studie.²

2. Das Fortbildungsinstitut für Supervision und sein Konzept der Weiterbildung

Seit inzwischen mehr als 40 Jahren bietet das Fortbildungsinstitut für Supervision (FiS³) Weiterbildungen zur Supervisorin an. Zentrales Bildungsziel dieser Weiterbildung ist es, Kompetenzen zu entwickeln, mit denen die Absolventinnen das Beratungsformat „professionelle Supervision“ erfolgreich erlernen. Die Konzeption dieser Weiterbildung (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023a) entspricht den Weiterbildungsstandards des Fach- und Berufsverbandes DGsv (DGsv 2020) und ist im Wesentlichen in einer Ausschreibung veröffentlicht (Fortbildungsinstitut für Supervision 2022). Das Grundkonzept besteht „in einer Mischung aus kontinuierlicher, reflektierter Selbsterfahrung, methodischem Lernen und der Auseinandersetzung mit angewandter Psychoanalyse, Gruppendynamik und Organisationsanalyse“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2022, S. 1) und bietet in einem dreijährigen berufsbegleitenden Bildungsprozess dazu unterschiedlich konzipierte spezifische Lernorte an. Mit Abschluss dieser Weiterbildung – so versteht sich das Konzept – ist die Entwicklung der eigenen Profession und des supervisorischen Habitus aber noch nicht beendet. Professionsentwicklung wird als ein lebenslanger Prozess verstanden und erfahrungsgemäß nutzen Absolventinnen nach der Weiterbildung weitere Lernorte, mit denen sie sich zu ihrer supervisorischen Praxis weiter qualifizieren. Diese Lernorte werden teilweise vom FiS angeboten, aber es werden auch Angebote anderer Institute, die im Fach- und Berufsverband vertreten sind, genutzt. Die vorliegende Studie – auch an dieser weitergehenden Professionsentwicklung interessiert – fragt also nicht nur nach ausgewählten Lernorten während der dreijährigen Weiterbildung des FiS, sondern auch nach solchen, die danach genutzt wurden.

6

2.1 Lernorte während der Weiterbildung des Institutes

In einem ausführlichen Curriculum seiner Supervisions-Weiterbildung beschreibt und begründet das FiS die spezifischen Lernorte, die in den verschiedenen Weiterbildungskursen des hier ausgewählten Untersuchungszeitraums (1984-2021) stabil sind.⁴ Es handelt sich bei diesen Lernorten um kontinuierliche „Kurswochen“ (1), in denen alle Weiterbildungsteilnehmenden (WT) zusammenkommen. Im Verlauf der Weiterbildung akquirieren die WT eigene „Lernsupervisionen“ (2) und führen damit Einzel-, Gruppen und Teamsupervision eigenständig durch. Diese Lernsupervision wird von erfahrenen Lehrsupervisorinnen mit einer kontinuierlichen „Lehrsupervision“ (3) begleitet. Um ihre Lernerfahrungen und Fälle in einer Gruppe zu besprechen, nehmen die WT an „Balintgruppen“ (4) teil, die ebenfalls von ausgebildeten Balintgruppen-Leiterinnen geleitet werden. In die Kurswochen sind Zeiten für „Werkstattgruppen“ (5) eingeplant, in denen die WT ihre eigene Praxis mit der Kursleitung und anderen WT praktisch und theoretisch reflektieren. Seit 2015 wurden drei „Theorieworkshops“ (6) eingeführt worden, um der Vermittlung von Theorien zu

² An dieser Stelle möchten wir Frau Prof. Dr. Sabine Engel ganz herzlich danken für ihre unermüdliche Bereitschaft, fachliche Fragen zu den empirischen Herausforderungen der Studie mit uns zu diskutieren. Wir verdanken ihr nicht nur viele wertvolle Hinweise, sondern auch bereitwillige konkrete technische Unterstützung.

³ Fortbildungsinstitut für Supervision, Wiesbaden, <https://fis-supervision.de/>

⁴ Für diese Untersuchung konnte Einblick genommen werden in das ausführlichere Curriculum, das aus Konzeptschutzgründen als Text nicht in veröffentlichter Form zur Verfügung steht. Um die Lernorte aber für diese Untersuchung genauer beschreiben zu können, wird hier aus diesem Curriculum zitiert. Auf Nachfrage kann es beim FiS angefordert werden (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b).

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FiS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Psychoanalyse, Gruppendynamik und Organisationsdynamik mehr Raum zu geben. In selbstgesteuerten „Studiengruppen“ (7) haben die WT während der Weiterbildung die Möglichkeit, theoretische Fragen in Peergruppen zu reflektieren und mit ihrer Lernpraxis zu verbinden. In einem „Abschlusskolloquium“ (8) stellen die WT von ihnen selbst ausgewählte Fragen der Weiterbildung vor. Dabei reflektieren sie ihre Praxis auch theoretisch und präsentieren ihre Abschlussarbeiten.

2.2 Lernorte nach der Weiterbildung

Die Habitualisierung von entwickelten Supervisions-Kompetenzen kann durch die Lernorte einer Weiterbildung angestoßen werden, sie muss aber durch weitere Entwicklung verstetigt werden. Es bedarf weitergehender professioneller Lernprozesse, um eine angemessene Routinisierung sicherzustellen. WT nutzen daher nach ihrer Weiterbildung erfahrungsgemäß weitere Lernorte, um ihre Praxis weiter zu qualifizieren. Für die Studie wurden solche Lernorte der Fachliteratur entnommen und durch Rückfragen bei erfahrenen Supervisorinnen kommunikativ validiert. Dabei erschien es nachvollziehbar, folgende Lernorte nach der Weiterbildung in den Fragebogen mit aufzunehmen. Ein erster Lernort nach der Weiterbildung wird die „eigene supervisorische Praxis“ (1) sein. Hier muss sich die eigene Kompetenz bewähren. Supervisorinnen nutzen aber auch häufig „Intervision“ (2), das sind Formen von Kollegialer Beratung bei der sich Kolleginnen treffen, um ihre unklaren Fälle gegenseitig zu beraten. „Kontrollsupervision“ (3) ist eine von erfahrenen Kolleginnen geleitete Reflektion der eigenen Praxis, bei „Balintgruppenarbeit“ (4) handelt es sich um eine Methode der psychoanalytischen Fallreflektion, bei der vor allem die unbewussten Ebenen von unklaren Fallsituationen bewusst werden können. Auch ein „berufspolitischer Austausch“ (5) dient der eigenen Professionsentwicklung und wurde hier als Lernort angenommen. Eigene fachliche „Weiterbildungen“ (6) werden von vielen Supervisorinnen zur Weiterqualifizierung genutzt.

7

3. Theoretische Stützpunkte der Weiterbildung im Fortbildungsinstitut für Supervision (FiS)

3.1 Supervision als professionelle Praxis

Das FiS versteht unter Supervision ein professionelles, berufsbezogenes Beratungsangebot, das von verschiedenen Aspekten, wie z.B. den beteiligten Personen der Supervision, den Gruppendynamiken eines Teams sowie der umgebenden Arbeitswelt und ihrer Organisation beeinflusst wird. Damit hält sich das FiS an ein im Fachverband gängiges und diskutiertes Verständnis von Supervision (Grawe und Aguado 2021). Es handelt sich dabei um eine grundlegend aufklärende, kollektive Praxis, die prozessual und gemeinsam zwischen Supervisorinnen und ihren jeweiligen Zielgruppen entsteht und von beiden gestaltet wird. Supervision wird im FiS gruppenspezifisch, organisationstheoretisch und psychoanalytisch fundiert (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023a). Die Weiterbildung ist durch die DGSv zertifiziert und richtet sich nach deren Standards (DGSv 2020).

Mit Durchlaufen einer Weiterbildung zur Supervisorin wird den Teilnehmenden in der Regel bewusst, dass sie auch nach der Weiterbildung Orte der Selbstreflexion, der fachlichen Kontrolle und der eigenen Weiterentwicklung benötigen. Ihre Tätigkeit ist in der Regel fallbezogen, sie ist nicht standardisierbar und mit einer ganzen Reihe von Spannungsfeldern verbunden. „Die spezifischen Leistungen von Professionen lassen sich weder durch den Markt noch administrativ kontrollieren; sie erfordern eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle“ (Oevermann 1996, S. 70). Vor diesem Hintergrund wurden in dieser Studie auch solche Lernorte untersucht, die nach einer Weiterbildung genutzt werden.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

3.2 Lernorte mit dem Bildungsziel eines professionellen Habitus

Die supervisorische Weiterbildung im FiS Institut hat das Ziel, den Kompetenzaufbau zur Gestaltung professioneller supervisorischer Praxis im Sinne des oben beschriebenen Begriffs von supervisorischer Professionalität sicherzustellen. „Ziel einer Weiterbildung im FiS ist darum, die bereits vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden weiter auszubauen und schließlich im Sinne eines professionellen Habitus zu habitualisieren“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023a, S. 3).

Die in diesem Weiterbildungskonzept beschriebenen verschiedenen Kurselemente (Fortbildungsinstitut für Supervision 2022) sind entsprechend didaktisch konzipiert und stellen ein differenziertes Ensemble von Lernorten dar. Ihr Zusammenspiel soll einen „potential space“ (Auchter 2004, S. 37) schaffen, d.h. einen Möglichkeitsraum, in dem die Herausforderungen einer Kompetenzentwicklung und Habitustransformation flankiert werden.

Die vorliegende Evaluation hat das Ziel, herauszufinden, inwieweit aus Sicht der Absolventinnen diese Konzeption greift und die vorliegenden Lernorte dieser Weiterbildung (Fortbildungsinstitut für Supervision 2022) die relevanten Merkmale für einen entsprechenden Kompetenzaufbau und eine Habitustransformation bereithalten.

4. Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung – eine schriftliche Online-Befragung

4.1 Operationalisierung der Forschungsfragen

4.1.1 Erster Gegenstand: Die Handlungsbereiche professionellen Handelns und ihre Handlungsaspekte

Wie bereits in 3.1 beschrieben, hat professionelles Handeln in der Supervision zwei Aufgaben zu erfüllen: Es muss bei der Krisenbewältigung unterstützen und eine professionelle Arbeitsbeziehung („Arbeitsbündnis“) gestalten.

Für diese zwei Handlungsbereiche „Krisenbewältigung“ und „Arbeitsbündnis“ wurden für diese Studie spezifische Handlungsaspekte bzw. Handlungskompetenzen abgeleitet (siehe Fragebogenentwicklung 4.3.2) und folgende erkenntnisleitende Untersuchungsfragen formuliert.

4.1.2 Erkenntnisleitende Untersuchungsfragen zum ersten Gegenstand

1. Welche Rolle spielen verschiedene Handlungsaspekte aus der Sicht der Befragten für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Berufspraxis als Supervisorinnen bzw. Supervisoren?
2. Zeigen sich in den persönlichen Beurteilungen der Bedeutung der genannten Handlungsaspekte Unterschiede zwischen den Handlungsaspekten, die dem Bereich 'Krisenbewältigung' zugeordnet werden können, und den Handlungsaspekten, die dem Bereich 'Arbeitsbeziehung' zugeordnet werden können?
3. Gibt es hinsichtlich der Beurteilung der Bedeutung der genannten Handlungsaspekte Unterschiede zwischen den Ausbildungskohorten?
4. Gibt es hinsichtlich der Beurteilung der Bedeutung der genannten Handlungsaspekte Unterschiede zwischen Personen unterschiedlichen Erwerbsstatus'?

4.1.3 Zweiter Gegenstand: Lernorte und ihre Merkmale für den Aufbau eines professionalisierten supervisorischen Teilhabitus

Für die Untersuchung der Frage, inwieweit die Lernorte geeignet sind, den gewünschten professionellen supervisorischen Habitus zu erreichen, wurden zunächst 4 Merkmale beschrieben und theoretisch begründet, die für den Aufbau dieses Teilhabitus bedeutsam sind:

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Merkmal Krisenerfahrung

Laut Oevermann (2016) entstehen erst in Momenten, in denen Menschen mit ihren üblichen Handlungsrountinen nicht mehr zurecht kommen, typische „Krisen“, die sie zum Umdenken und zur Entwicklung von neuem Handeln drängen. Dies geschieht allerdings verzögert, da ein bereits aufgebauter Habitus „Hysteresis“ (Bourdieu, 2017, S. 206) besitzt. Bourdieu versteht darunter einen Trägheits-Moment. „Durch ihre dauerhafte Inkorporation passen sich die Dispositionen nur verzögert an veränderte äußere Strukturen an. Der Habitus ‚hinkt‘ also den äußeren Entwicklungen immer etwas hinterher, zeigt eine verspätete Anpassung“ (Suderland 2014, S. 127). Und so sollen die Teilnehmenden, die mit ihren bereits vorhandenen Kompetenzen und ihrem bisherigen Habitus in diese Weiterbildung einsteigen, zum Nachdenken, Umdenken und ggf. zur Veränderung ihrer Routinen angeregt werden. Das erfordert eine milde Kriseninduktion. Die Studie fragt also im Blick auf die vorliegenden didaktisch konzipierten Lernorte nach diesen Krisenerfahrungen:

Wieweit sind sie ein Ort der krisenhaften Erfahrungen gewesen?

Merkmal Reflexion und Verarbeitung

Haben Teilnehmende ihr Handeln durch neuartige Handlungsanforderungen im praktischen Handeln verändert, so bedarf es der Verarbeitung und Reflexion darüber, ob das neu entwickelte Handeln die entstandenen Herausforderungen auch mittelfristig besser bewältigt hat und wie das zu begründen ist. Professionelles Handeln steht nicht selten unter einem aktuellen Entscheidungszwang. Damit einher geht aber auch eine „Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 2003, S. 30). Bei diesen Begründungen geht es hier nicht in erster Linie um theoretische Erklärungen. Reflexion und Verarbeitung bedeuten hier eine eher innere Zustimmung, den Aufbau einer gesicherten inneren Haltung und mit der Reflexion eine Verstetigung des Verhaltens und damit Habitualisierung. Die Studie fragt also im Blick auf die vorliegenden didaktisch konzipierten Lernorte nach den Möglichkeiten der Reflexion und Verarbeitung:

Wieweit sind sie ein Ort der Reflexion und Verarbeitung gewesen?

Merkmal Theorie-Praxis-Vermittlung

Damit nach und nach eine größere Handlungssicherheit entsteht und das neu gelernte Handeln auch mithilfe von Denkmodellen begründet werden kann („Wissen, was man tut“ (Klatetzki 1993)), braucht es Orte, in denen die (ggf. neue) Praxis mit Theorien und Denkmodellen verbunden wird. Die Studie fragt also im Blick auf die vorliegenden didaktisch konzipierten Lernorte:

Wieweit sind sie ein Ort der Theorie-Praxis-Vermittlung gewesen?

Merkmal Rollenidentifikation

Habitualisierungsprozesse zeigen immer wieder, dass das Lernen nicht nur über das eigene Praxishandeln oder über Aufnahme neuer Theorien erfolgt, sondern ganz wesentlich über Imitation von und Identifikation mit erfahrenen Kolleginnen (Rosenberg 2014). Die Studie fragt also im Blick auf die vorliegenden didaktisch konzipierten Lernorte nach einer Rollenidentifikation:

Wieweit sind sie ein Ort der Rollenidentifikation gewesen?

**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**

4.1.4 Erkenntnisleitende Untersuchungsfragen zum zweiten Gegenstand

4.1.4.1 Lernorte während der Weiterbildung

1. Welche Bedeutung haben die genannten Lernorte für die Befragten als Orte krisenhafter Erfahrung, als Orte der Rollenidentifikation, als Orte der Theorie-Praxis-Vermittlung und als Orte der Reflexion und Verarbeitung?
2. Gibt es hinsichtlich der Beurteilung der Bedeutung der genannten Lernorte als Orte krisenhafter Erfahrung, als Orte der Rollenidentifikation, als Orte der Theorie-Praxis-Vermittlung und als Orte der Reflexion und Verarbeitung Unterschiede zwischen den Weiterbildungskohorten?
3. Gibt es hinsichtlich der Beurteilung der Bedeutung der genannten Lernorte als Orte krisenhafter Erfahrung, als Orte der Rollenidentifikation, als Orte der Theorie-Praxis-Vermittlung und als Orte der Reflexion und Verarbeitung Unterschiede zwischen Personen unterschiedlichen Erwerbsstatus'?

4.1.4.2 Lernorte nach der Weiterbildung

1. Welche Bedeutung haben die genannten Lernorte nach der Weiterbildung für die Befragten als Orte krisenhafter Erfahrung, als Orte der Rollenidentifikation, als Orte der Theorie-Praxis-Vermittlung und als Orte der Reflexion und Verarbeitung?
2. Gibt es hinsichtlich der Beurteilung der Bedeutung der genannten Lernorte nach der Weiterbildung als Orte krisenhafter Erfahrung, als Orte der Rollenidentifikation, als Orte der Theorie-Praxis-Vermittlung und als Orte der Reflexion und Verarbeitung Unterschiede zwischen den Weiterbildungskohorten?
3. Gibt es hinsichtlich der Beurteilung der Bedeutung der genannten Lernorte nach der Weiterbildung als Orte krisenhafter Erfahrung, als Orte der Rollenidentifikation, als Orte der Theorie-Praxis-Vermittlung und als Orte der Reflexion und Verarbeitung Unterschiede zwischen Personen unterschiedlichen Erwerbsstatus'?

4.2 Durchführung der Studie

4.2.1 Fragebogenkonstruktion

4.2.1.1 Allgemeine Daten der Stichprobe

In einem ersten Teil werden allgemeine Daten erhoben, um die Stichprobe näher beschreiben zu können: etwa Aussagen zum Alter der Personen, ihrem Erwerbsstatus, zu der Zeit, wann sie ihre Weiterbildung abgeschlossen haben und zu ihrer aktuellen Wochenarbeitszeit.

Der Bildungsstand wurde hier nicht erhoben, weil eine Voraussetzung für diese Weiterbildung ein Studienabschluss ist. Das Geschlecht wurde ebenfalls nicht erhoben. In der Fachliteratur gibt es keine dezidierten Hinweise darauf, dass das Geschlecht eine Rolle bei den hier interessierenden Fragen nach der Praxis der Supervision und nach den Lernorten einer Weiterbildung spielt. Die Studie hat auch keinen Schwerpunkt gelegt auf eine geschlechtersensible Supervision (Gröning et al. 2015). Forscherinnen der Queer-Theorie empfehlen zudem neuerlich, in Studien auf die Erfassung von biologischem Geschlecht zu verzichten. Dies dient dazu, „dem gesellschaftlichen Vorurteil der allgegenwärtigen Bedeutung des Geschlechts bzw. dessen permanenter „Dramatisierung“ entgegenzuwirken“ (Döring 2013, S.112).

Dieser Verzicht kann, so Döring, als Botschaft verstanden werden, sowohl an die Zielgruppe, die sich nicht gezwungenermaßen selbstkategorisieren muss und an die Wissenschaftsgemeinschaft, welcher eine Studie präsentiert wird, die nicht unreflektiert und „mechanisch“ Geschlechtsunterscheidungen produziert. Ein völliger Verzicht kann allerdings auch zum Geschlechtsblindheit führen, etwa wenn z.B. nur männliche Personen angeschrieben und untersucht worden wären und damit nur spezifisch männliche Phänomene festgestellt werden konnten. Dies ist bei uns nicht zu erwarten gewesen. Wir haben uns aus diesen Gründen dagegen entschieden, das Geschlecht der Befragten abzufragen.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

4.2.1.2 Die Handlungsbereiche professionellen Handelns und ihre Handlungsaspekte

Die Weiterbildungskonzeption des FIS basiert, wie zuvor beschrieben, von zwei zentralen Handlungsbereichen in der Praxis professioneller Supervision aus. Zum einen muss das Anliegen einer Supervision, die Krise, aufgrund derer Klientinnen und Klienten Supervision in Anspruch nehmen, effektiv adressiert werden (Krisenbewältigung). Zum anderen kann diese Bewältigung nur mithilfe einer spezifischen Arbeitsbeziehung sichergestellt werden (Arbeitsbündnis). Die Studie verfolgt das Ziel, die Relevanz dieser beiden Handlungsbereiche für die Absolventinnen zu ermitteln. Teilen sie dieses Konzept des FIS von professioneller Supervision? Um dies präziser zu untersuchen, wurden den beiden Bereichen spezifische Handlungsaspekte zugeordnet, deren Bewertung im Rahmen der Studie erfragt wurde.

Bereich „Krisenbewältigung“

1

Da Krisen von den Beteiligten meist als sehr belastend erlebt werden, vermitteln Supervisanden und Supervisandinnen sehr häufig, dass sie eine sehr schnelle Lösung von der professionellen Beratung erwarten, weil die Krise als nicht mehr lange aushaltbar erlebt wird. Dies lässt für Supervidierende nicht selten das Empfinden von Druck entstehen, den sie aushalten können müssen. Diese Inhalte werden im Fragebogen erhoben durch die Frage:

„Häufig ist in der Praxis der Druck hoch, eine schnelle Lösung zu finden. Wie stark erleben Sie diesen Druck in Ihrer Supervision?“

2

Sollen mithilfe der Beratung neue Verstehenszugänge und Perspektivenwechsel entstehen, sind Schweigephasen unumgänglich, um Vorgänge introspektiv zu verarbeiten und etwas Neues entstehen zu lassen. Dies wird im Fragebogen erhoben durch die Frage:

„Abwarten, Stille aushalten spielt eine Rolle in der Supervision. Welche Bedeutung hat dies für Sie?“

3

Ein anderes Verstehen von eigenen Erfahrungen zu entwickeln, führt in Beratungen oft zu Spannungen. Man möchte eine Krise bewältigen, ohne etwas ändern zu müssen und hält an bewährten Auffassungen fest. Dies wird mit der folgenden Frage erhoben:

„Wie ausgeprägt erleben Sie die Spannung zwischen ihrer festen Ansicht und der Entwicklung neuer Perspektiven?“

4

Das Handeln und die Einstellungen von Menschen sind häufig durch Alltagstheorien und bewährte Erklärungsmuster begründet. Neue Hypothesen werden nicht so leicht angenommen. Diese Spannung müssen Supervidierende immer wieder aushalten. Dieser Aspekt wird durch die folgende Frage erhoben:

„Wie stark spielen dabei bisherige Erklärungsmuster oder neue Hypothesen eine Rolle?“

5

Um sich von alten Auffassungen zu lösen und neue Perspektiven zuzulassen, ist eine tragfähige Beratungsbeziehung wichtig. Wie stark wird diese Auffassung von den Teilnehmenden an der Studie geteilt? Das kann die folgende Frage erheben:

*„Welche Bedeutung spielt die Beziehung zwischen Ihnen und den SVD*innen für diese Herausforderung?“*

6

Die Abwehrhaltung gegenüber neuen Problemanalysen und anderen Sichtweisen ist für Supervidierende zu bewältigen, ist eine mit diesem Konzept von Supervision grundlegend verbundene Herausforderung. Wird das von den Teilnehmenden an der Studie geteilt? Das kann mit der folgenden Frage erhoben werden.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

„Wie stark erleben Sie die Herausforderung, neue Problemsichten zu eröffnen?“

7

Da es in einer professionellen Supervision eher um besseres Verstehen von Krisenerfahrungen geht, spielen Handlungsvorschläge eine eher untergeordnete Rolle. Das kann mit folgender Frage erhoben werden.

„Welche Bedeutung haben konkrete Handlungsvorschläge in Ihrer Supervision?“

8

Eine Beratung wird in der Regel dann aufgesucht, wenn bisherige Lösungsversuche gescheitert sind. Krisen im beruflichen Alltag könne aber auch eskalieren. Danach wird auf diese Weise gefragt

*„Wie stark erleben Sie die Erwartungshaltung, die SVD*innen zu entlasten?“*

Bereich „Arbeitsbündnis“

1

Ein zentrales Merkmal professioneller Beziehungen ist die Fähigkeit, zwischen Nähe und Distanz balancieren zu können. Nähe ist erforderlich, um Ängste zu nehmen und Sicherheiten zu geben, dass die Krise bewältigt werden kann. Distanz ist wichtig, damit die Regression begrenzt werden kann. Dieser Aspekt wird durch die folgende Frage erhoben:

„Wie wichtig ist das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz in der Supervision?“

2

Emotionale Zuwendung unterstützt die Begleitung in unsicheren Zeiten. Einfühlung fördert das Verstehen der eigenen Erfahrungen und hilft, selbstreflexive Prozesse bei den zu Supervisierenden zu verstärken. Dieser Aspekt wird durch die folgende Frage erhoben.

„Wie bedeutsam ist für Sie emotionale Zuwendung und Einfühlung?“

3

Das Arbeitsbündnis soll in einer Supervision einen Raum anbieten, in dem auch neue Perspektiven entwickelt werden können. Es ist in einer wichtig, dass trotz aller Abhängigkeit in der Beratungsbeziehung die Autonomie der zu Supervidierenden nicht aus dem Blick gerät. Das wird mit der folgenden Frage erhoben.

„Welche Bedeutung hat für Sie Abstand, Abgrenzung und reflektierende Distanz?“

4

Krisen und Erfahrung von Hilflosigkeit verstärken Übertragungsprozesse, Erwartungen an Hilfe und Unterstützung können zu groß werden. Welche Bedeutung die Reflexion dieser Vorgänge in der Supervision hat, wird mit der folgenden Frage erhoben:

„Welche Gewichtung geben Sie Übertragungs- und Gegenübertragungsvorgängen in Ihrer Supervision?“

5

Starke Gefühle weisen in Beratungsprozessen oft auf Ängste oder auf die Abwehr von neuen Erkenntnissen hin. Diese Gefühle zu verstehen, bedeutet, sie nicht zu verdrängen, sondern gemeinsam in den Blick zu nehmen. Denn Gefühle haben eine eigene Logik, ihr Sinn und ihre Bedeutung erschließen sich oft erst langsam. Dieser Aspekt wird mit der folgenden Frage erhoben:

„Wie bedeutsam sind starke Gefühle in Ihrer Supervision?“

6

Handlungsmuster, die zu einem unangemessenen Verhalten in der aktuellen beruflichen Krise geführt haben, sind nicht selten in biographischen Erfahrungen begründet. Der biographische Rückblick kann zum Verstehen aktuellen Verhaltens beitragen, sollte aber auch nicht zu stark ausgeweitet werden. Dies wird mit der folgenden Frage erhoben:

„Welchen Anteil hat der biographische Rückblick und sein Verstehen für aktuelle Vorgänge in der Supervision?“

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

7

Mit Supervision ist die Wiederherstellung einer ggf. verlorenen Autonomie und Selbstsicherheit in der beruflichen Alltagspraxis angezielt. Die Expertise der Supervision soll nicht in neue Abhängigkeiten führen.

Dies wird mit der folgenden Frage erhoben:

„Wie wichtig ist für Sie Zurückhaltung, Offenheit und Neutralität in der Beziehung?“

8

Das Zusammenspiel zwischen Neutralität und Offenheit auf der einen Seite mit Vertrautheit auf der anderen Seite gehört zu zentralen Spannungsfeldern der professionellen Supervision. Die Frage nach der Vertrautheit kann durch die folgende Frage erhoben werden.

„Wie wichtig ist für Sie Bindung und Vertrautheit für die Gestaltung der Vorgänge in der Supervision?“

9

Supervision sollte die Lern- und Entwicklungsprozesse gezielt berücksichtigen. Kompetenzen benötigen Zeit und Raum, um sich zu entwickeln und persönliche Verankerung zu finden. Im Zuge dieser Reflexion werden der Rahmen, die Zielsetzung sowie der innere und äußere Beziehungskontrakt thematisiert. Dieser spezifische Aspekt der Supervision kann durch die folgende Fragestellung untersucht werden:

„Wie oft fragen Sie sich, was jetzt im Prozess für den Fortgang angemessen ist?“

Auf einer Skala von 0-7 (0 = spielt keine Rolle bis 7= spielt eine besonders starke Rolle) konnten diese Fragen beantwortet werden.

4.2.1.3 Lernorte und ihre Merkmale für den Aufbau eines professionellen supervisorischen Teilhabitus

Damit die Bildungsprozesse in den verschiedenen Lernorten der Weiterbildung einen professionellen supervisorischen Habitus fördern und entwickeln können, müssen diese Lernorte bestimmten Merkmalen und Kriterien entsprechen. Diese spezifischen Merkmale wurden identifiziert und theoretisch untermauert (siehe Abschnitt 4.1.3). Innerhalb der Lernorte sollten krisenhafte Erfahrungen angeregt werden, sie sollen Rollenidentifikation ermöglichen, die Verknüpfung von Theorie und Praxis fördern sowie die Reflexion und Verarbeitung der Lernprozesse sicherstellen.

In diesem Teil der Studie wird untersucht, in welchem Ausmaß die Absolventinnen der Weiterbildung rückblickend einschätzen, dass die einzelnen Lernorte diesen Kriterien und Merkmalen entsprochen haben. Ziel dieser Untersuchung ist die Evaluation der Lernorte in der Weiterbildung und die Überprüfung ihrer bildungstheoretisch begründeten Qualitätsmerkmale.

4.2.1.3.1 Lernorte während der Weiterbildung

Im Folgenden stellen wir die Lernorte vor, wie sie im Curriculum der Weiterbildung beschrieben werden. Im Anschluss wird dann erläutert, wie diese Lernorte im Blick auf ihre Merkmale befragt wurden.

Kurswochen

„Der Kurs wird als gruppendynamisches Lernsystem entwickelt, das heißt, die Weiterbildungsteilnehmenden (WT) lernen von den DozentInnen und von den anderen WT, die sozialen Erfahrungen und überwiegend lange berufliche Praxis mitbringen. Dieses interaktionelle Lernsystem, in dem Gruppen gebildet, Beziehungen und Konflikte geklärt, Interessen verhandelt, Feedback geübt und Arbeitsschritte geplant werden, wird auch als Modell für Beratungsprozesse der Supervision erlebt und reflektiert. Es wird im Schwerpunkt durch die Kurswochen repräsentiert“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b, S. 2)

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Werkstattgruppen

„Ein wichtiger Lernort während dieser Kurswochen sind die Werkstattgruppen. Hier werden in Anwesenheit der Kursleitung die Erfahrungen mit der eigenen Lernsupervision und die dazu zu erstellenden Hausarbeiten (Diagnosen) besprochen“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b, S. 2)

Theorieworkshops

„Theorieworkshops, die zwischen die Kursabschnitte gesetzt in einer konzipierten Reihenfolge (zunächst Psychoanalyse, dann Gruppendynamik, schließlich Organisationstheorie) gesetzt sind, greifen theoretische Aspekte der Supervision auf und ermöglichen die Erweiterung von Wissen mithilfe von Denkmodellen zur supervisorischen Praxis“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b, S. 2)

Lehrsupervision

„Lehrsupervision ist ein didaktisches Lehr-Lernverfahren und gleichzeitig ein Instrument berufsrollenbezogener Selbsterfahrung für die Supervisionstätigkeit. Der Lehrsupervisor, die Lehrsupervisorin berät somit einerseits die AK in allen Phasen der Supervisionsprozesse, die die AK mit ihren SD (Supervisand*innen) durchführen, und andererseits ist gleichzeitig der Lehr-Lernprozess zwischen Lehrsupervisor*n und AK*in ständig Thema der Lehrsupervision. Dabei kommt es darauf an, dass die AK über das Modell des Lehrsupervisors (Modellernen) erfahren, reflektieren und einüben, "wie man's als Supervisorin macht". Von besonderer Bedeutung ist, dass die AK lernen, eigene unbearbeitete Probleme nicht in der Supervision zu agieren, sondern sie zunehmend in der Lehrsupervision zu reflektieren Die psychoanalytische Theorie von Übertragung und Gegenübertragung ist ein zentrales Konzept in der Lehrsupervision“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b, S. 8)

Studiengruppen

Studiengruppen sind selbstorganisierte Lerngruppen ohne Leitung, „die sich ... zwischen den Kursabschnitten treffen, um Theorie aus Psychoanalyse, Sozialpsychologie und Soziologie zu erarbeiten und mit konkreten Supervisionserfahrungen in Beziehung zu setzen“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b, S. 3). „Sie werden in der Vorbereitung ihrer Arbeit während der Kursabschnitte von einem der Kursdozenten begleitet. Die Studiengruppen dienen der vertiefenden Erarbeitung von Fachliteratur und geben dem Literaturstudium Verbindlichkeit, indem sie Arbeitspapiere und Referate für die Kursarbeit vorbereiten“ (a.a.O. S.8)

Balintgruppen

„Die Balintgruppe (...) ist eine psychoanalytische Lern- und Forschungsmethode in Gruppen. Hier werden die unbewussten und vorbewussten Beziehungsabläufe in der Supervision am konkreten Praxisfall diagnostiziert. Daraus lassen sich dann Verhaltensmöglichkeiten (Interventionen) für den SVR ableiten. Die AK lernen hier, Rollenzuweisungen kritisch zu überprüfen und eigene Vorurteile im Beratungsprozess zu erkennen. Die Balintgruppe selbst ist ein Spiegelbild für die erzählte Fallgeschichte aus der Praxis des jeweiligen AK, zumal sich im Berichtsablauf die einzelnen Mitglieder der Balintgruppe mit den Personen aus dem erzählten Fall identifizieren. Psychologisch wiederholt sich also die erzählte Gruppensituation in der Balintgruppe und wird so zur Bearbeitung anschaulich“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b, S. 9)

Lernsupervision

„Ein weiteres Lernsystem ist die von den WT selbst zu erteilende Supervision (Lernsupervision) und die schriftlichen Arbeiten dazu. Jede/r WT hat mindestens drei Supervisionsprozesse in unterschiedlichen Settings (insgesamt mindestens 45 US) durchzuführen und dazu folgende

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

schriftliche Arbeiten zu schreiben: Lerndiagnose zur Einzelsupervision; Endauswertung der Einzelsupervision; Gruppendiagnose zur Gruppen- oder zur Teamsupervision; Endauswertung der Gruppensupervision; Endauswertung der Teamsupervision. Außerdem ist eine schriftliche Auswertung der Lehrsupervision zu erstellen“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b, S. 2)

Abschlusskolloquium

„Ein Abschlusskolloquium hat das Ziel, zu überprüfen, ob und wie die WT ihre supervisorische Tätigkeit, ihr Rollenverständnis und die angeeignete Theorie miteinander verknüpfen können und sich mit supervisionsrelevanten Fragestellungen auseinandersetzen. Dazu sind von einzelnen und kleinen Gruppen (Studiengruppen) Präsentationen vorzustellen und Hausarbeiten zu selbstgewählten supervisorischen Themen anzufertigen“ (ebd.)

Jeder der hier beschriebenen Lernorte war den Befragten bekannt, weil sie die Weiterbildung durchlaufen hatten. Jeder Lernort wurde im Fragebogen im Blick auf alle 4 Merkmale befragt. Die Teilnehmenden konnten auf einer Skala von 0-7 Wertungen abgeben

Damit wurde die Bedeutung eines Merkmals für einen spezifischen Lernort überprüft. Den Fragen war folgende kurze Einleitung vorangestellt.

“Die Entwicklung der eigenen Professionalität entsteht zunächst in der Weiterbildung (Supervisionsausbildung) selbst und wird dort durch ganz verschiedene curriculare Orte und Formate unterstützt. Im Folgenden wird erfragt, inwieweit ein bestimmter Ort im Blick auf spezifische Merkmale eher mehr oder eher weniger bedeutsam war. Bitte bewerten Sie die verschiedenen Orte nach ihrer persönlichen Gewichtung. Was hat mehr oder weniger zur Professionsentwicklung beigetragen? (0 = hat gar nicht dazu beigetragen; 7 = hat besonders viel dazu beigetragen).“

15

Hier ein Beispiel aus dem Fragebogen

Kurswochen:

Ort der krisenhaften Erfahrung (0-7)

Ort der Reflexion und Verarbeitung (0-7)

Ort der Theorie/Praxis-Vermittlung (0-7)

Ort der Rollenidentifikation (0-7)

Die im Curriculum beschriebenen Lernorte (s.o.) wurden dann der Reihe nach im Blick auf diese vier Merkmale hin befragt.

4.2.1.3.2 Lernorte nach der Weiterbildung

Bei der Beschreibung der Konzeption des FIS (siehe Kap.2) war bereits daraufhin gewiesen worden, dass mit dem Durchlaufen und Absolvieren der Weiterbildung zwar erste Professions- und Habitus-Entwicklungen vorliegen, dass dem Konzept aber ein Verständnis von lebenslangem Lernen zugrunde liegt. Für diese Studie lag es also nahe, auch Lernorte zu untersuchen, mit denen die WT nach der Weiterbildung ihre Kompetenzen verstetigen. Daher wurden die Teilnehmenden auch nach den Lernorten befragt, die sie für ihre eigene Qualitätssicherung und Professionalisierung bisher genutzt haben und wie sie diese im Blick auf die beschriebenen Merkmale bewerten. Diese sollen hier beschrieben werden.

Eigene supervisorische Praxis

Man kann davon ausgehen, dass die supervisorischen Kompetenzen sich nach einer Weiterbildung besonders durch die eigene berufliche Praxis weiterentwickeln. Hier muss das Gelernte

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

angewendet werden, hier findet der „Praxistest“ statt und hier wird sich der eigene Habitus bewähren und/oder modifiziert werden müssen.

Intervision

Unter diesem Begriff werden unterschiedliche Formate kollegialer Beratung geführt und diskutiert. Kollegen und Kolleginnen schließen sich in einer Gruppe zusammen und beraten ihre ungeklärten Fälle nach einem strukturierten Verfahren. Zu dieser Arbeitsform der fachlichen (Selbst-) Kontrolle liegen eine ganze Reihe von Veröffentlichungen vor (vergl. Tietze 2009; Schindler et al. 2023; Berker 1995). Diese Form der fachlichen Reflexion ist unter Supervisoren und Supervisorinnen verbreitet, wie schon Berker (1995) in einem kleinen Überblick verdeutlichte.

Kontrollsupervision

Die Relevanz von Kontrollsupervision ist unter Supervisorinnen und Supervisoren unbestritten. „Eines der Merkmale für Professionalität (...) ist die Kontrollsupervision für ausgebildete, tätige SupervisorInnen: kontinuierliche fachliche Reflexion und Entwicklung der Fähigkeit zur Metakommunikation mit dem Ziel des besseren Verstehens in Supervisionsituationen.“ (Kern 1995, S. 8). Anders als in einer Intervision wird eine Kontrollsupervision von einem erfahrenen Kollegen oder einer Kollegin begleitet. Dabei ist hier mit dem Begriff „Kontrolle“ eine fachliche Kontrolle, ein Reflexionsangebot gemeint, mit dem die nichtverstandenen Vorgänge einer Supervisionspraxis durch Perspektivenwechsel erhellt werden können.

Balintgruppen

Diese Form der fachlichen Kontrolle ist den Absolventen und Absolventinnen aus dem Kontext ihrer Weiterbildung bereits vertraut (siehe oben, Lernorte während der Weiterbildung). Es liegt also nahe, dass sie sie weiter nutzen.

Berufspolitischer Austausch

Die Mitgliedschaft im Fach- und Berufsverband DGSv ermöglicht den Absolventinnen einen berufspolitischen Austausch zu ganz unterschiedlichen Themen der eigenen Profession.

Weiterbildung

Weiterbildung über neue Prozesse in der Arbeitswelt und neue Organisationsprozesse in der Berufswelt. Gerade in den letzten Jahren haben sich Prozesse in der Arbeitswelt stark verändert, die eigene Weiterbildung muss also auch andere Fragen aufgreifen. Es lag daher nahe zu fragen: Welche Bedeutung hat die Teilnahme an Weiterbildungen für die eigene Professions- und Habitus-Entwicklung?

Hinsichtlich der Lernorte nach der Weiterbildung wurde in gleicher Weise wie bei den Lernorten während der Weiterbildung gefragt, wie stark die Lernorte den vier genannten Merkmalen einer Professions- und Habitus-Entwicklung entsprochen haben bzw. aktuell noch entsprechen, d.h. wieweit sie als Orte der krisenhaften Erfahrung, der Reflexion und Verarbeitung, der Theorie-Praxis-Verarbeitung und der Rollenidentifikation wirksam waren. Folgende Einleitung war diesen Fragen vorangestellt:

„Im Anschluss an die Weiterbildung (Supervisionsausbildung) entwickelt sich die eigene Professionalität immer weiter. Auch hier sind verschiedene Orte beteiligt. Bitte bewerten Sie wieder, was mehr oder weniger zur Professionalisierung beigetragen hat bzw. immer noch beiträgt (0 = trägt gar nicht dazu bei; 7 = trägt besonders viel dazu bei).“

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FiS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

4.2.1.4 Offene Fragen

Im Anschluss an die standardisierten Fragen war es jeweils möglich, sowohl zu den Lernorten in der Weiterbildung als auch zu denen danach mit Freitext auf offene Fragen zu antworten.

Zu den „Lernorten der Weiterbildung“

Weil auch interessiert, wie die Befragten den Aufbau ihrer Professionalität selbst einschätzen, wurde die offene Frage gestellt: *„Welche Dynamiken der Weiterbildung haben am meisten zum Aufbau Ihrer Professionalität beigetragen?“*

Um einen präziseren Einblick in Fehlendes oder in vermisste Lernorte zu erhalten, wurden folgende Fragen gestellt: *„Was hat im Rückblick gefehlt? Haben Sie Vorschläge für eine Weiterentwicklung?“*

Zu den „Lernorten nach der Weiterbildung“

Hier interessierte, welche Schwerpunkte die Teilnehmenden für Entwicklung ihrer eigenen Professionalität gesehen haben und was ihnen heute vielleicht weiterhelfen könnte. Dazu dienten folgende Fragen: *„Welche Aspekte Ihrer eigenen Praxis haben Ihnen am meisten bei der Weiterentwicklung Ihrer professionellen Kompetenz geholfen? Welche Art von Workshop oder professioneller Unterstützung könnte das FiS für Sie anbieten?“*

4.2.2 Stichprobenziehung

Bei der Zielgruppe der Studie handelt es sich um Absolventinnen einer dreijährigen Weiterbildung zum Supervisor, zur Supervisorin am FiS aus den Jahren von 1984-2021. Der erfolgreiche Abschluss dieser Weiterbildung berechtigt zur Aufnahme als ordentliches Mitglied der DGSV (Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching). Die Weiterbildung erfolgt nach den Standards dieses Fach- und Berufsverbandes und durchläuft im Abstand von etwa 4 Jahren eine erneute Zertifizierung. Etwa 240 Absolventinnen wurden von Mai 2022 bis September 2022 mithilfe eines online-Fragebogens zur Teilnahme an einer Befragung eingeladen. Bei einer Fachtagung des Institutes im Mai 2022 wurde die Studie vorgestellt.

4.2.3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Diese Studie basiert auf einer Online-Befragung, die mit Hilfe der Software „LimeSurvey“ durchgeführt wurde. Zur Verbreitung des Umfragelinks wurden die Mailinglisten des Instituts FiS genutzt. Der Link war ab Mai 2022 zugänglich. Im September 2022 wurde eine Erinnerung an potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschickt. Die bis November 2022 eingegangenen Antworten wurden in die Auswertung einbezogen. Die statistische Analyse erfolgte mit dem Statistikprogramm „SPSS“.

Die Antworten auf offene Fragen wurden mittels „qualitativ orientierter, kategoriengleiteter Textanalysen“ ausgewertet, gemäß der Methode von Mayring (2010a, S. 604).

5. Ergebnisse

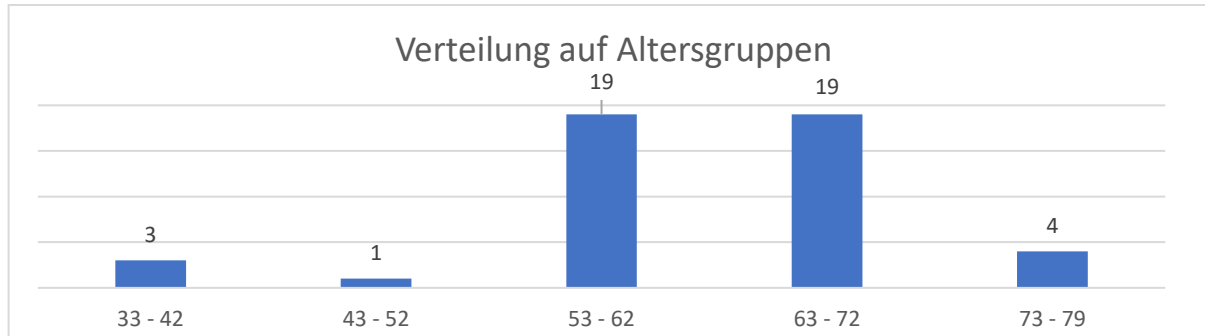
5.1 Stichprobenbeschreibung

Von den 240 angeschriebenen und zur Umfrage eingeladenen Absolventen und Absolventinnen entstanden 46 gültige Antworten, die Stichprobe umfasste somit eine Nettorücklaufquote von 19,2 % der Grundgesamtheit.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

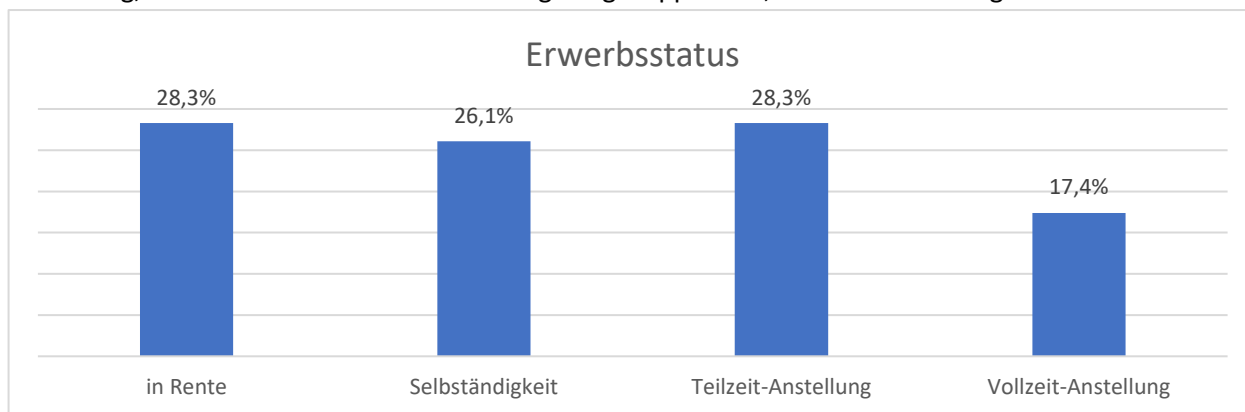
5.1.1 Alter

Das Durchschnittsalter der 46 TN der Stichprobe ist 61,7 Jahre, die Spannweite des Alters ist 79 Jahre (älteste Person) und 33 Jahre (jüngste Person). Die Altersgruppen (33-42Jahre; 43-52Jahre; 53-62 Jahre; 63-72 Jahre; 73-79 Jahre) verteilen sich folgendermaßen:



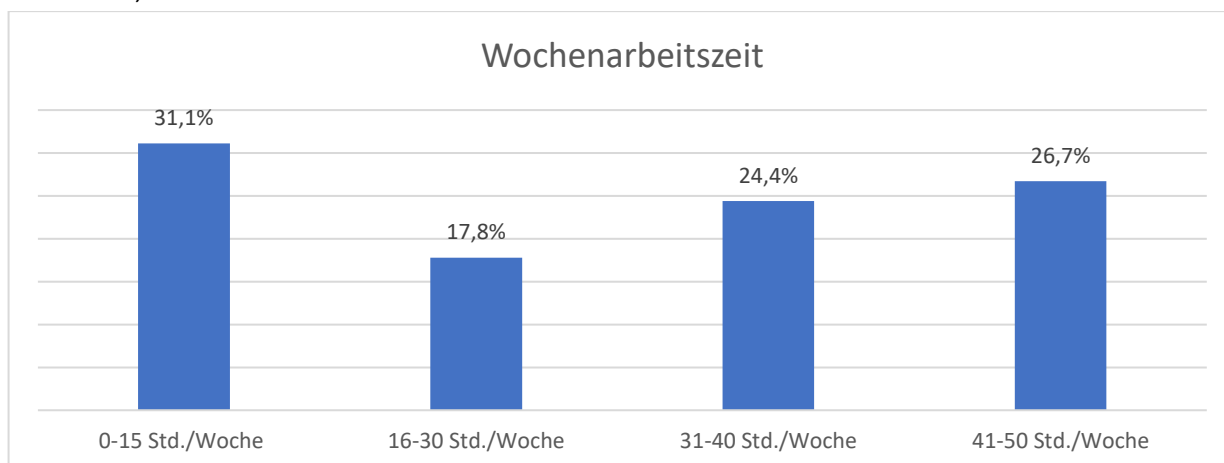
5.1.2 Erwerbsstatus

Von den Teilnehmenden sind bereits 28,3% in Rente, 26,1 % sind selbständig tätig. 28,3% haben eine Teilzeit-Anstellung, meist mit einer Teilzeitselbständigkeit gekoppelt. 17,4 % sind vollzeitangestellt.



5.1.3 Wochenarbeitszeit

31,1% arbeiten zwischen 0-15 Stunden in der Woche, bei 17,8% sind es zwischen 16-30 Stunden in der Woche. 24,4% arbeiten 31-40 Stunden und bei 26,7 % sind es 41-50% Stunden in der Woche.

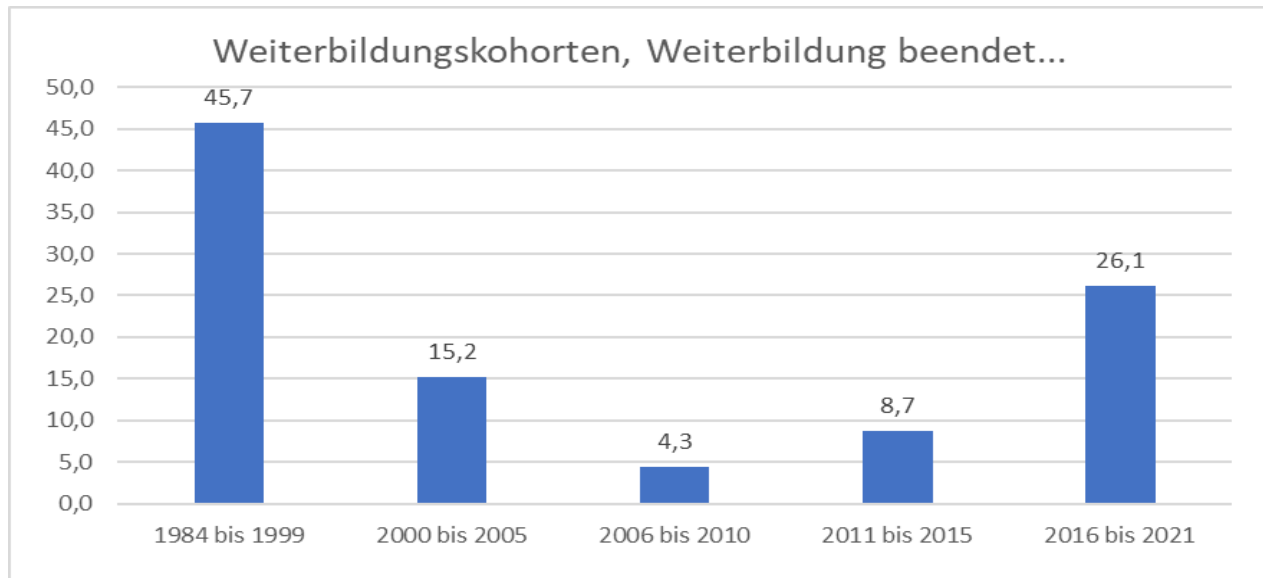


5.1.4 Weiterbildungskohorten

45,7% der Teilnehmenden haben ihre Weiterbildung im Zeitraum 1984-1999 beendet, 15,2 % haben zwischen 2000 und 2005 abgeschlossen.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

4,3% beendeten ihre Weiterbildung zwischen 2006 und 2010, bei 8,7% liegt der Abschluss zwischen 2011 und 2015 und 26% haben ihre Weiterbildung zwischen 2016 und 2021 abgeschlossen.



5.1.5 Zusammenhänge zwischen den allgemeinen soziographischen Daten der Stichprobe

Die vorliegende Altersstruktur der Stichprobe dieser Studie spiegelt sich in den weiteren soziographischen Befunden und bringt dort erkennbar plausible Zusammenhänge und Korrelationen zutage.

Die jüngeren TN haben ihre Weiterbildung eher in der zeitlich letzten Kohorte abgeschlossen, sie arbeiten eher in der Kategorie Vollzeitanstellung oder in Teilzeitanstellung mit meist Teilzeitfreiberuflichkeit, sie zeigen erkennbar die höchste Wochenarbeitsstundenzahl.

Die älteren TN gehören eher den früheren Weiterbildungskohorten mit einem Abschluss von vor 2006 an, sie arbeiten entweder als Selbständige oder sind in Rente, sie haben die geringere Wochenarbeitszeit. Plausibel erscheint auch, dass diejenigen, die Vollzeit arbeiten, eher 40-50 Stunden die Woche als Arbeitszeit angeben, während diejenigen in Rente die geringste Arbeitszeit von bis zu 15 Std. angeben.

Dass die jüngere Kohorte, die ihre Weiterbildung nach 2015 absolviert hat, dann wieder stärker vertreten ist, ist auch plausibel, weil ihre Weiterbildung noch nicht so lange zurück liegt und die TN diese vielleicht noch gute Erinnerungen daran haben, oder sich gerade noch intensiver mit ihrer eigenen Professionsentwicklung beschäftigen. Möglicherweise sind sie auch technikaffiner und zu einer online-Umfrage eher bereit.

Betrachtet man die soziographischen Daten insgesamt, so fällt zunächst das hohe Durchschnittsalter von 61,7 Jahren bei den TN dieser Studie auf. Vergleicht man diese Altersstruktur mit derjenigen der Mitglieder im Fach- und Berufsverband, der DGSv, dann ist dieser Befund nicht mehr so auffällig. Von den 4567 DGSv-Mitgliedern im Jahr 2022 waren immerhin fast 17 % 68 Jahre und älter, in unserer Studie aus dem gleichen Jahre sind 19,5% 68 Jahre alt und älter. Das Durchschnittsalter der DGSv Mitglieder ist 58 Jahre (Altersspanne 29-91 Jahre), dasjenige unserer Studie 61,7 Jahre (Altersspanne 33-79 Jahre).

Der hohe Altersdurchschnitt kann dadurch zustande kommen, dass die früheren Weiterbildungsjahrgänge des Institutes faktisch zahlenmäßig erheblich größer waren als die späteren. Eine weitere Vermutung ist, dass sich hier eine langjährige Bindung an das Institut zeigt.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

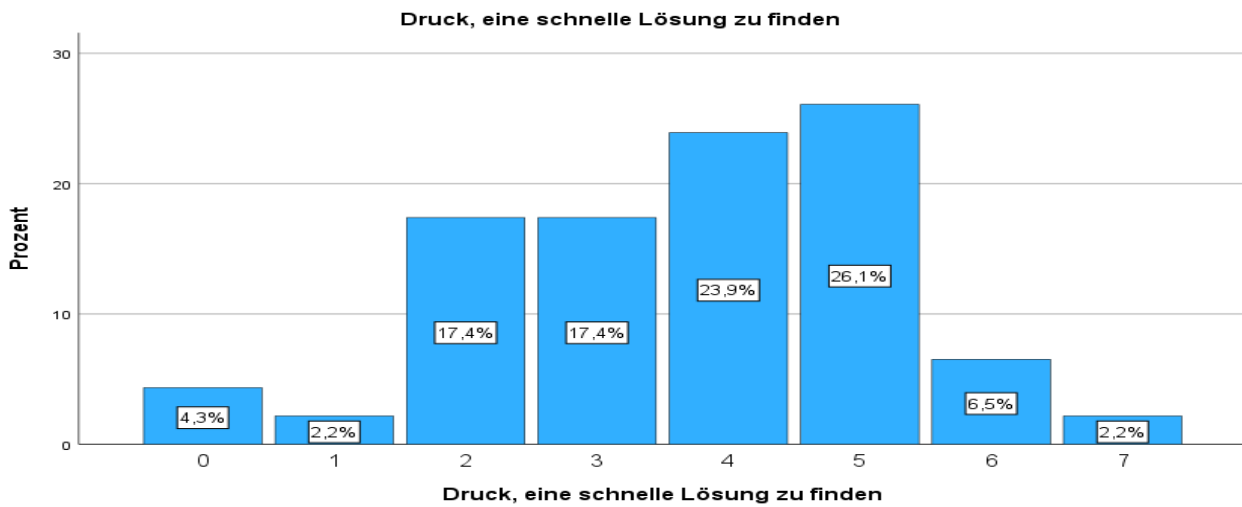
5.2 Bewertung der Handlungsbereiche in der Supervision

5.2.1 Handlungsbereich Krisenbewältigung

Der Handlungsbereich Krisenbewältigung war durch acht Fragen überprüft worden, in denen Handlungsaspekte der Supervision in ihren Gewichtungen bewertet werden konnten. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen Fragen dargestellt, bevor eine abschließende Zusammenschau im Vergleich erfolgt.

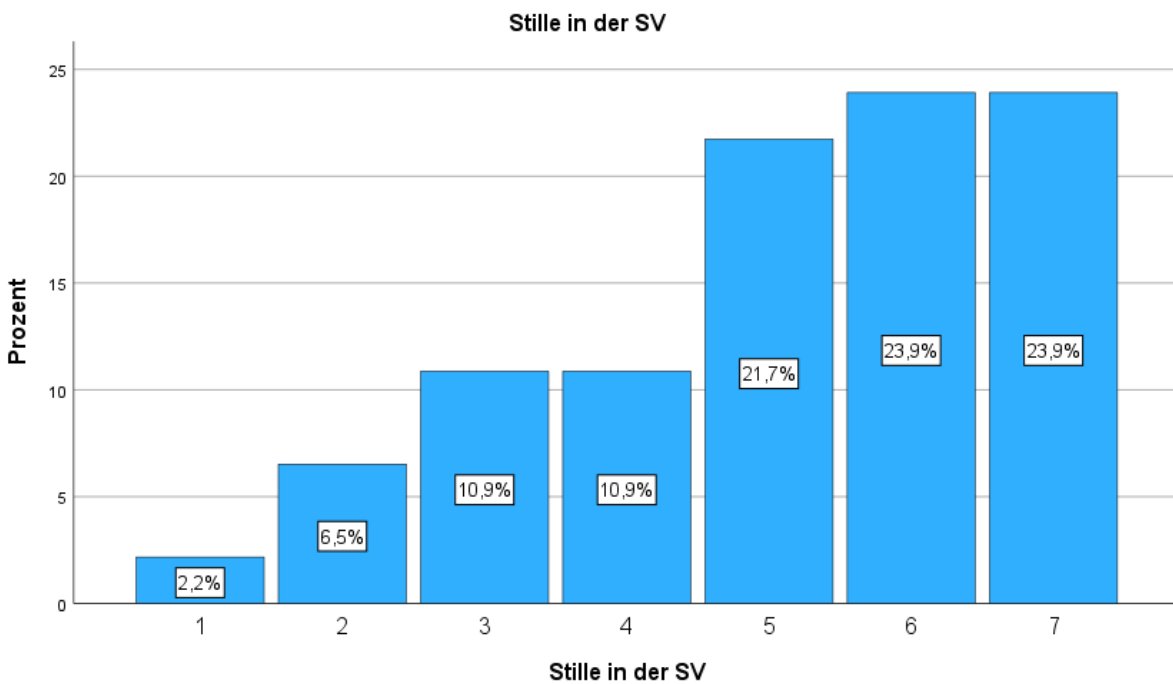
Ergebnisse zu den Fragen

1 „Häufig ist in der Praxis der Druck hoch, eine schnelle Lösung zu finden. Wie stark erleben Sie diesen Druck in Ihrer Supervision?“



Fasst man die Antwortkategorien 4 bis 7 zusammen, sind es fast 60% der Befragten, die in der Supervision einen hohen Druck erleben, eine schnelle Lösung zu finden.

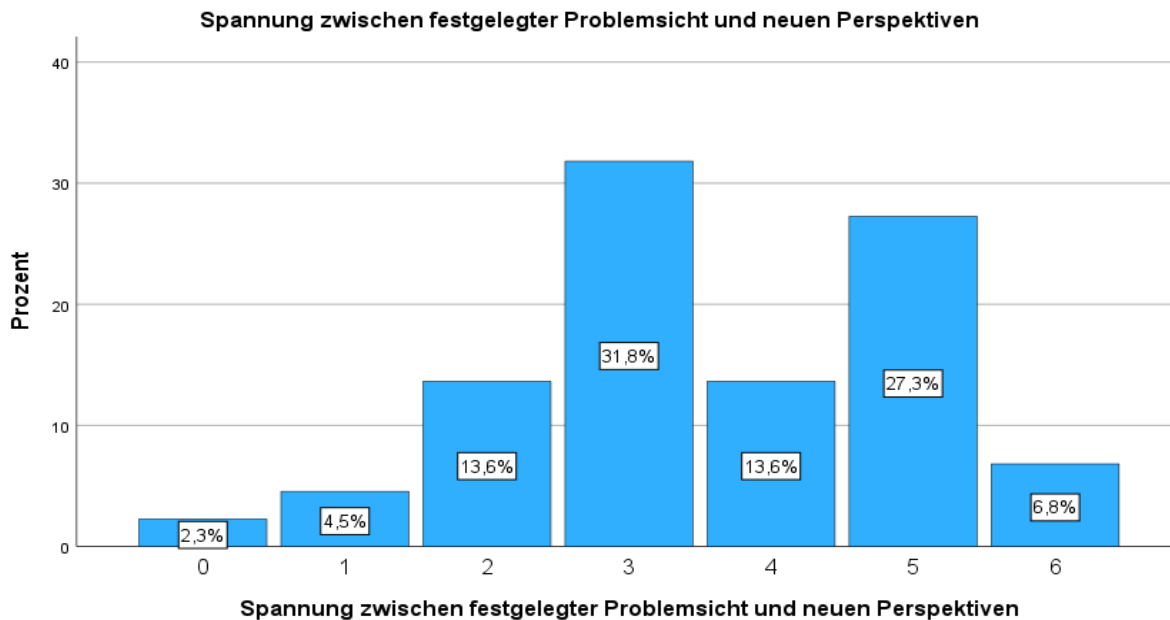
2 „Abwarten, Stille aushalten spielt eine Rolle in der Supervision. Welche Bedeutung hat dies für Sie?“



Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

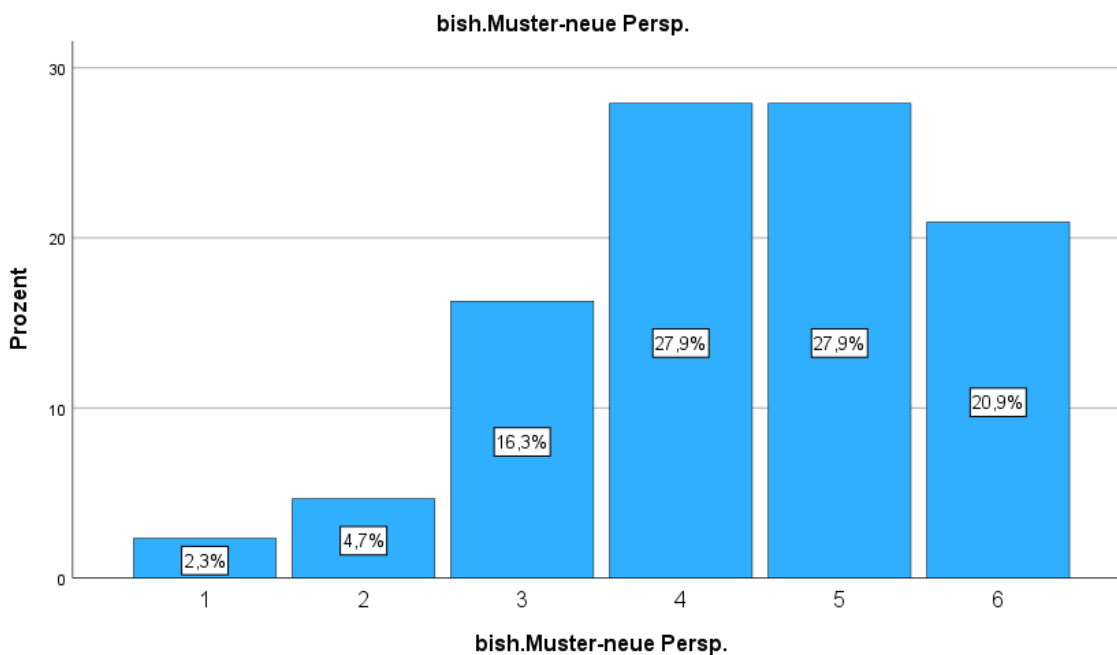
Die Antwortkategorien 5-7 zusammengenommen, sehen es weit über 70% als bedeutsam an, in der Supervision Stille auszuhalten.

3 „Wie ausgeprägt erleben Sie die Spannung zwischen ihrer festen Ansicht und der Entwicklung neuer Perspektiven?“



Bei der Frage danach, wie ausgeprägt sie in einer Supervision die Spannung zwischen einer festen Problemsicht und neuen Perspektiven erleben, liegt ein hoher Prozentanteil in der Mitte, man kann zudem eine klare Gewichtung (über 47%) im oberen Bereich erkennen.

4 „Wie stark spielen dabei bisherige Erklärungsmuster oder neue Hypothesen eine Rolle?“

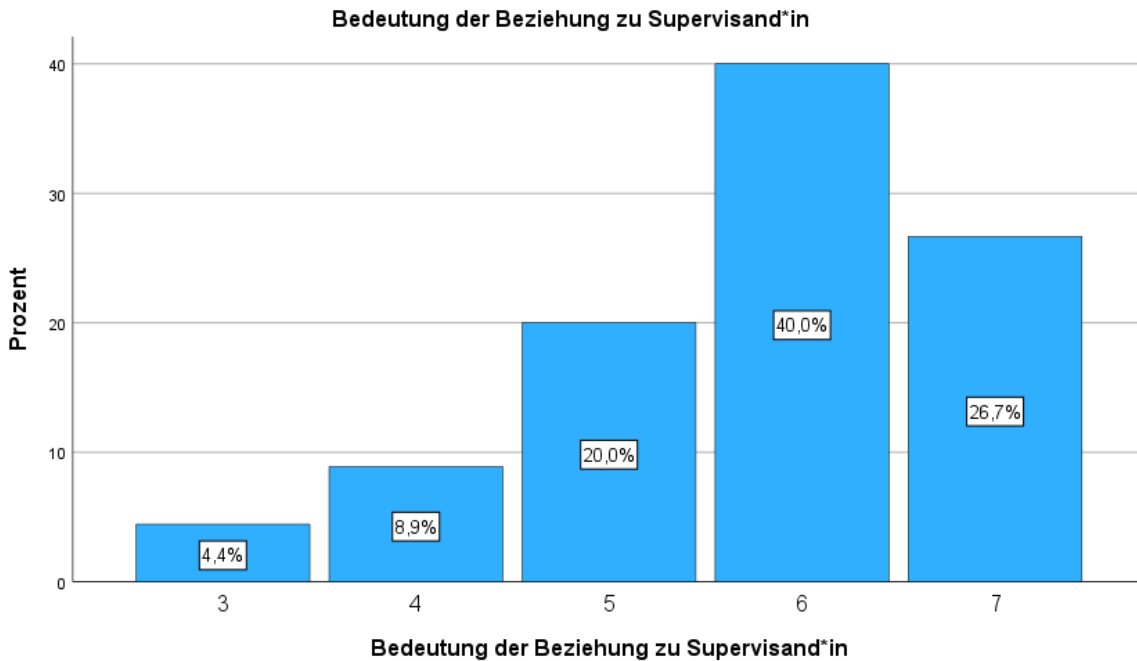


Diese Frage hing mit der vorherigen zusammen. Das bedeutet, die Antwortkategorien 4-6 zusammengenommen gehen hier über 75 % davon aus, dass die in der vorherigen Frage beschriebene

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

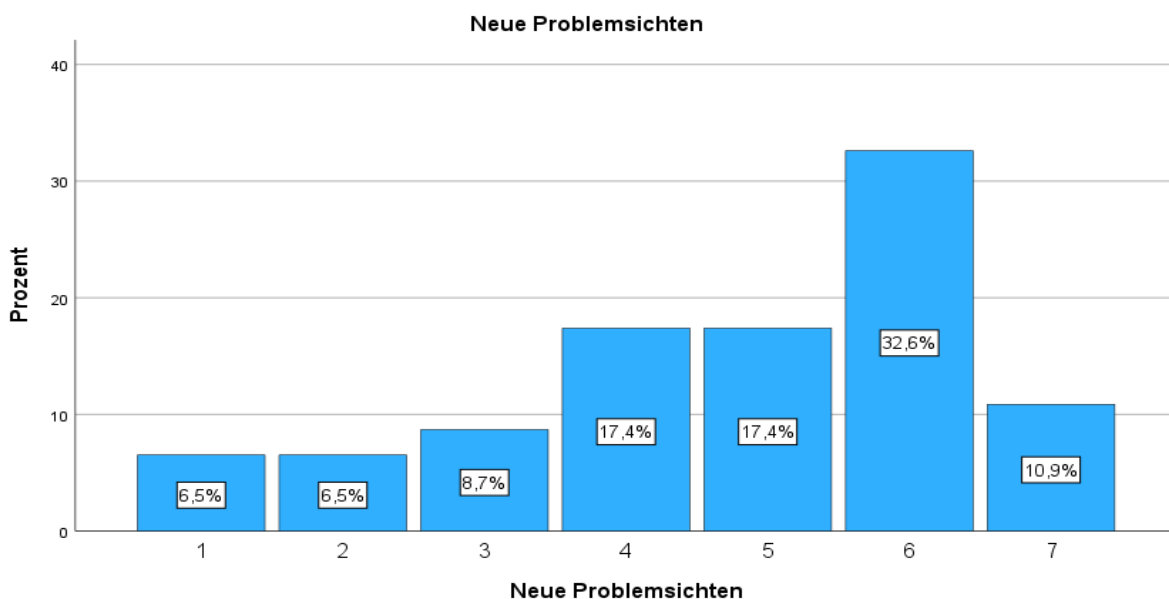
Spannung zwischen einer festen Problemsicht und neuen Perspektiven damit zu tun hat, sich von bisherigen Erklärungsmustern zu verabschieden und neue Hypothesen zu überprüfen.

5 „Welche Bedeutung spielt die Beziehung zwischen Ihnen und den SVDinnen für diese Herausforderung?“



Hier wird deutlich, dass über 90% die Beziehung zur SVDin im hohen Bewertungsbereich ansiedeln. Diese Frage war auf die letzten beiden Fragen bezogen. Damit sagt diese Häufigkeitstabelle auch aus, dass die Befragten einen starken Zusammenhang zwischen der hier befragten Beziehung und der erlebten Herausforderung zwischen bisherigen Erklärungsmustern und neuen Hypothesen zu stehen.

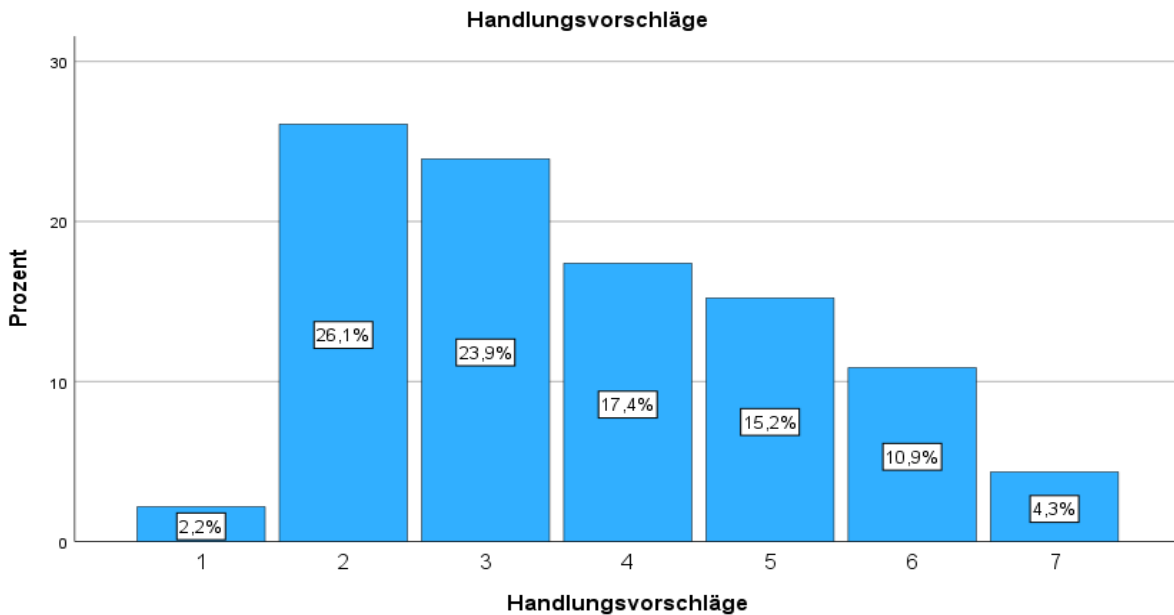
6 „Wie stark erleben Sie die Herausforderung, neue Problemsichten zu eröffnen?“



Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

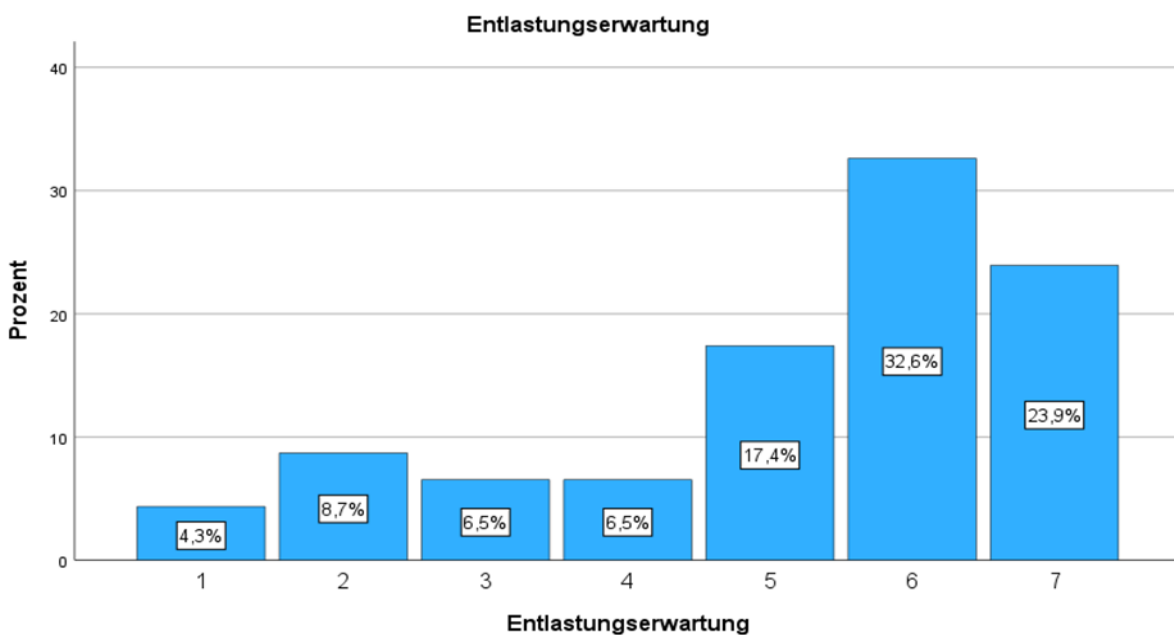
In dieser Tabelle wird deutlich, dass die Befragten – nimmt man die Antwortkategorien 4-7 zusammen – es mit fast 80% als eine eher größere Herausforderung sehen, neue Problemsichten in der Supervision zu eröffnen.

7 „Welche Bedeutung haben konkrete Handlungsvorschläge in Ihrer Supervision?“



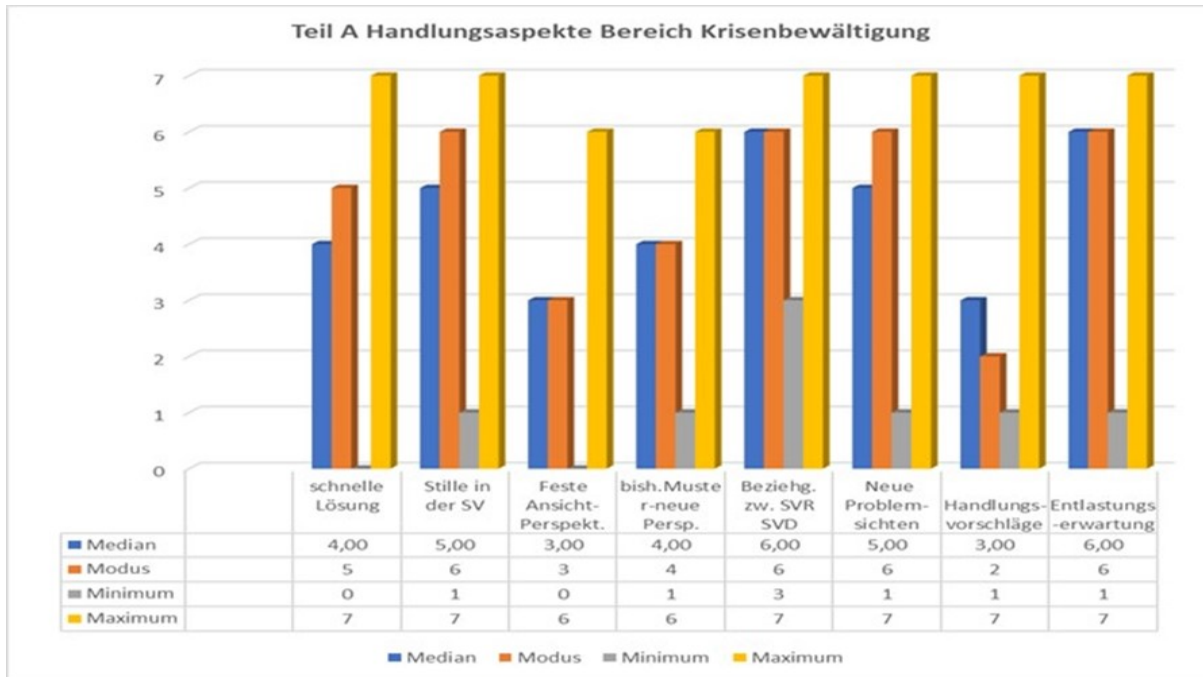
Konkrete Handlungsvorschläge spielen, so diese Tabelle, offenbar weniger eine Rolle. Mehr als 50% votieren hier mit den Antwortkategorien 0 und 3.

8 „Wie stark erleben Sie die Erwartungshaltung, die SVD*innen zu entlasten?“



Die Tabelle macht deutlich, dass in der Supervision eine hohe Erwartungshaltung besteht, entlastet zu werden. Das zeigt die über 80%ige Bewertung, nimmt man die Antwortkategorien 4 und 7 zusammen.

Vergleichender Überblick für die einzelnen Handlungsaspekte



Dieser Überblick zu den einzelnen Bewertungen des Handlungsbereichs Krisenbewältigung zeigt, dass die höchsten Gewichtungen bei den beiden Handlungsaspekten „Beziehung zwischen SVRin/SVR und SVDin/SVD“ und „Entlastungserwartung“ bestehen. „Stille aushalten“ und „neue Problemsichten entwickeln“ werden im Mittel ebenfalls hoch bewertet, der Median ist hier immerhin 5.

Das „Spannungsfeld zwischen bisherigen Erklärungsmustern und neuen Hypothesen“ oder ein „Druck zu schnellen Lösungen“ werden eher mittelmäßig bewertet, wir haben einen Median von 4. Der „Druck, Handlungsvorschläge zu machen“ oder die „Spannung zwischen einer festen Ansicht und der Entwicklung neuer Perspektiven“ liegen hier im unteren Bewertungsbereich bei einem Median von 3.

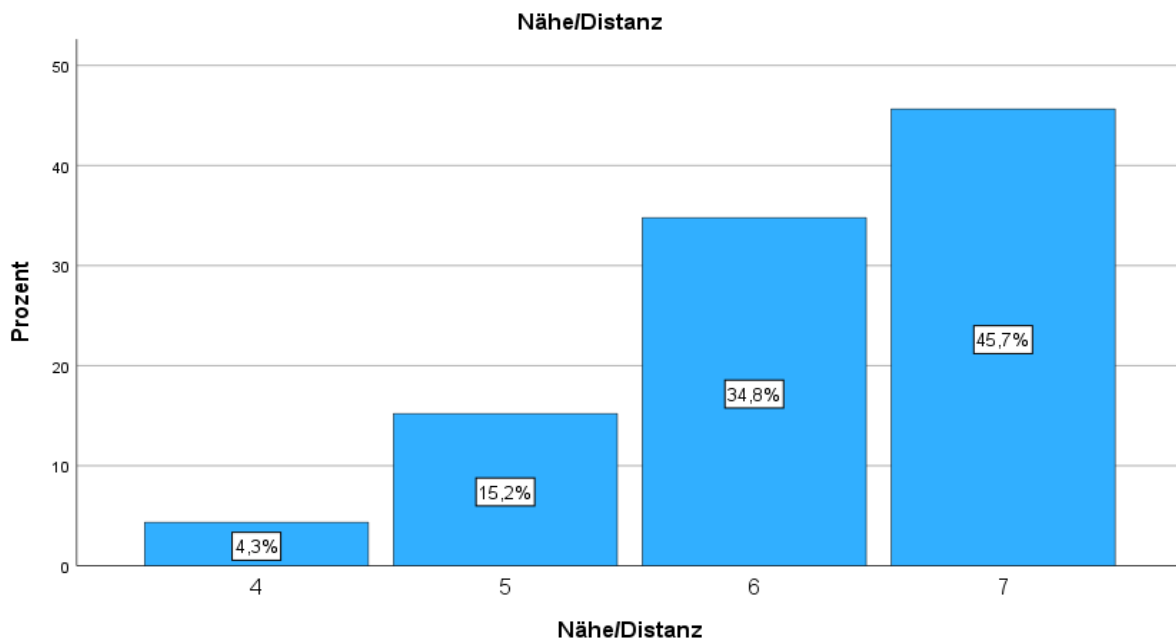
5.2.1.1 Handlungsbereich Arbeitsbündnis

Der Handlungsbereich Arbeitsbündnis war durch 9 konkrete Fragen überprüft worden, in denen Handlungsaspekte der Supervision in ihren Gewichtungen bewertet werden konnten. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen 8 Fragen dargestellt, bevor eine abschließende Zusammenschau im Vergleich erfolgt.

Ergebnisse zu den Fragen

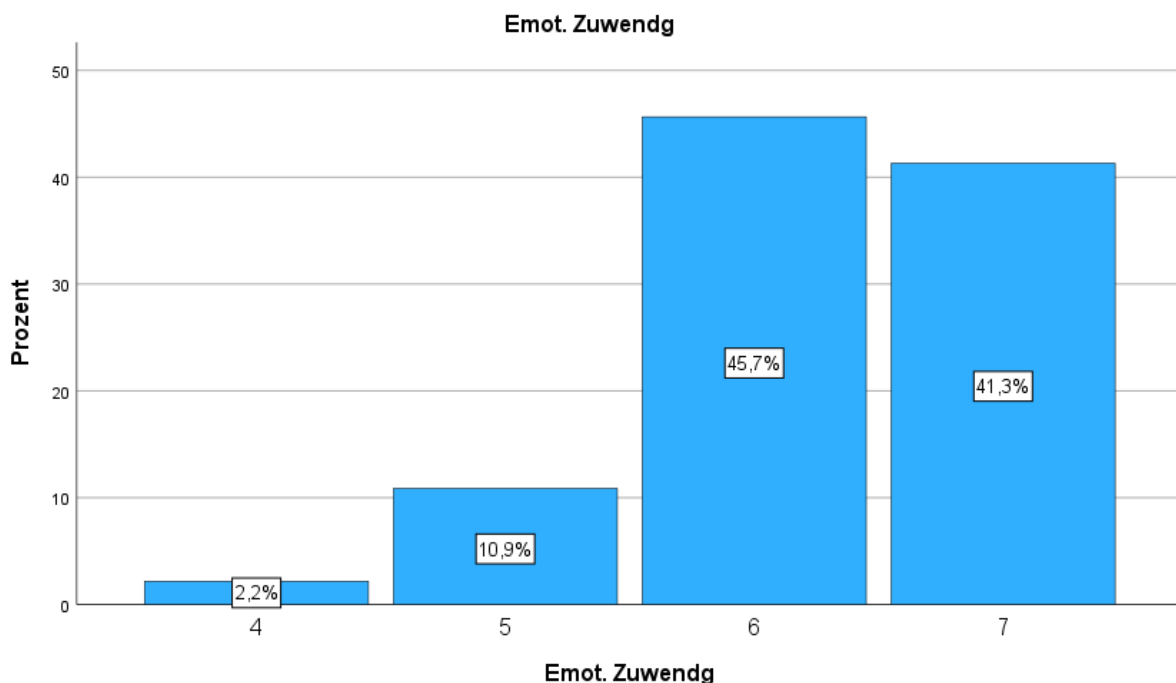
1 „Wie wichtig ist das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz in der Supervision?“

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.



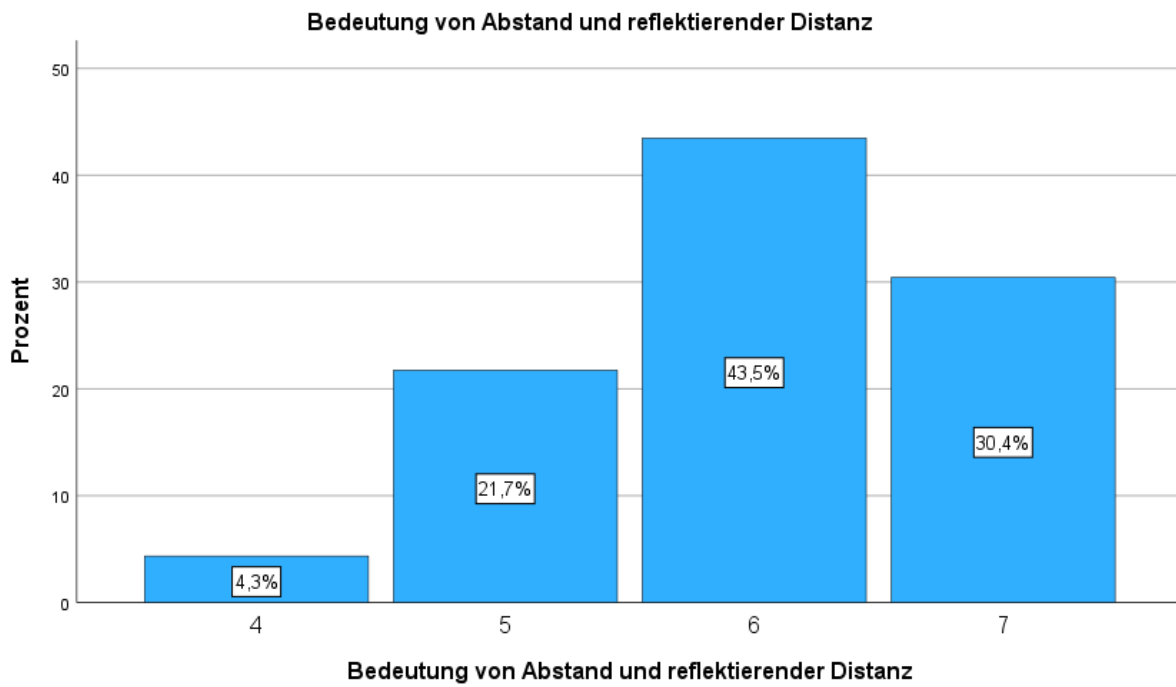
Mit dieser Tabelle wird deutlich, dass die Befragten das Gleichgewicht zwischen Nähe und Distanz als ganz besonders bedeutsam für die Supervision einschätzen. 100 % votieren hier im oberen Bereich der Kategorien 5-7.

2 „Wie bedeutsam ist für Sie emotionale Zuwendung und Einfühlung?“



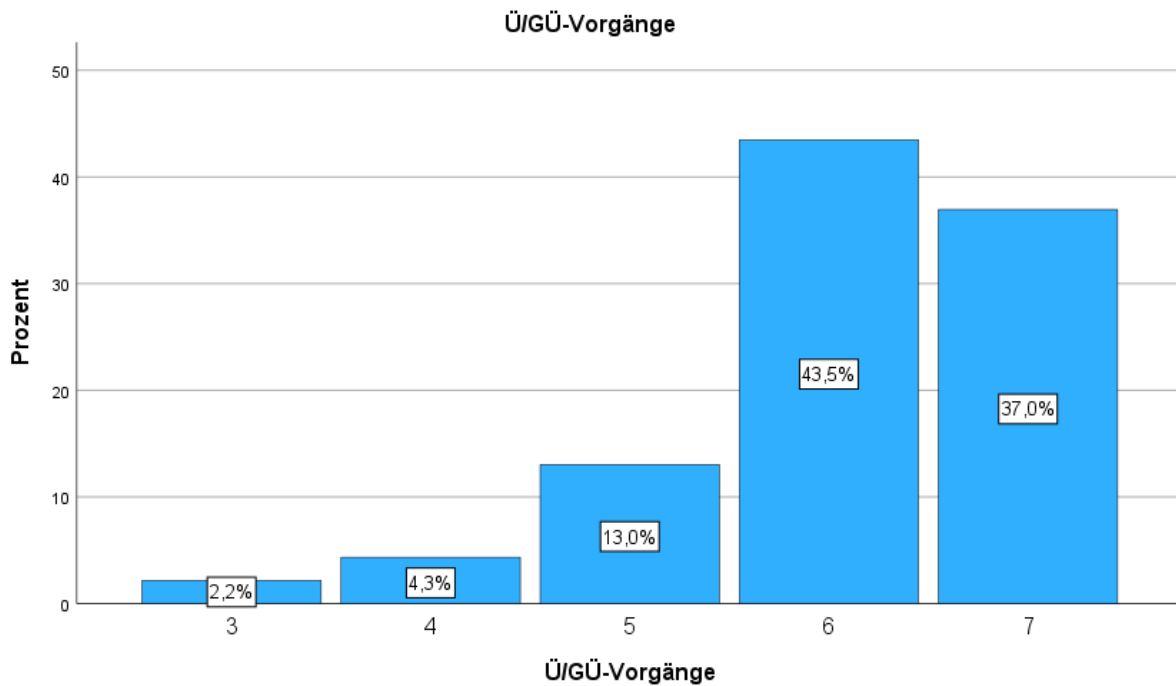
Ähnlich bedeutsam erscheint den Befragten emotionale Zuwendung und Einfühlung. Die hier vorliegenden Voten bewegen sich auch alle im oberen Bereich und über 40% nutzen hier die Kategorien 5-7.

3 „Welche Bedeutung hat für Sie Abstand, Abgrenzung und reflektierende Distanz?“



Abstand und reflektierende Distanz wird hier auch nur mit hohen Antwortkategorien bewertet. Diese Frage kann zusammen gesehen werden mit der vorherigen und zeigt damit eine fast gleich hohe Bewertung wie die Bewertung von emotionaler Zuwendung in der Supervision.

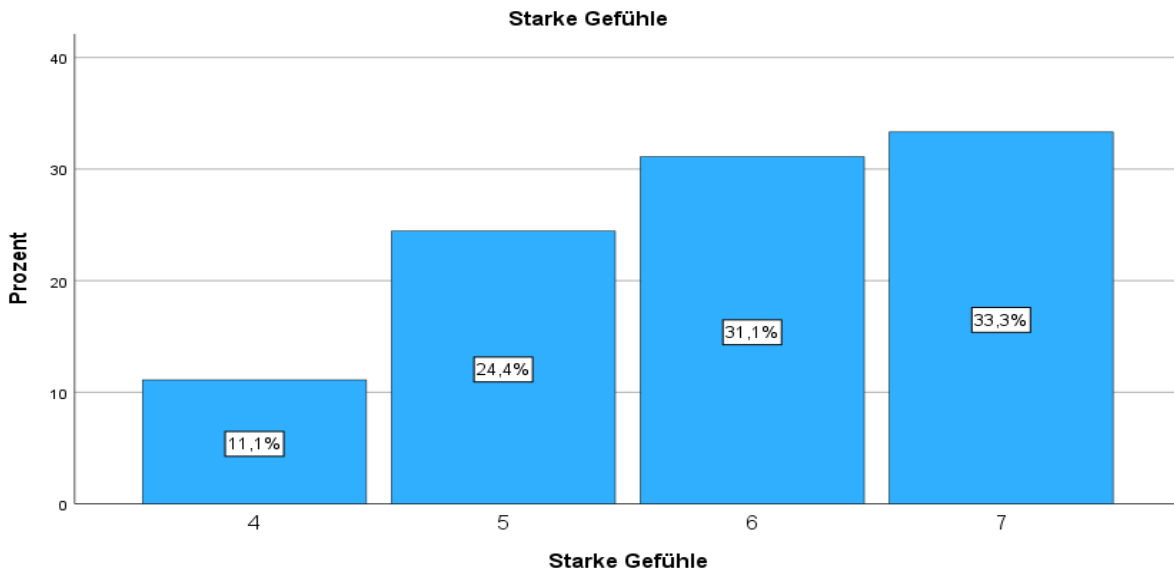
4 „Welche Gewichtung geben Sie Übertragungs- und Gegenübertragungsvorgängen in Ihrer Supervision?“



Übertragungs- und Gegenübertragungsvorgängen wird von den Befragten als sehr bedeutsam angesehen. Über 80% geben hier eine Bewertung in den Kategorien 6 oder 7 an.

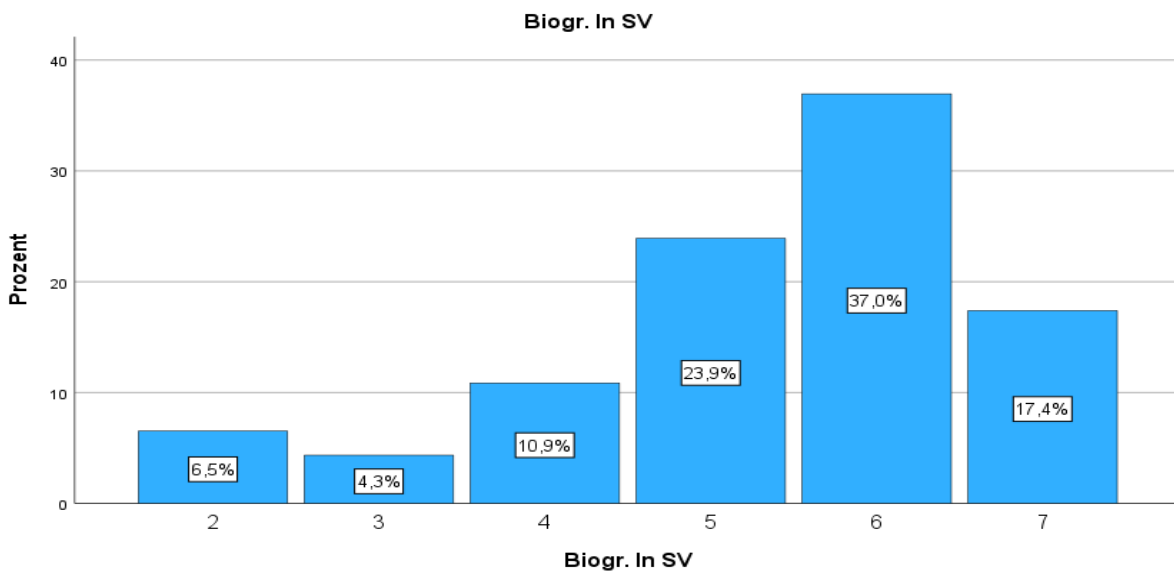
Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

5 „Wie bedeutsam sind starke Gefühle in Ihrer Supervision?“



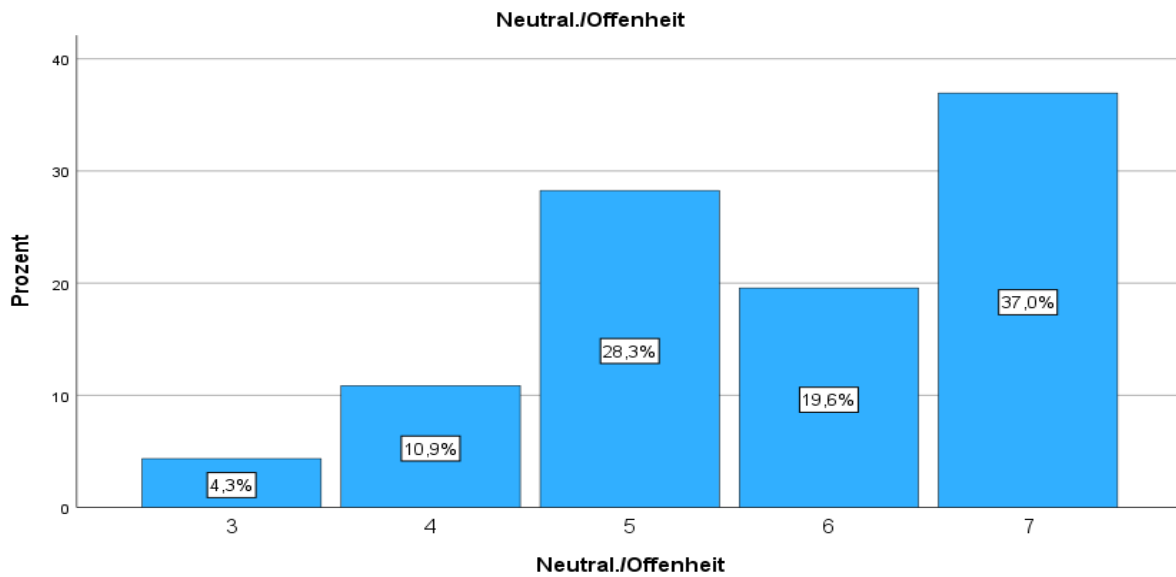
Diese Tabelle macht deutlich, dass starke Gefühle in der Supervision offenbar eine sehr bedeutsame Rolle spielen. Hier votieren alle befragten im oberen Bereich der Kategorien 4 oder darüber.

6 „Welchen Anteil hat der biographische Rückblick und sein Verstehen für aktuelle Vorgänge in der Supervision?“



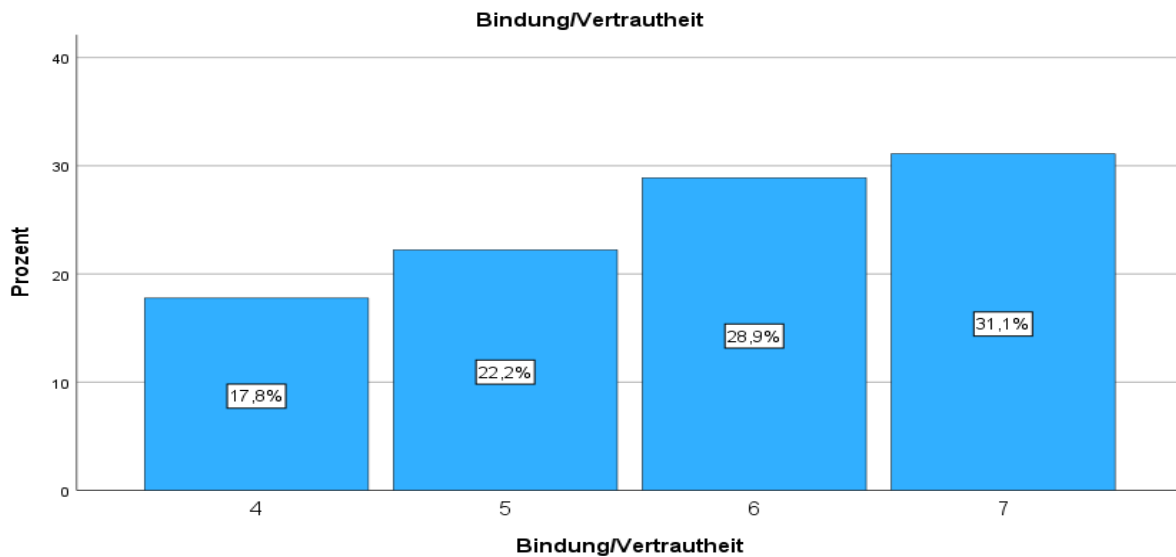
Die Frage nach dem biographischen Rückblick und seinem Verstehen in der Supervision wird mit fast 90 % im oberen Bereich der Kategorien 5-7 gewichtet.

7 „Wie wichtig ist für Sie Zurückhaltung, Offenheit und Neutralität in der Beziehung?“



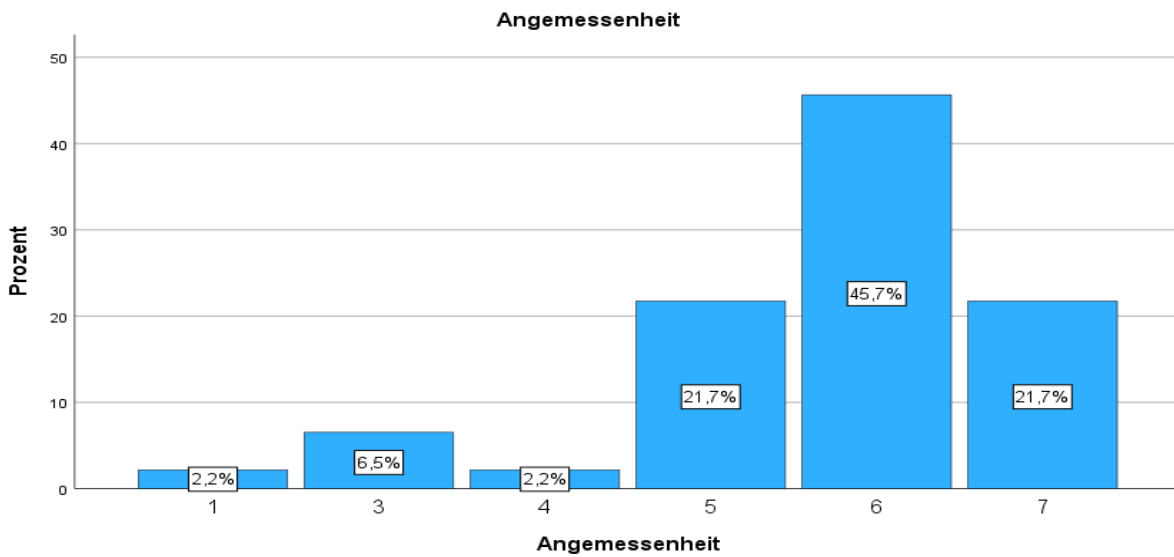
Zurückhaltung, Neutralität und Offenheit wird geringfügig differenzierter gesehen als die Bindung und Vertrautheit in der Supervision (siehe nächste Tabelle). Diese beiden Fragen hängen eng zusammen und werden auch beide als sehr wichtig betrachtet, wie die Tabellen zeigen.

8 „Wie wichtig ist für Sie Bindung und Vertrautheit für die Gestaltung der Vorgänge in der Supervision?“



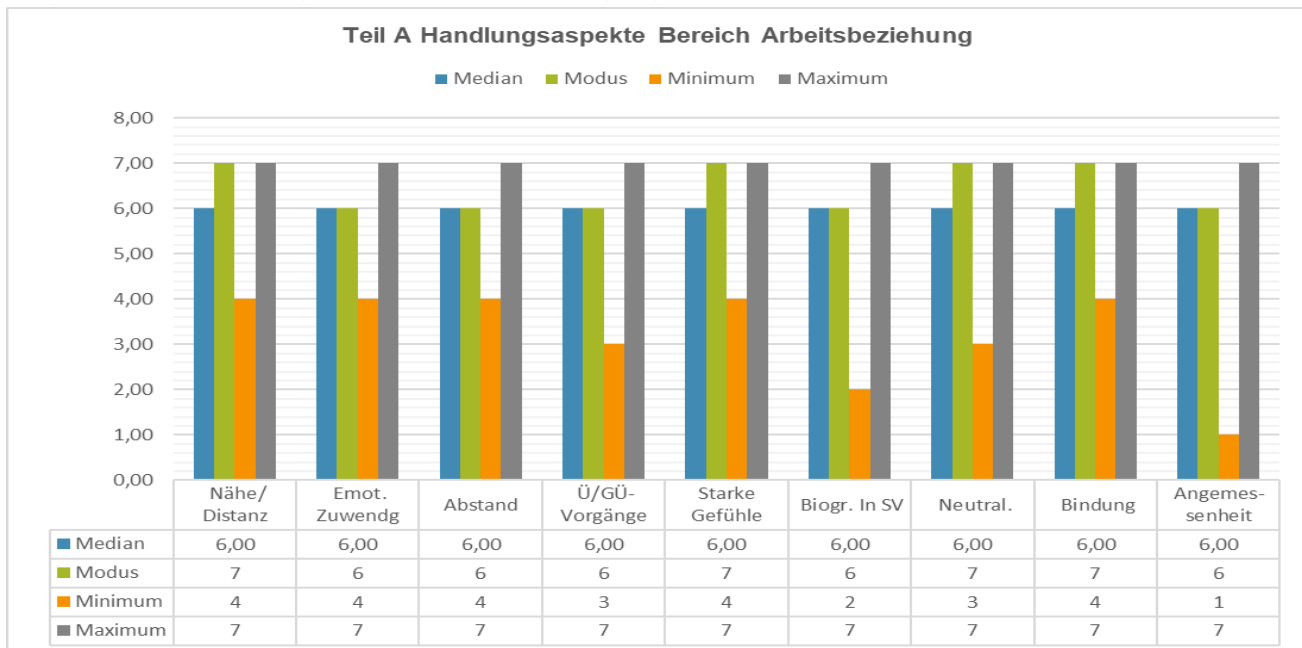
Der Handlungsaspekt Bindung und Vertrautheit wird im Vergleich mit der vorigen Tabelle (Zurückhaltung, Neutralität und Offenheit) als etwas bedeutsamer betrachte. Die Befragten votieren hier alle im oberen Bereich.

9 „Wie oft fragen Sie sich, was jetzt im Prozess für den Fortgang angemessen ist?“



Diese Tabelle zeigt, dass ein großer Teil der Befragten die Frage nach dem Fortgang der Supervision hoch bewertet – es votieren mehr als 90 % im oberen Bereich.

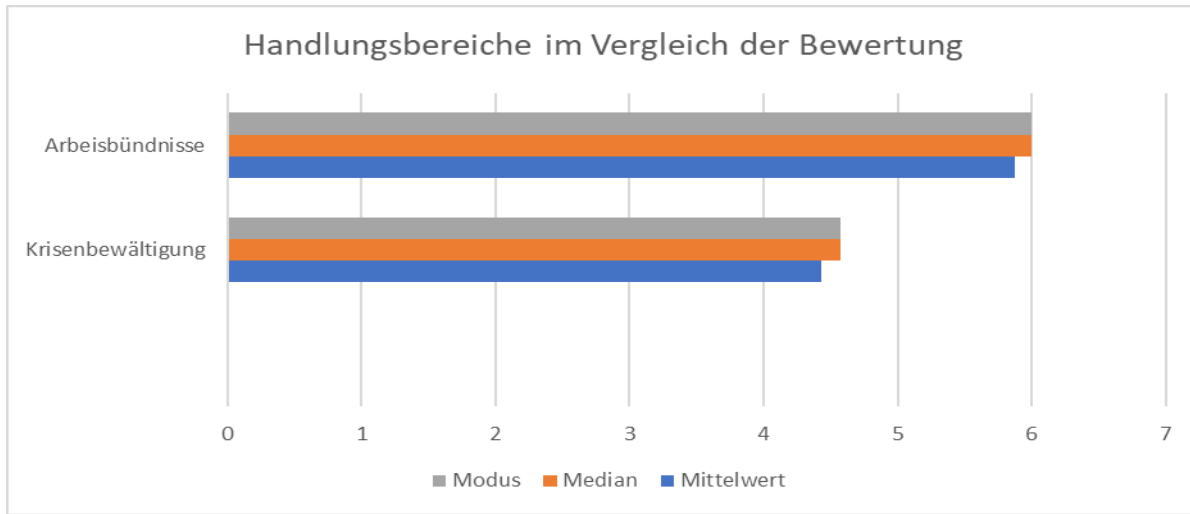
Vergleichender Überblick für die einzelnen Handlungsaspekte



Zunächst ist erkennbar, dass der Median, also die exakte mittlere Position bei der Verteilung der Voten von 0-7 hier mit 6 bei allen gleich ist und hoch ist und auch bei allen der maximale Wert 7 als Votum vorkommt. Unterschiede ergeben sich nur durch den Modus und die Minimum-Maximum Verteilung. Das macht schon deutlich, dass in diesem Handlungsbereich überwiegend höhere Voten gesetzt werden und dass die höchste Bewertung von 7 auch bei allen Fragen gesetzt wurden. Die stärksten Unterschiede sind in dieser Vergleichstabelle bei den Min.-Max.-Werten zu sehen. Der niedrigste Wert 4 taucht 5x auf und als niedrigster Wert sehen wir nur 1x eine 1, die 0 taucht gar nicht auf.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

5.2.2 Die Handlungsbereiche im Gesamt-Vergleich



Zu den jeweiligen Handlungsaspekten der beiden Bereiche wurden mit den Daten der Variablen Skalen entwickelt, um die Gewichtung der beiden Bereiche jeweils getrennt bewerten zu können. Dabei zeigt sich: Die Bewertung des Bereichs „Krisenbewältigung“ ist im Vergleich zum Bereich „Arbeitsbündnis“ deutlich höher, der Median liegt um einen Punkt tiefer und der Mittelwert sogar um etwa 1,5 Punkte.

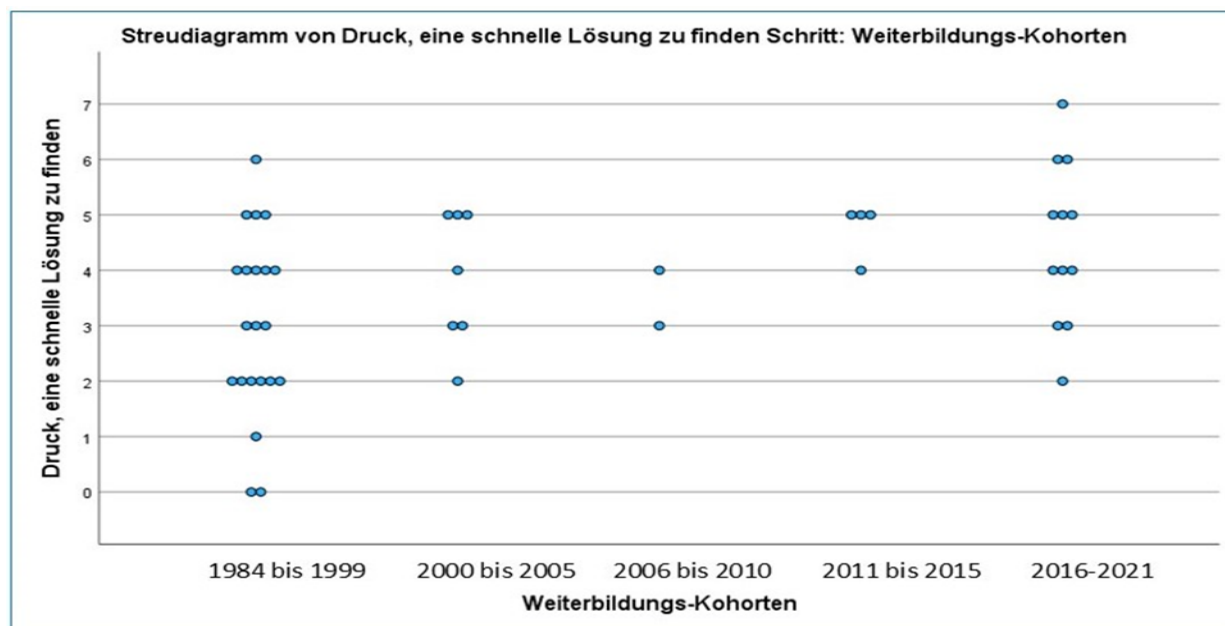
5.2.3 Signifikante Unterschiede in der Stichprobe der Befragten

Die verschiedenen Handlungsaspekte wurden mit allgemeinen Daten der Stichprobe korreliert, um herauszufinden, ob es signifikante Unterschiede gibt. In den meisten Fällen waren keine Zusammenhänge festzustellen. Einige wenige Korrelationen waren allerdings auffällig und sollen hier vorgetragen werden.

5.2.3.1 Weiterbildungskohorte und Handlungsaspekte

Korreliert man die allgemeine Frage, zu welcher Weiterbildungskohorte jemand gehört mit einzelnen Handlungsaspekten, so sind drei Aspekte bemerkenswert.

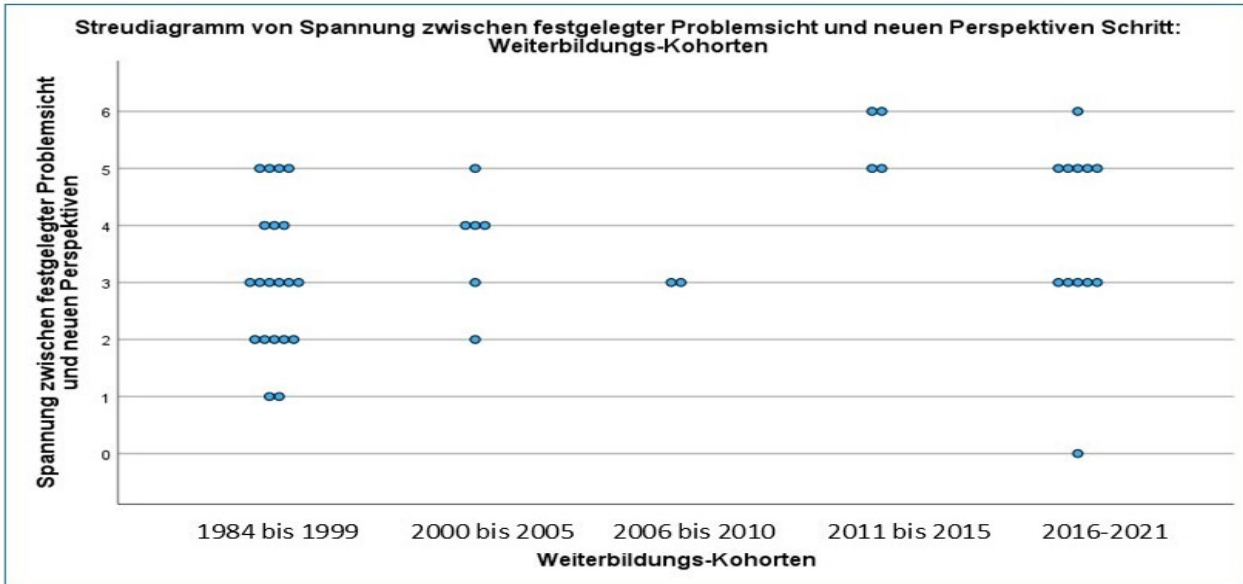
1. Der Druck, eine schnelle Lösung zu finden:



Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

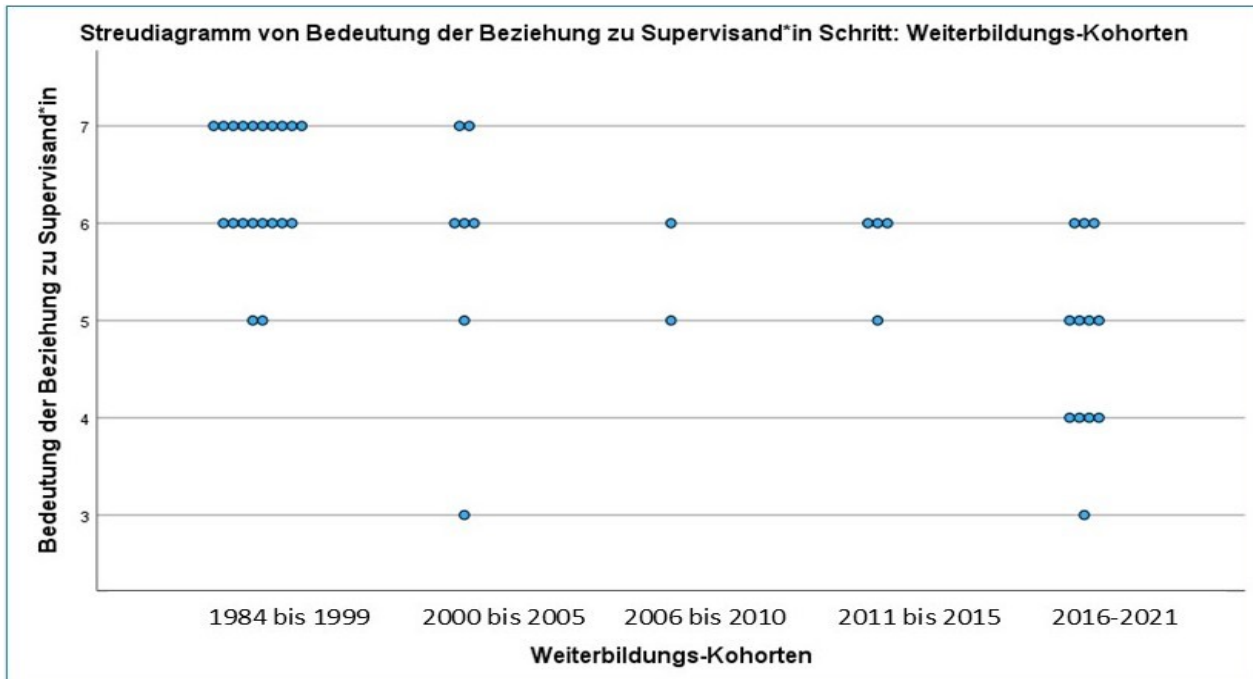
Bei diesem Aspekt erleben diejenigen, die im Zeitraum 2015 bis 2021 ihre Weiterbildung abgeschlossen haben (also die jüngsten Absolventinnen), einen höheren Druck als diejenigen, die ihre Weiterbildung bereits im Zeitraum 1984-1999 abgeschlossen haben (also die ältesten Absolventinnen).

2. Die Spannung zwischen fester Ansicht und neuen Perspektiven



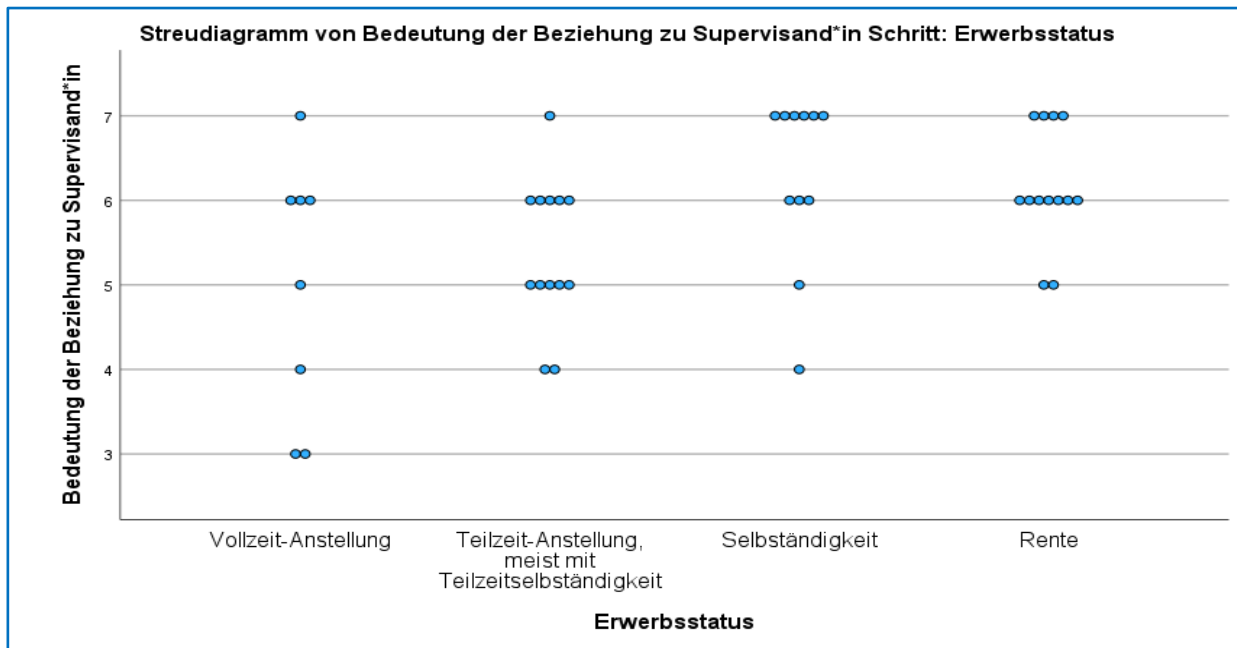
Auch bei dieser Frage erleben die jüngsten Absolventinnen eine höhere Spannung, als die älteren.

3. Bedeutung der Beziehung zu den SVD



Bei dieser Frage votieren die AbsolventInnen aus der Kohorte 1984-1999 höher als die jüngeren aus der Zeit zwischen 2016 und 2021.

5.2.3.2 Erwerbsstatus und Handlungsaspekte



Dieses Diagramm verdeutlicht, dass diejenigen, die selbständig sind, die Variable Beziehung deutlich höher bewerten, eher vergleichbar noch mit denjenigen, die in Rente sind.

5.3 Bewertung der Lernorte in der Weiterbildung und ihre Merkmale

Die Lernorte der Weiterbildung waren daraufhin befragt worden, in wieweit sie aus Sicht der Absolventen und Absolventinnen qualifizierten Merkmalen der Professionsentwicklung und Habitualisierung entsprochen haben. Die Ergebnisse lassen sich sowohl mit dem Fokus „Lernorte“ wie auch mit dem Fokus „Merkmale“ darstellen. Dadurch werden die gleichen Ergebnisse nur aus einem jeweils anderen Blickwinkel beschrieben.

5.3 1 Fokus Lernorte

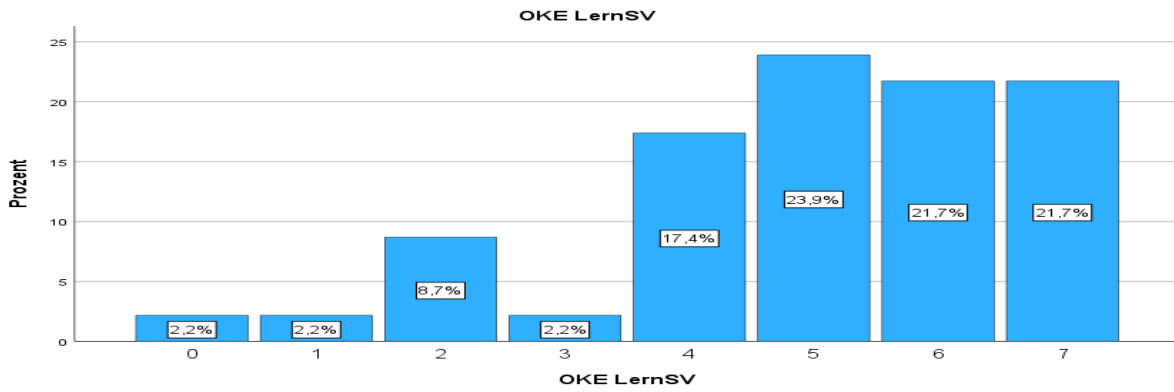
Im Folgenden werden die Ergebnisse zunächst für die acht Lernorte im Blick auf die untersuchten Merkmale vorgestellt. Für den besseren Überblick werden hier die Zusammenfassungen für die einzelnen Lernorte kurz vorangestellt, dann erfolgen die Tabellen.

5.3.1.1 Lernsupervision

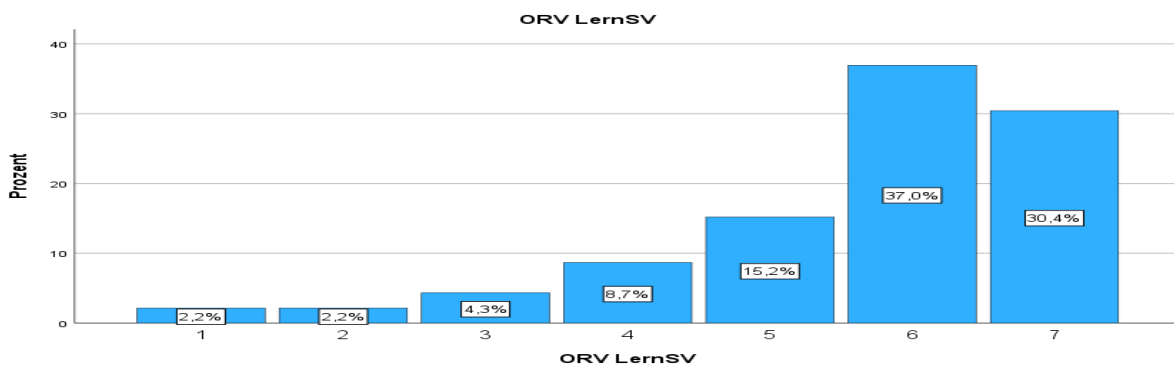
Die Lernsupervision, d.h. die neue eigene supervisorische Praxis wird von über 80% eher als eine *Krisenerfahrung* erlebt. Sie ist gleichzeitig für über 90 % mit hohen Wertungen in den beiden oberen Voten 6 und 7 ein Ort der *Reflexion und Verarbeitung*. Sie wird zudem von über 60% der Befragten eher als Ort der *Theorie-Praxis-Vermittlung* gesehen. Und alle Befragten (100%) sehen hier eher einen Ort der *Rollenidentifikation*, jeweils ein Drittel votiert mit 6 oder 7, wie die folgenden 4 Tabellen zeigen.

**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**

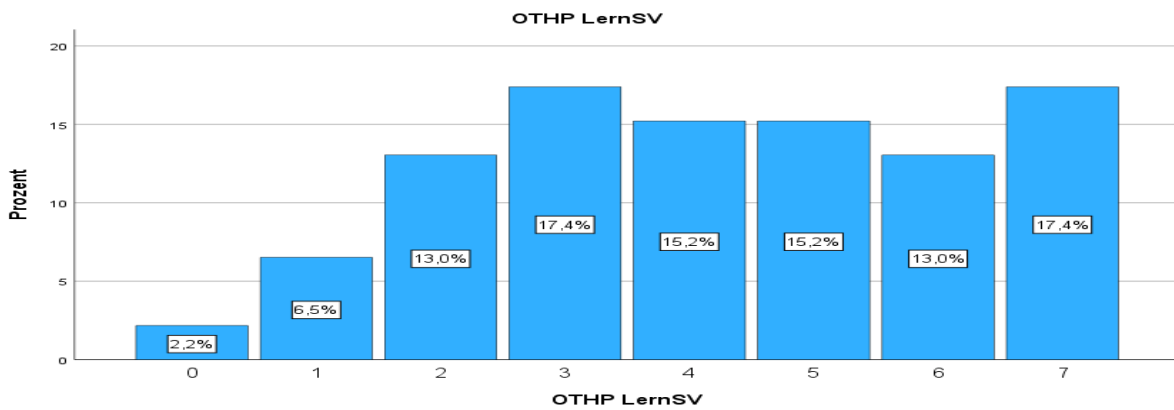
Krisenerfahrung



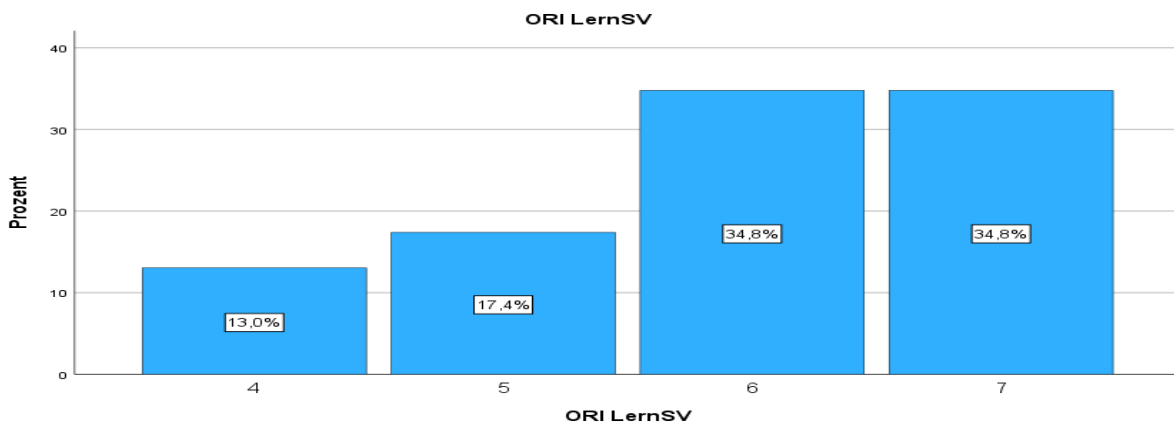
Reflexion und Verarbeitung



Theorie-Praxis-Vermittlung



Rollenidentifikation

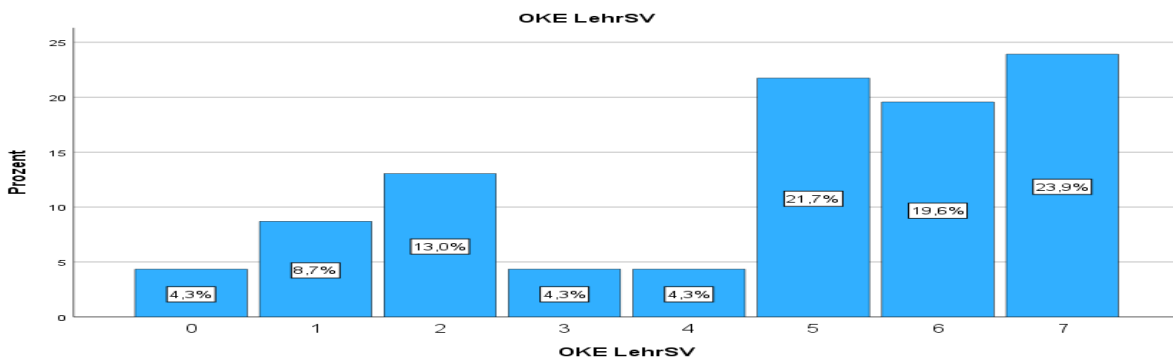


Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

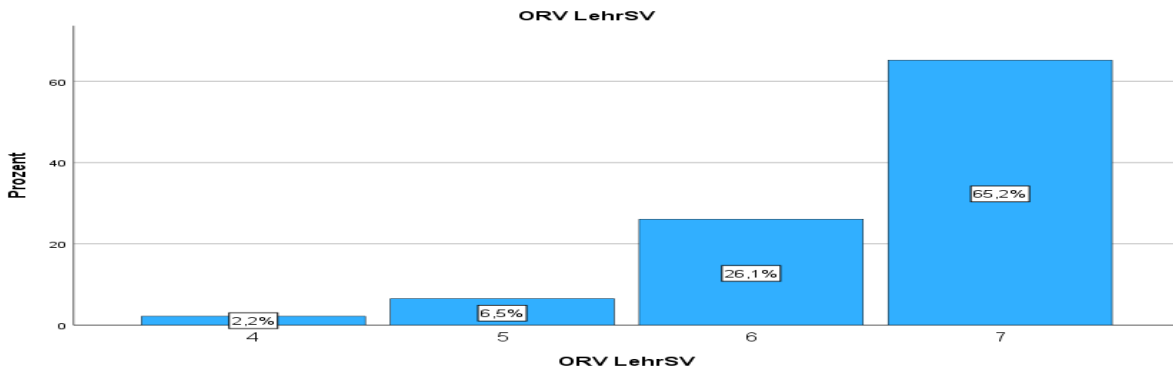
5.3.1.2 Lehrsupervision

Das Merkmal der *Krisenerfahrung* wird bei der Lehrsupervision sehr differenziert betrachtet. Es liegen Wertungen von 0 bis 7 vor. Dabei sehen ca. 40% hier starke Krisenerfahrungen, während über 30% mit 3 oder geringer votieren. Die Befragten sind sich demgegenüber eher einig darin, dass es in der Lehrsupervision um *Reflexion und Verarbeitung* geht – alle votieren im höheren Bereich und etwa zwei Drittel geben das höchste Votum ab. Im Blick auf die *Theorie-Praxis-Vermittlung* wird die Lehrsupervision wieder differenzierter, d.h. von 0-7 gewertet, wobei auch hier über 75% im oberen Bereich ihr Votum abgeben. Dass Lehrsupervision das Merkmal *Rollenidentifikation* trägt, wird hier mit hohen Voten gewichtet. Über 90 % geben Voten im höheren Bereich d.h. mit 4 oder höher ab, und fast 40% votieren mit dem höchsten Wert. Es folgen die einzelnen Tabellen dazu:

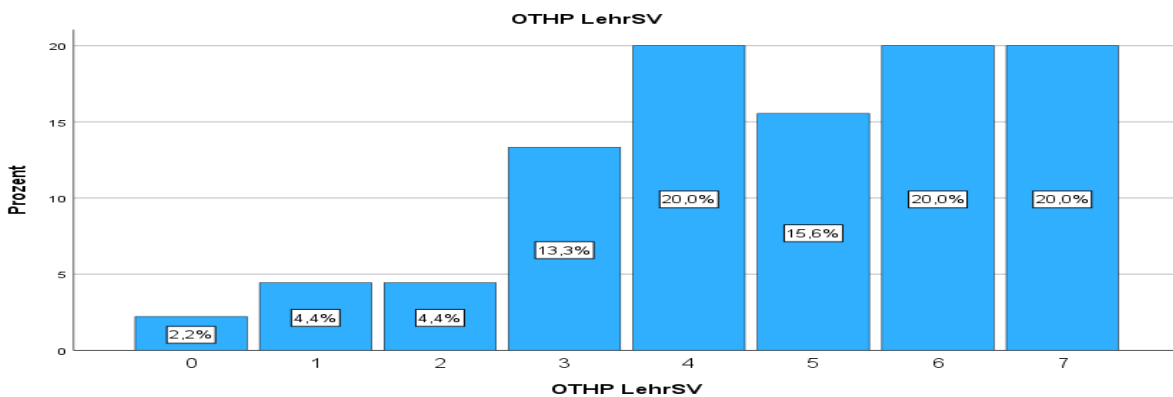
Krisenerfahrung



Reflexion und Verarbeitung

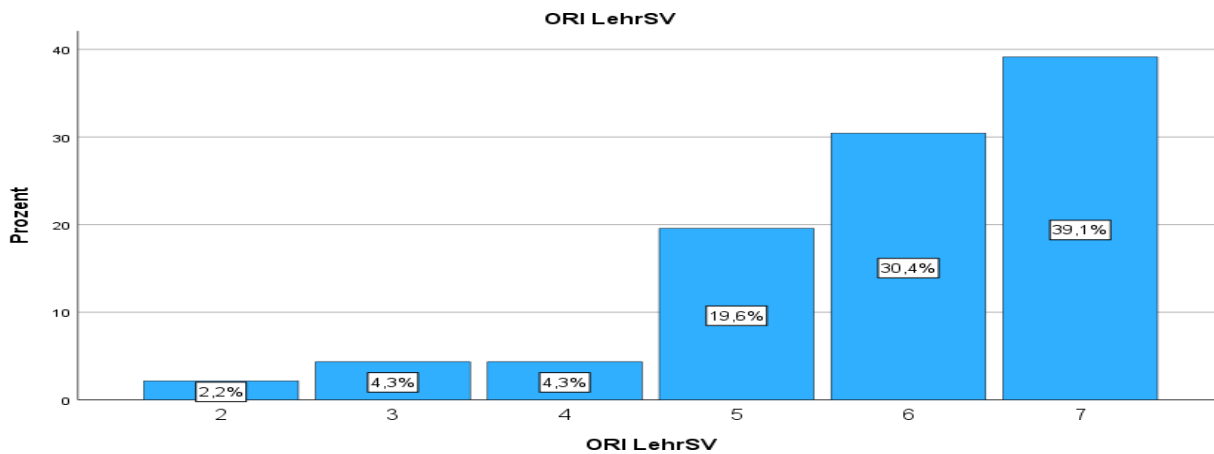


Theorie-Praxis-Vermittlung



Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

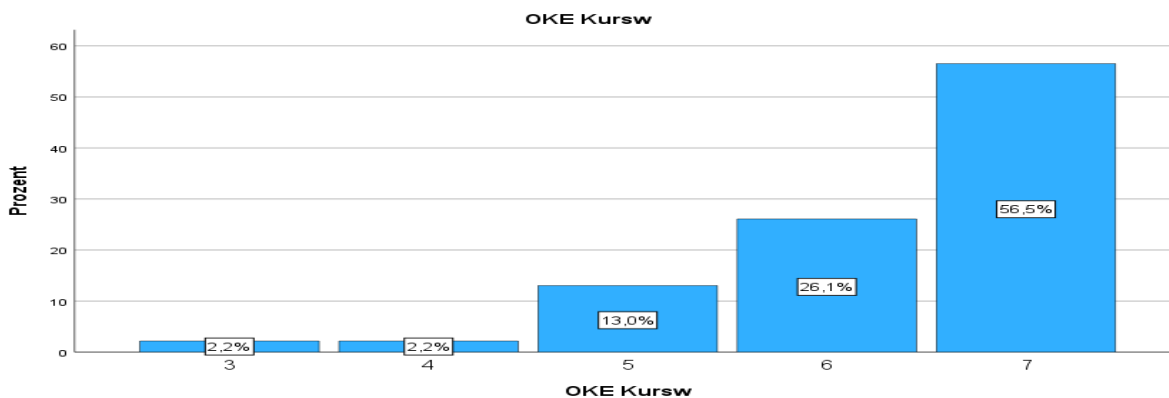
Rollenidentifikation



5.3.1.3 Kurswochen

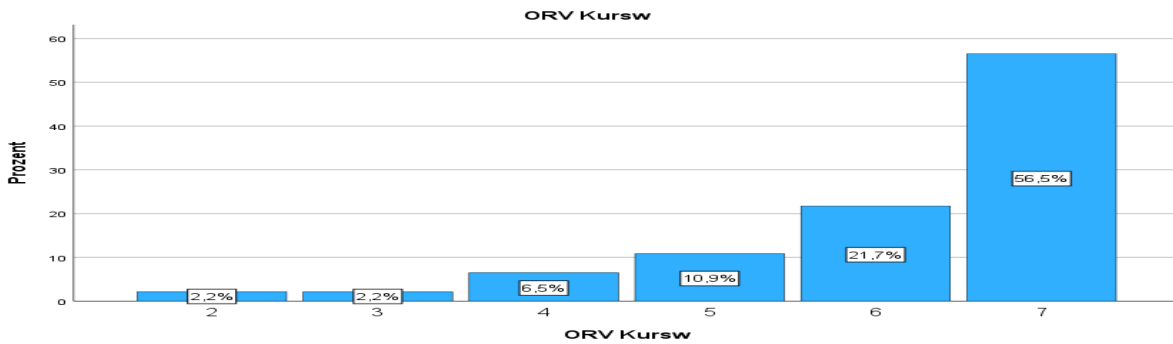
Bei den Kurswochen werten 56% der Befragten mit dem höchsten Votum, wenn es um das Merkmal *Krisenerfahrung* geht. Nur ein sehr geringer Prozentsatz von 2.2% hat hier offenbar eher geringere Krisenerfahrungen gemacht. Auch das Merkmal *Reflexion und Verarbeitung* erscheint mit sehr hohen Voten, wenn auch etwas differenzierter. Der höchste Wert (7) ist bei dem Merkmal *Krisenerfahrung* und bei dem der *Reflexion und Verarbeitung* von der identischen Zahl der Befragten angekreuzt worden. Die Bewertungen im Blick auf das Merkmal *Theorie-Praxis-Vermittlung* liegen bei den Kurswochen erneut mit weit über 90% im oberen Bereich, mehr als zwei Drittel votieren hier mit 5-7, ein Drittel gibt das höchste Votum. Genau die gleiche Anzahl der Befragten (ein Drittel) votieren mit 7, wenn sie danach gefragt werden, inwieweit die Kurswochen *Rollenidentifikation* ermöglicht haben. Auch hier votieren über 90% im oberen Bereich und unter 5% im unteren Bereich, wobei es bei 0 oder 1 keine Voten gibt. Es folgen die einzelnen Tabellen dazu:

Krisenerfahrung

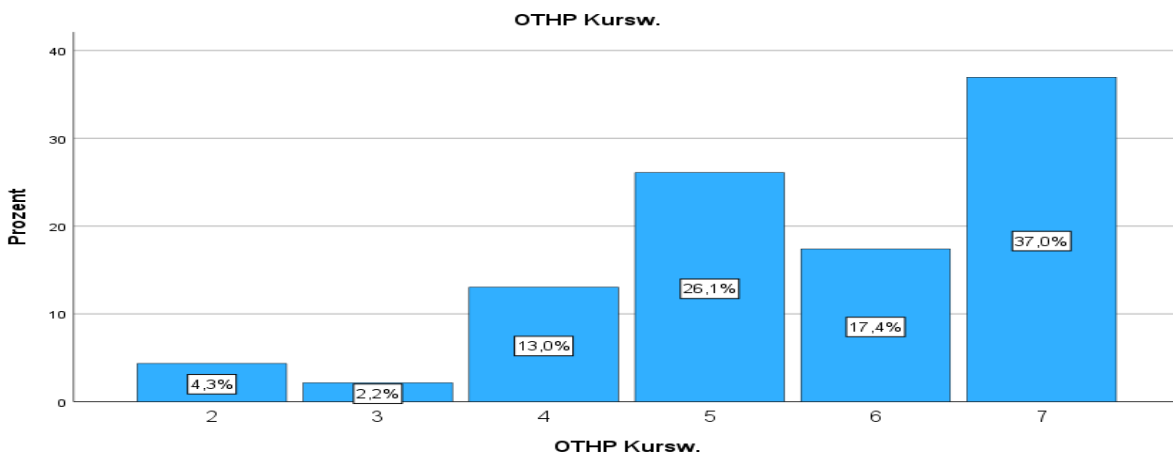


Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

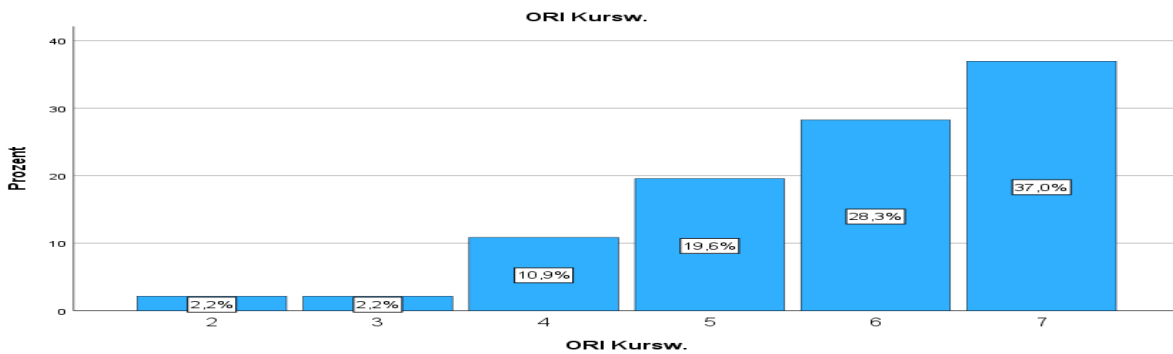
Reflexion und Verarbeitung



Theorie-Praxis-Vermittlung



Rollenidentifikation



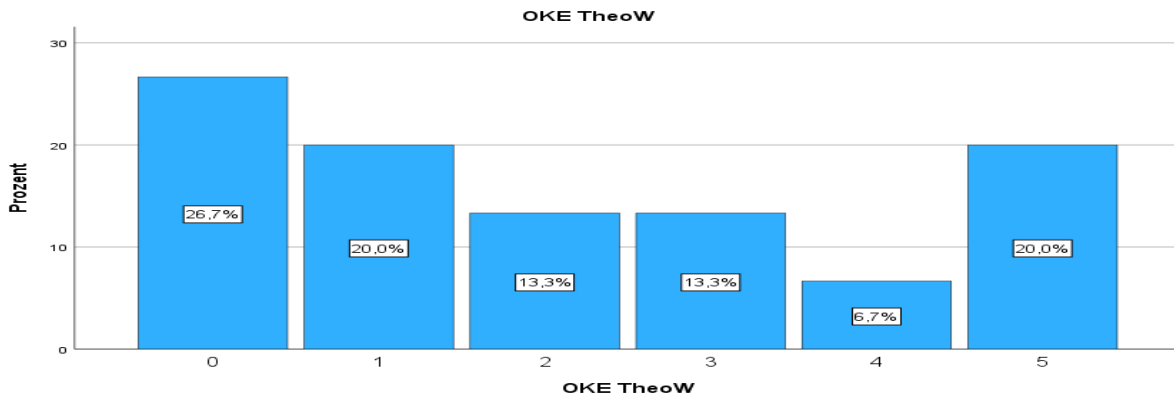
5.3.1.4 Theorie-Workshops

Die Theorie-Workshops werden eher nicht als Orte der *Krisenerfahrung* gesehen. Die Voten liegen überwiegend (mehr als zwei Drittel) im unteren Bewertungsbereich, mehr als ein 25% votieren hier mit 0. Bei der Frage, inwieweit die Theorie-Workshops Orte der *Reflexion und Verarbeitung* sind, halten sich die Bewertungen eher die Waage. Etwas weniger als 50% votieren im unteren Bereich zwischen 1 und 3, etwas weniger als 50% der Befragten votieren im oberen Bereich zwischen 4 und 7.

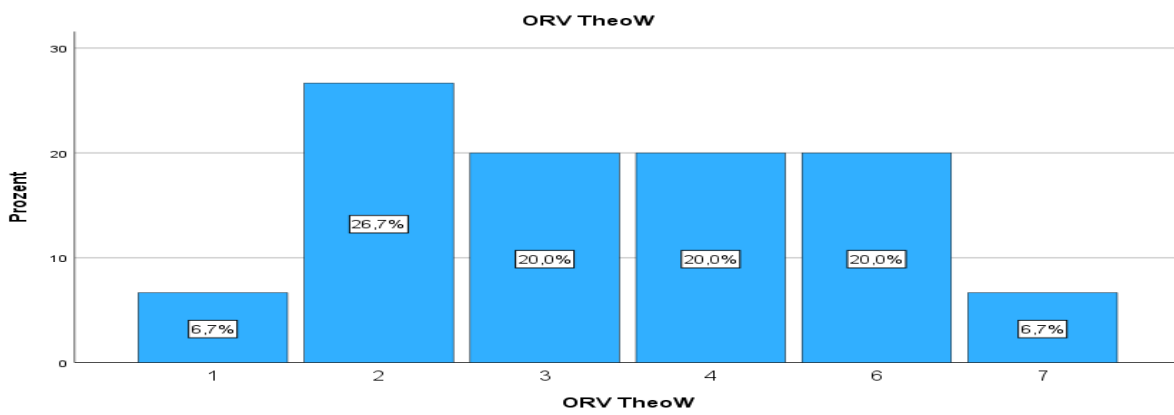
Demgegenüber sehen die meisten Befragten, d.h. über 90 % diese Workshops eher als Orte der *Theorie-Praxis- Vermittlung* an, über 70% votieren hier von 6 bis 7. Bei der Frage, inwieweit hier ein Ort der *Rollenidentifikation* zu erfahren ist, votieren die Befragten differenziert. Wenn auch zwei Drittel zwischen 4 bis 7 votiert, so sind 20% der Auffassung, dass hier weniger ein Ort der Rollenidentifikation vorliegt und votieren mit 2. Es folgen die einzelnen Tabellen dazu:

**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**

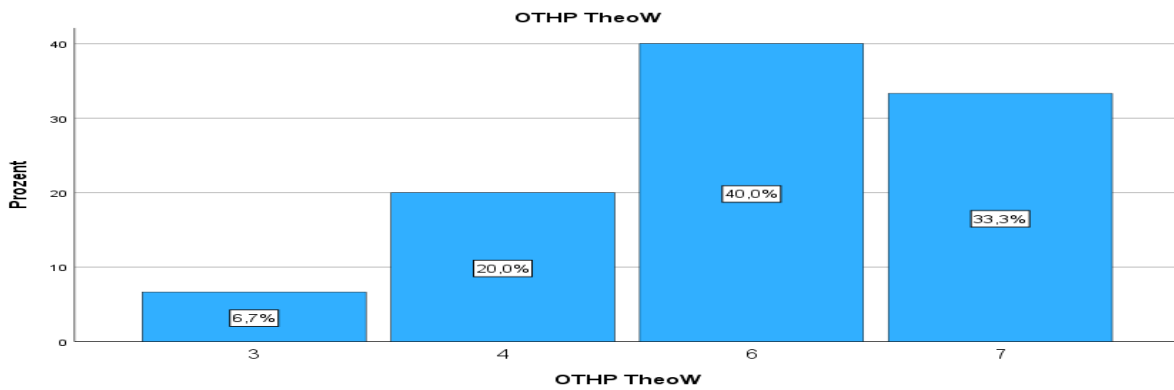
Krisenerfahrung



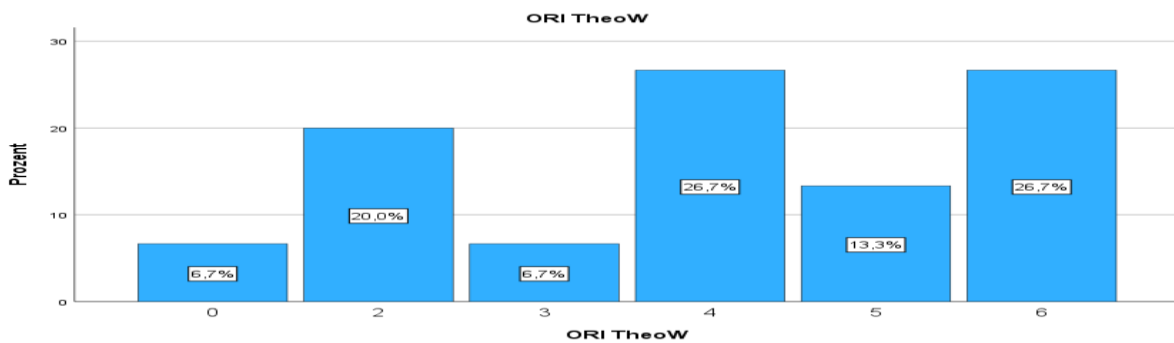
Reflexion und Verarbeitung



Theorie-Praxis-Vermittlung



Rollenidentifikation

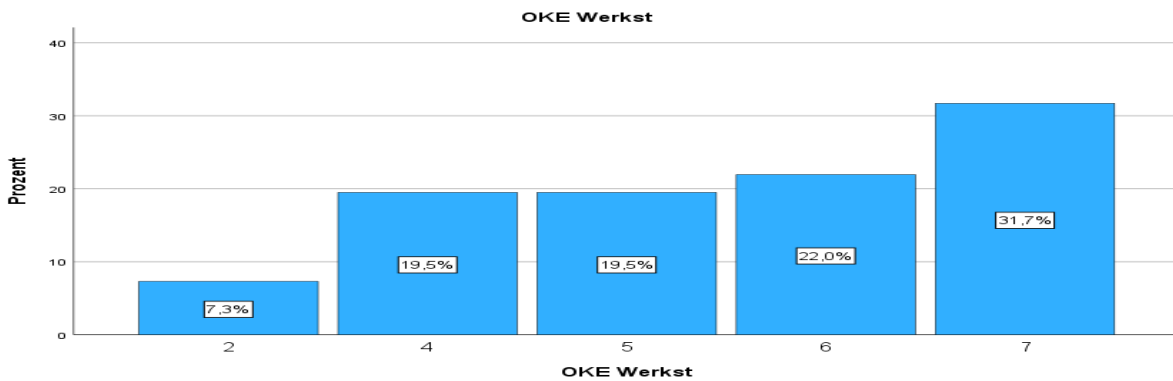


Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

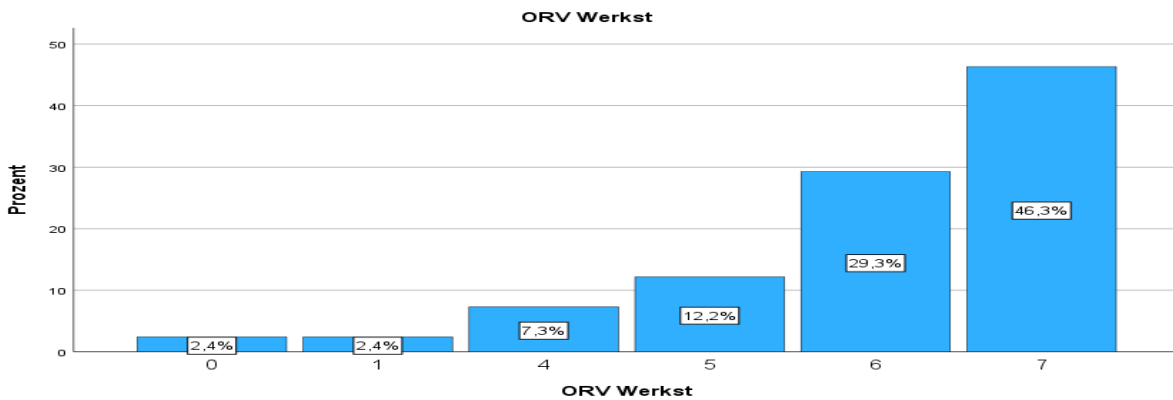
5.3.1.5 Werkstattgruppen

Die Werkstattgruppen wurden überwiegend, d.h. von 90% der Befragten als Ort der *Krisenerfahrung* erlebt. Fast ein Drittel votiert hier mit der höchsten Bewertung. Diese Bewertung wird noch übertroffen vom Merkmal *Reflexion und Verarbeitung*. Fast die Hälfte gibt hier das höchste Votum und wir haben zudem keine Wertungen bei 2 und 3, die Werkstattgruppen erhalten bei diesem Merkmal nur 5 % Voten von 1 oder 0. Inwieweit sie ein Ort der *Theorie-Praxis-Vermittlung* sind, wird bei vielen (70 %) Voten im oberen Bereich von 4-7 differenziert gesehen. Hier sind bis auf das Votum 2 alle Voten vertreten. Auch im Blick auf die *Rollenidentifikation* wird die Werkstattgruppen von über einem Drittel mit dem höchsten Votum 7 bewertet und über 75% der Befragten geben Werte ab in der oberen Hälfte von 4-7. Es folgen die einzelnen Tabellen dazu:

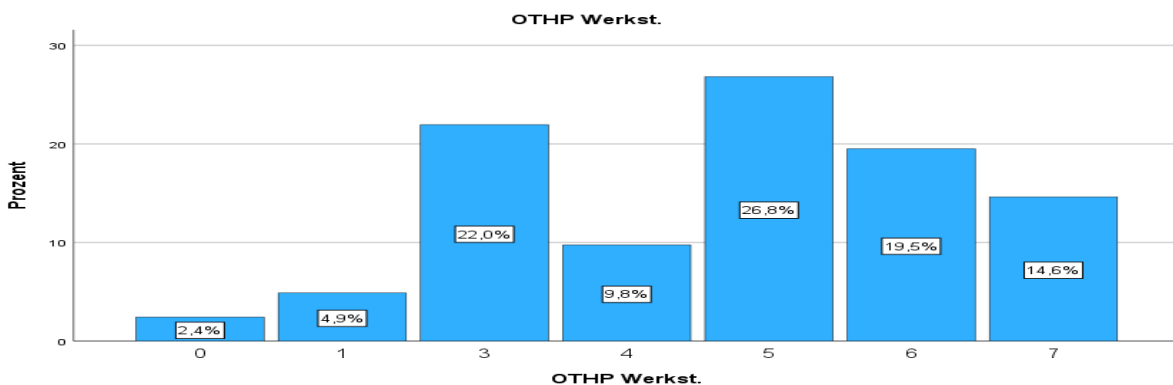
Krisenerfahrung



Reflexion und Verarbeitung

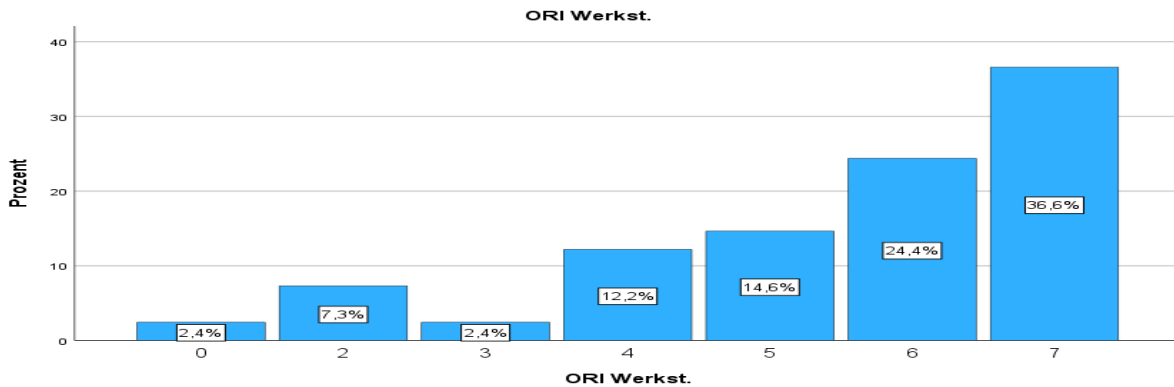


Theorie-Praxis-Vermittlung



Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

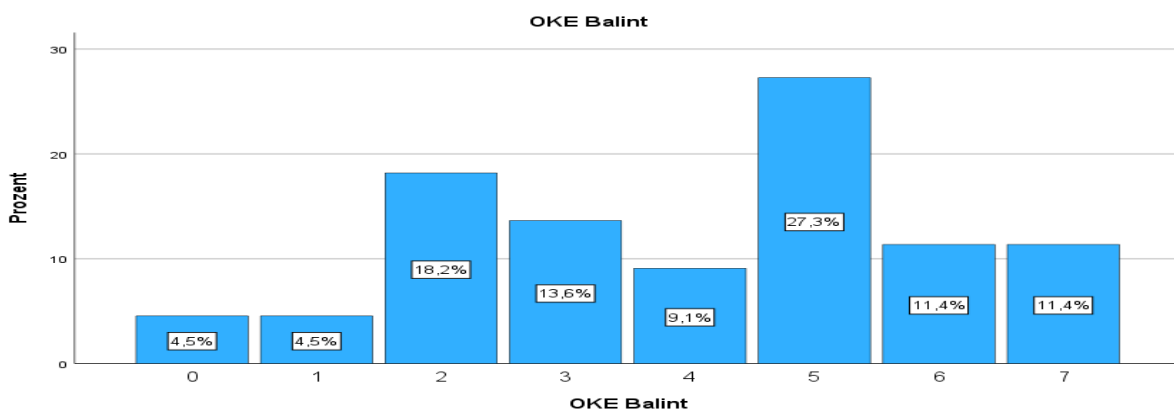
Rollenidentifikation



5.3.1.6 Balintgruppen

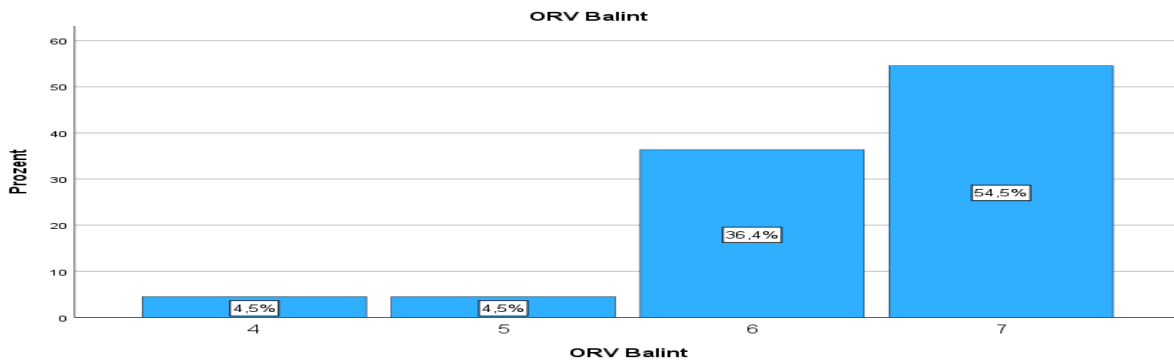
Bei den Balintgruppen werden im Blick auf das Merkmal *Krisenerfahrung* alle Voten von 0-7 genutzt. Es zeigt sich hier ein differenziertes Bild, immerhin werden die Balintgruppen von mehr als 40 % eher nicht als Orte der Krisenerfahrung angesehen (Voten von 0-3). Demgegenüber sind sich die Befragten im Blick auf das Merkmal *Reflexion und Verarbeitung* in ihrer positiven Bewertung vergleichsweise einig: Alle votieren im oberen Bereich zwischen 4 und 7 und über 50% geben das höchste Votum ab. Ein differenziertes Bild zeigt sich beim Merkmal *Theorie-Praxis-Vermittlung*. Alle Voten von 0-7 werden genutzt und die Verteilung auf den unteren und den oberen Bereich ist etwa hälftig. Auffällig ist auch, dass mehr als 20% hier eine 3 votiert. Im Blick auf die *Rollenidentifikation* wird deutlich, dass weit über 90 % der Befragten bei den Balintgruppen im oberen Bereich votieren, mehr als zwei Drittel votieren 6 oder 7. Balintgruppen werden demnach sehr stark als Orte der Rollenidentifikation gesehen. Es folgen die einzelnen Tabellen zu diesem Befund.

Krisenerfahrung

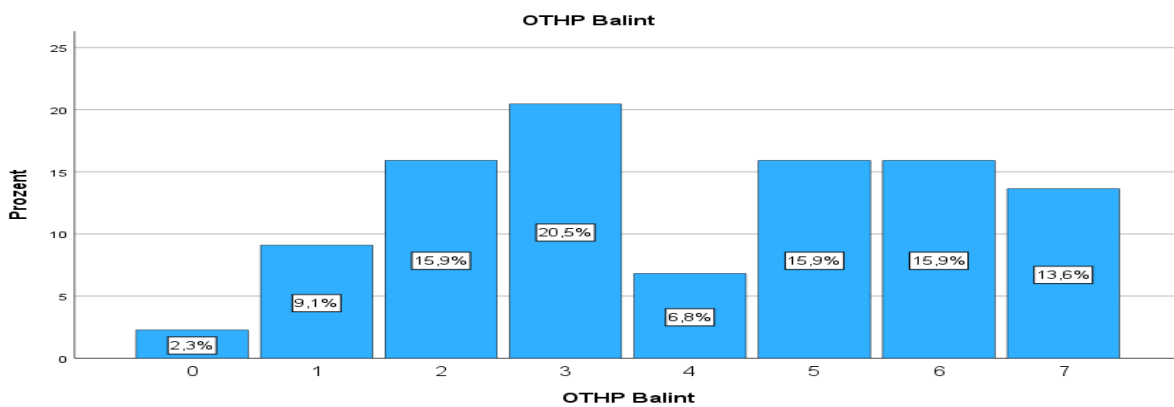


Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

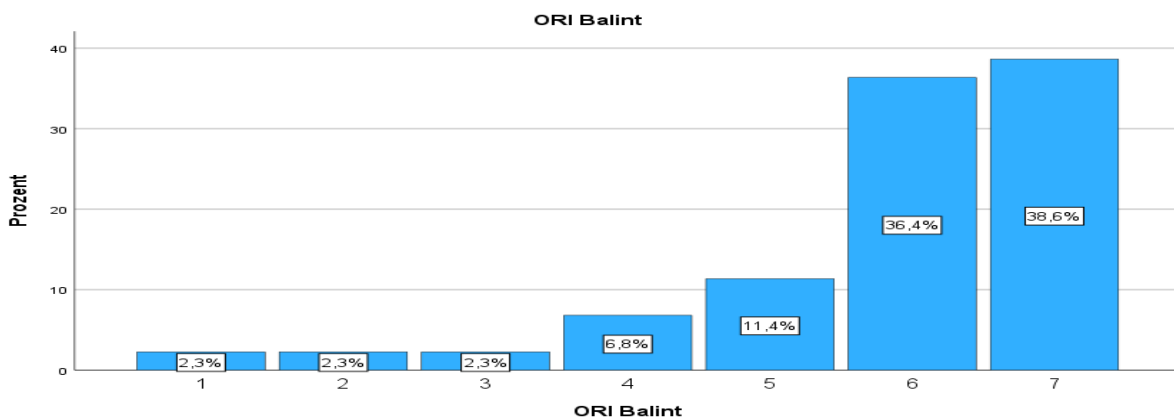
Reflexion und Verarbeitung



Theorie-Praxis-Vermittlung



Rollenidentifikation

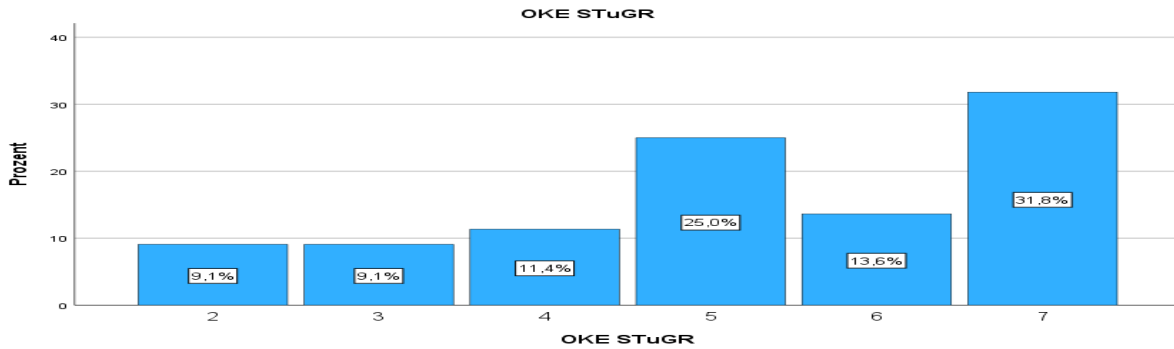


5.3.1.7 Studiengruppen

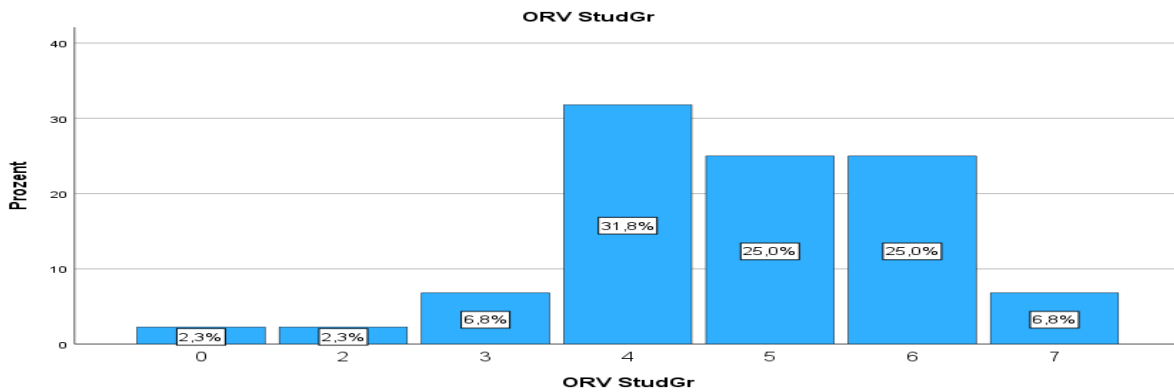
Studiengruppen sind für die Befragten ein deutlicher Ort der *Krisenerfahrung*, mehr als 80% votieren im oberen Bereich zwischen 4 und 7 und fast ein Drittel gibt die Höchstwertung 7 ab. Auch bewerten mehr als 80% der Befragten die Studiengruppen eher als Orte der *Reflexion und Verarbeitung*. Hier wird aber mehr im mittleren Bereich votiert (ein Drittel der Stimmen bei 4). Die Studiengruppen werden von mehr als 80% der Befragten eher als Orte der *Theorie-Praxis-Vermittlung* gesehen, auch wenn ein Drittel eher das Votum 5 abgibt und die höchsten Stimmen etwas geringer ausfallen. Das Merkmal *Rollenidentifikation* wird bei den Studiengruppen vergleichsweise differenziert bewertet. Zwar votieren immer hin etwa 65% im oberen Bereich, der Schwerpunkt liegt aber eher bei 4-6.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

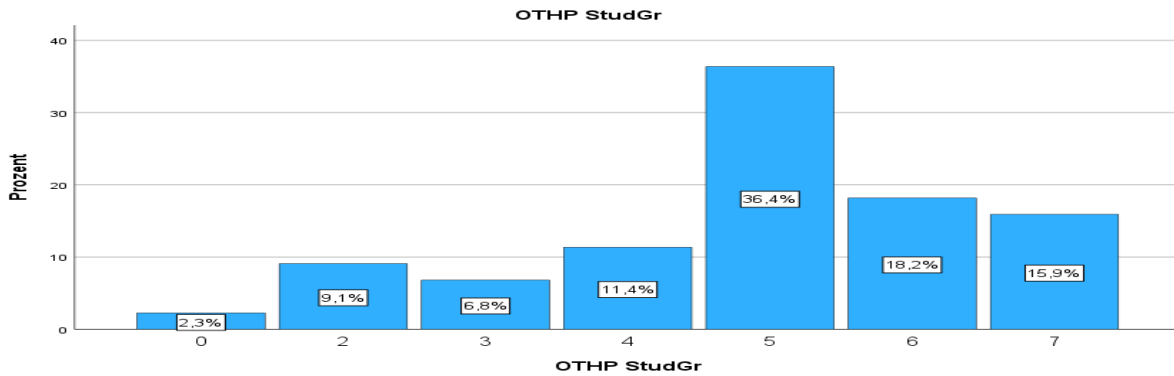
Krisenerfahrung



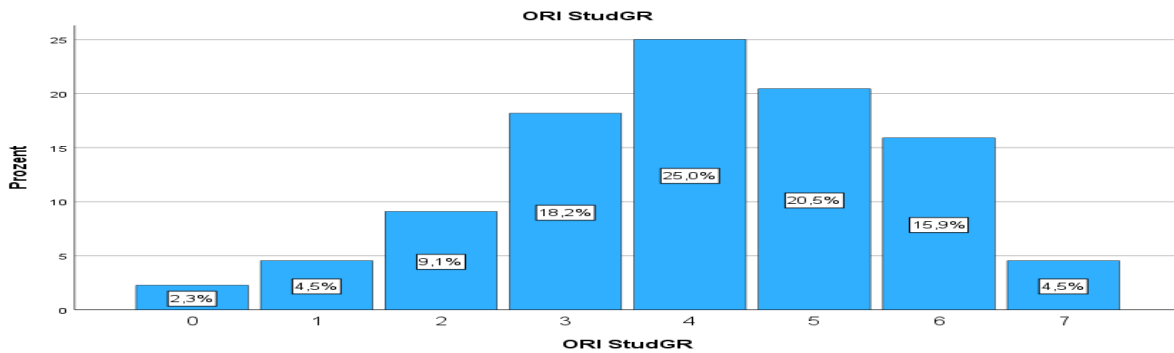
Reflexion und Verarbeitung



Theorie-Praxis-Vermittlung



Rollenidentifikation



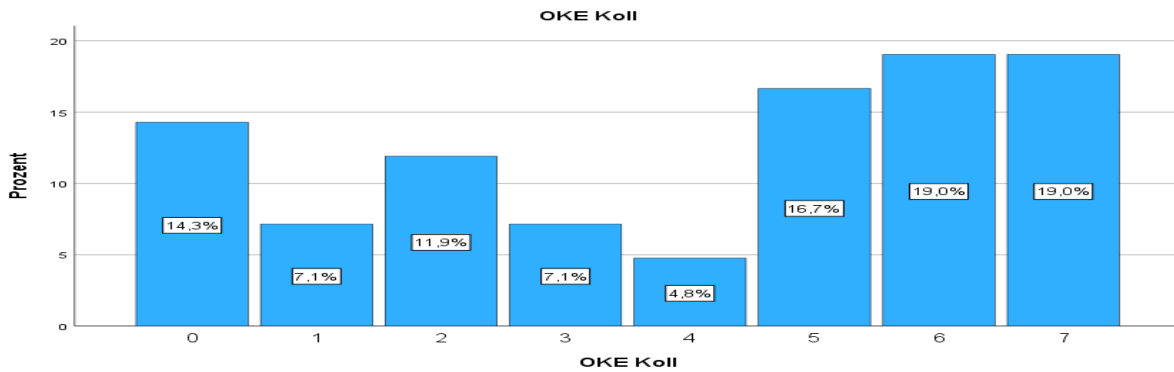
5.3.1.8 Abschlusskolloquium

Das Abschlusskolloquium wird im Blick auf das Merkmal *Krisenerfahrung* sehr unterschiedlich gesehen. Zwar votieren etwa 60% im oberen Bereich, aber immerhin 14 % sehen hier gar keine (Votum 0) Krisenerfahrung gegeben. Demgegenüber spielen *Reflexion und Verarbeitung* als Merkmal des Abschlusskolloquium mit über

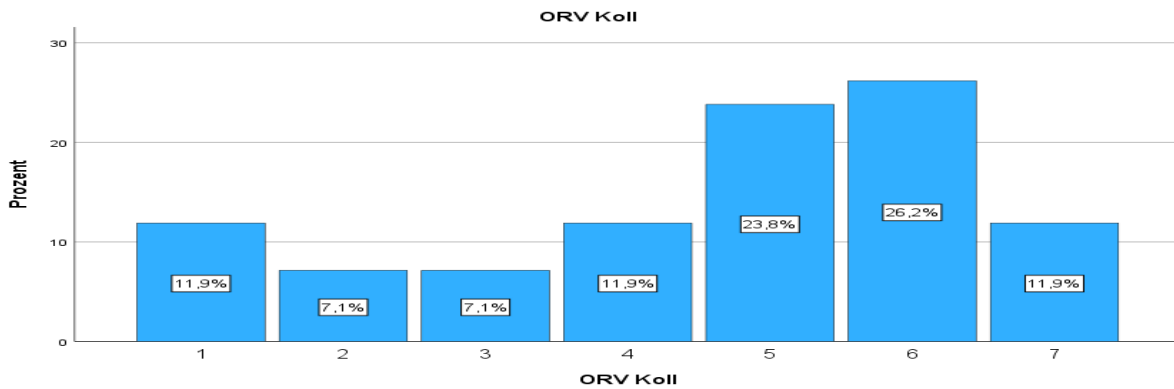
Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

70% Voten im oberen Bereich eine größere Rolle, auch wenn hier differenzierte Bewertungen (1-7) abgegeben werden. Eine fast ähnliche Bewertung erhält das Merkmal *Theorie-Praxis-Vermittlung* hier. Auch hier votieren über 70% im oberen Bereich und die Voten verteilen sich auf der Skala von 1-7. Auch im Blick auf das Merkmal *Rollenidentifikation* wird hier ähnlich gewertet. Die Voten werden hier von 0 bis 7 verteilt, hier erhält der untere Bereich aber mehr als 30%.

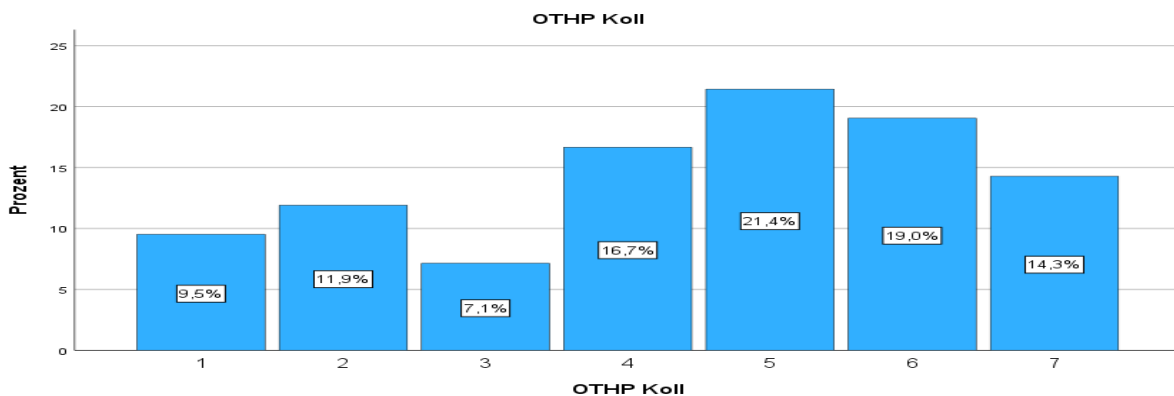
Krisenerfahrung



Reflexion und Verarbeitung

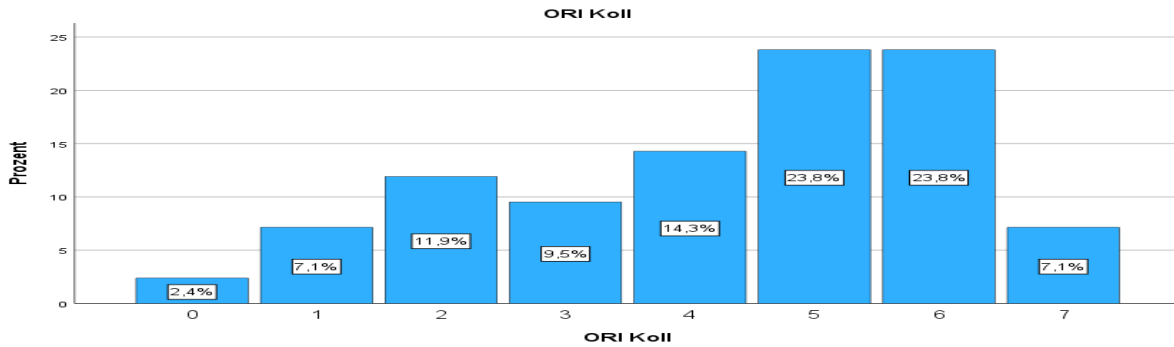


Theorie-Praxis-Vermittlung



Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

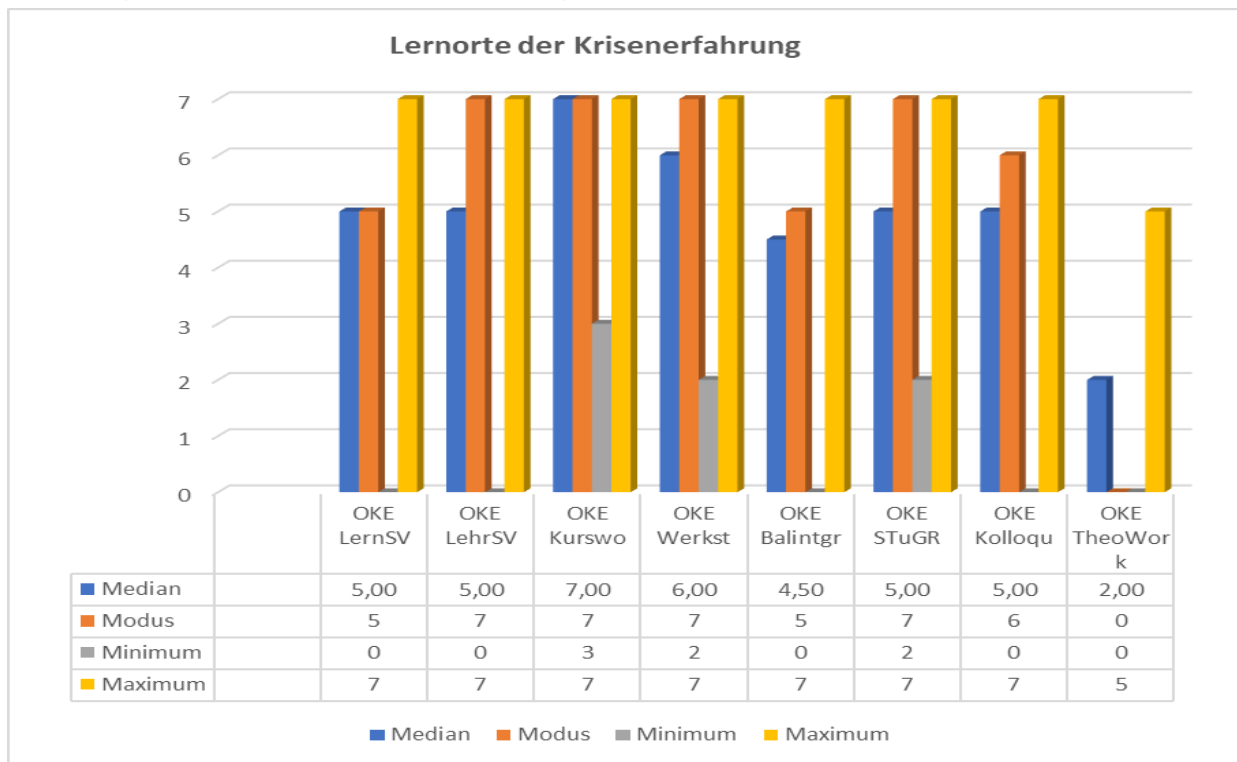
Rollenidentifikation



5.3.2 Fokus Merkmale

Die folgenden Tabellen fokussieren die Merkmale der Professionalisierung und Habitualisierung. Ein kurzer Kommentar fasst die in der jeweiligen Tabelle erkennbaren Tendenzen zusammen. Wenn sich übereinstimmende Ergebnisse zeigen, wurde gelegentlich zum Vergleich eine Häufigkeitstabelle hinzugezogen.

5.3.2.1 Vergleichender Überblick Krisenerfahrung



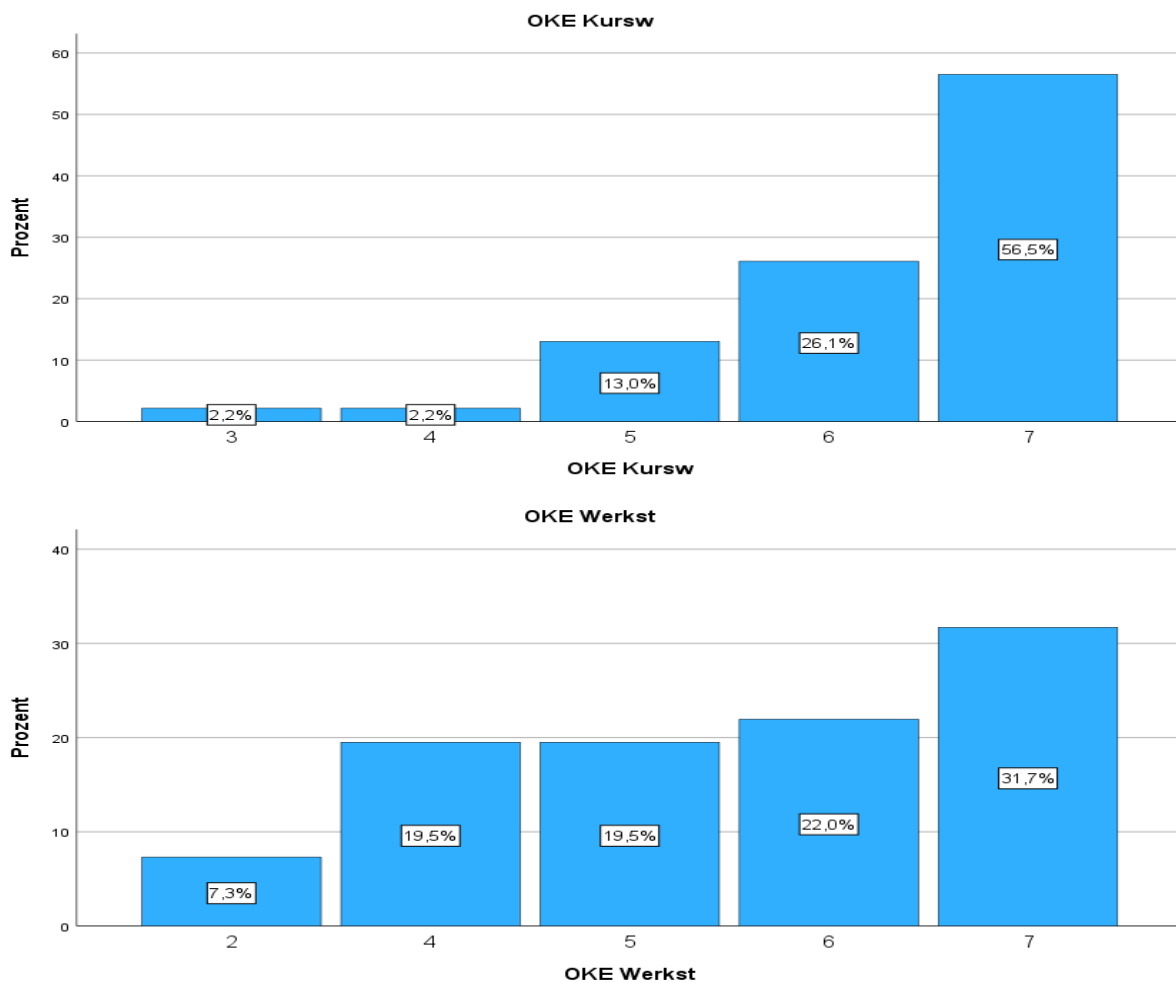
OKE=

Ort der Krisenerfahrung

Im Blick auf das Merkmal Krisenerfahrung werden die *Kurswochen* im Vergleich am höchsten bewertet, das zeigen die Werte bei Median und Modus. Gleichzeitig ist die Spannweite hier vergleichsweise geringer als bei den anderen hier befragten Lernorten. Das bedeutet, es gibt einen hohen Konsens im Blick auf diese starke Bewertung der Kurswochen. Mit ähnlich starker Gewichtung folgt der Lernort *Werkstattgruppen*. Auch hier haben wir einen Modus von 7, aber der Median ist mit 6 geringer und die Spannweite der Antworten ist etwas größer. Das bedeutet, dass die Werkstattgruppen im Blick auf das Merkmal Krisenerfahrung ähnlich,

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

wenn auch nicht ganz so stark wie die Kurswochen gewichtet werden. Hier boten sich zum Vergleich auch die Diagramme an.



Der Blick auf die Häufigkeitsdiagramme bestätigt die obige Aussage: Während bei den *Kurswochen* schon über 80% die beiden Voten 6 und 7 abgeben, sind es bei den *Werkstattgruppen* nur über 50%. Hier liegt auch eine größere Verteilung vor.

Der Lernort *Lehrsupervision* kann hier in der Bedeutung als nächster betrachtet werden. Der Median ist um einen Punkt niedriger als bei den Werkstattgruppen, aber die Spannweite ist größer (0-7), das bedeutet, dass es in der Bewertung größere Unterschiede bei den Befragten gibt.

Lehrsupervision und *Studiengruppen* haben im Blick auf Krisenerfahrung eine ähnliche Gewichtung. Modus und Median sind mit 5 gleich hoch, nur die Spannweite ist bei den Studiengruppen geringer – hier ist man sich einiger, dass das Merkmal Krisenerfahrung zutrifft.

Der nächste Lernort in der Gewichtung ist das *Abschlusskolloquium*. Hier liegt der Median wie bei den beiden vorherigen Lernorten bei 5, aber der Modus ist mit 6 höher. Hier gibt es große Unterschiede in der Bewertung, das ganze Spektrum von 0-7 wird ausgenutzt.

Es folgt der Lernort *Lernsupervision* mit Median und Modus bei 5, hier haben aber einige auch wenig oder gar keine Krisenerfahrung gesehen (Spannweite 0-7).

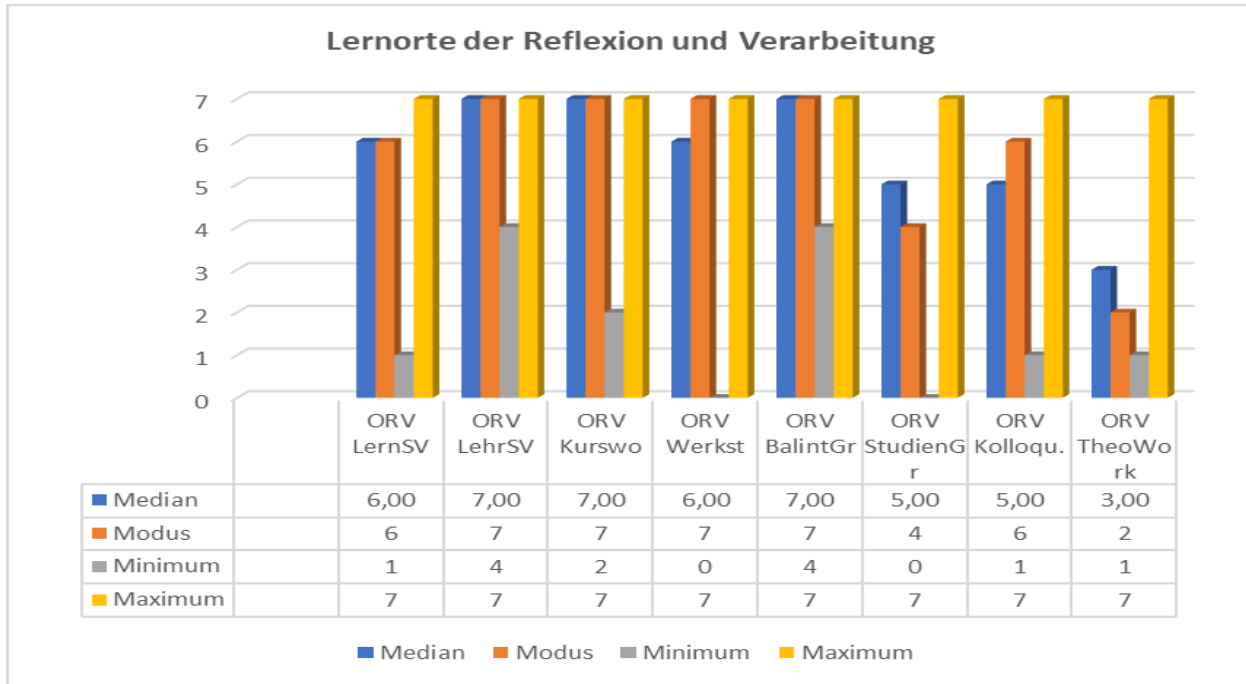
Die *Balintgruppe* liegt als Ort der Krisenerfahrung hier im median bei 4,5, der Modus ist auch 5. Auch hier zeigt sich die ganze Spannweite der Voten von 0-7.

Die *Theorie-Workshops* liegen bei diesem Merkmal mit einem Median von 2 und einen Modus von 0 am letzten Platz. Hier wird das Merkmal Krisenerfahrung wenig bis gar nicht gesehen.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

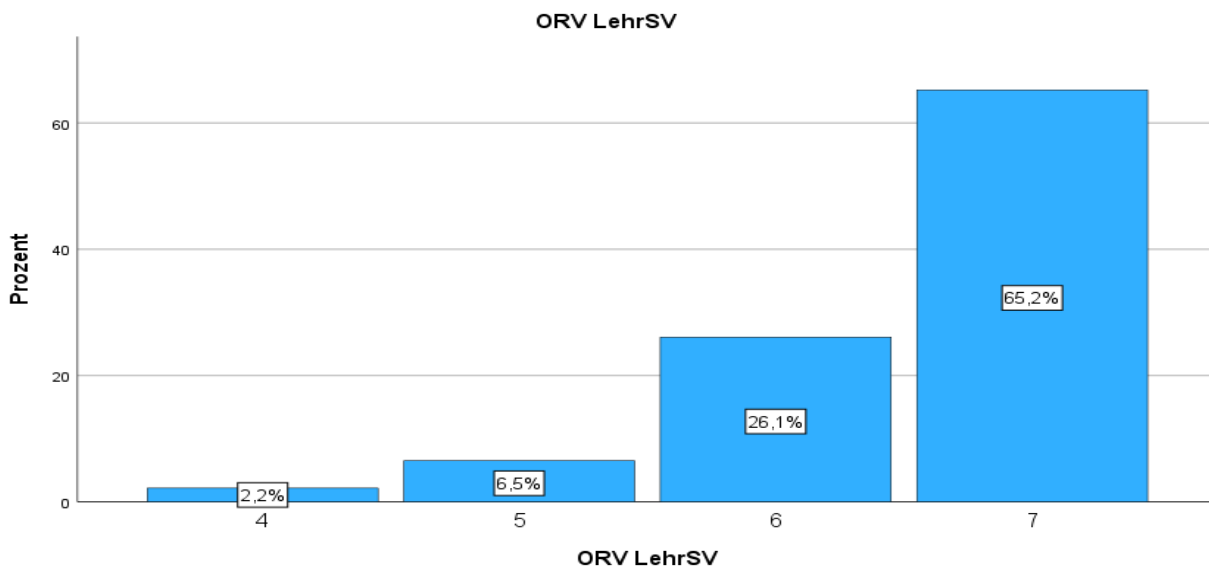
Eine Überprüfung mit Hilfe der Häufigkeitstabellen war bei diesem Merkmal nicht erforderlich. Der vorliegende Gesamtüberblick war ausreichend aussagekräftig und differenziert.

5.3.2.2 Vergleichender Überblick Reflexion und Verarbeitung

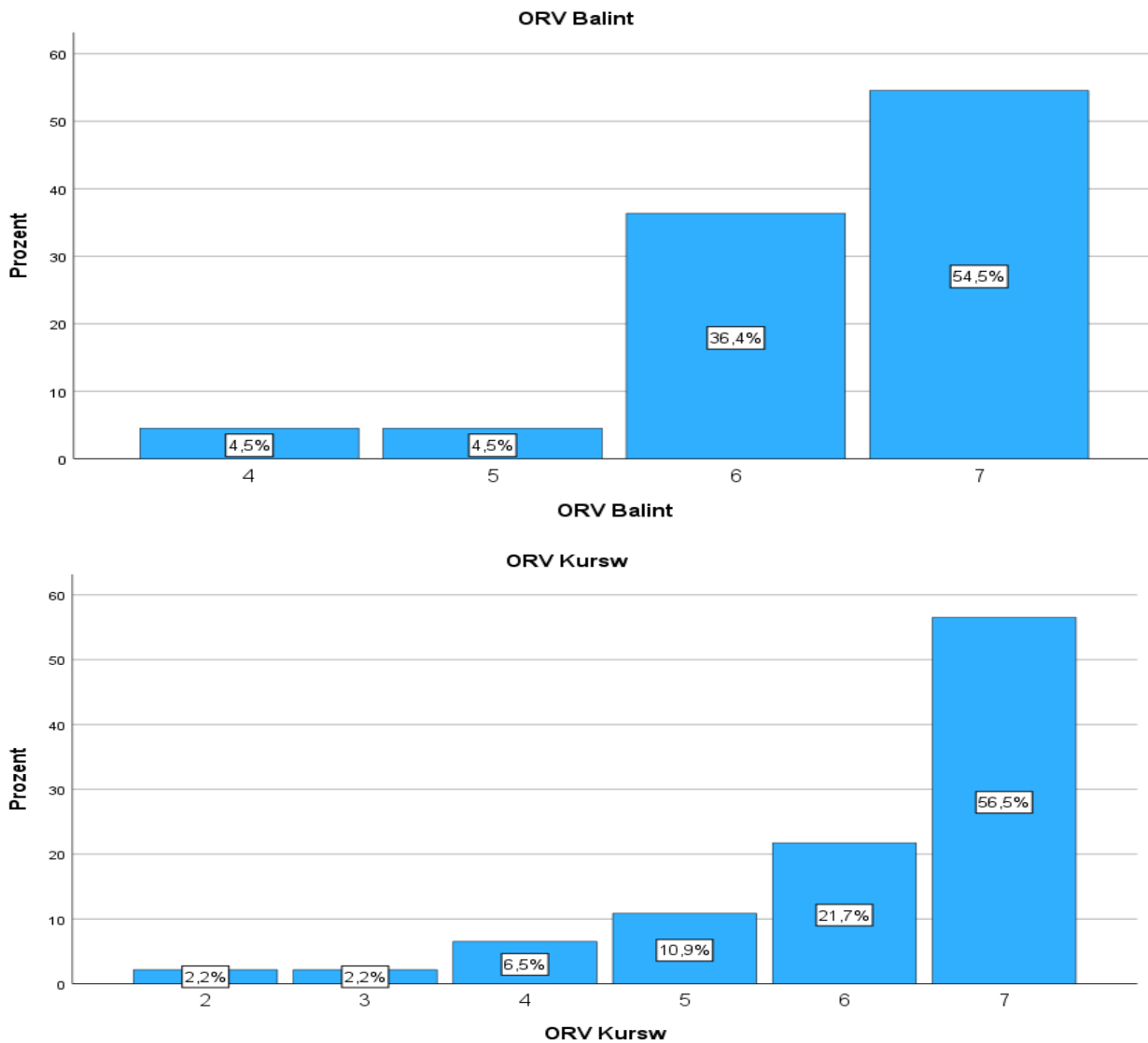


ORV= Ort der Reflexion und Verarbeitung

Im Blick auf das Merkmal Reflexion und Verarbeitung werden von den Befragten drei Lernorte *Lehrsupervision, Balintgruppe und Kurswochen* offenbar fast gleich bewertet. Das Votum 7 kommt am häufigsten vor, auch der Median liegt bei 7 nur der Minimum-Wert unterscheidet sich. Wegen der identischen Werte wurden die Häufigkeitstabellen hinzugezogen.



**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**



Dabei wird die fast identische Bewertung der drei Lernorte bei diesem Merkmal deutlich, man kann aber auch die hier dokumentierte Reihenfolge bei den Gewichtungen erkennen. Hat die *Lehrsupervision* die vergleichsweise höchste Zahl der Voten bei 7 (66,2%), so folgt die *Balintgruppe*, weil auch hier 100% im oberen Bereich wählen, während die Min.-Max.-Verteilung bei den *Kurswochen* zwar größer ist, damit aber auch niedrigere Werte gewählt werden.

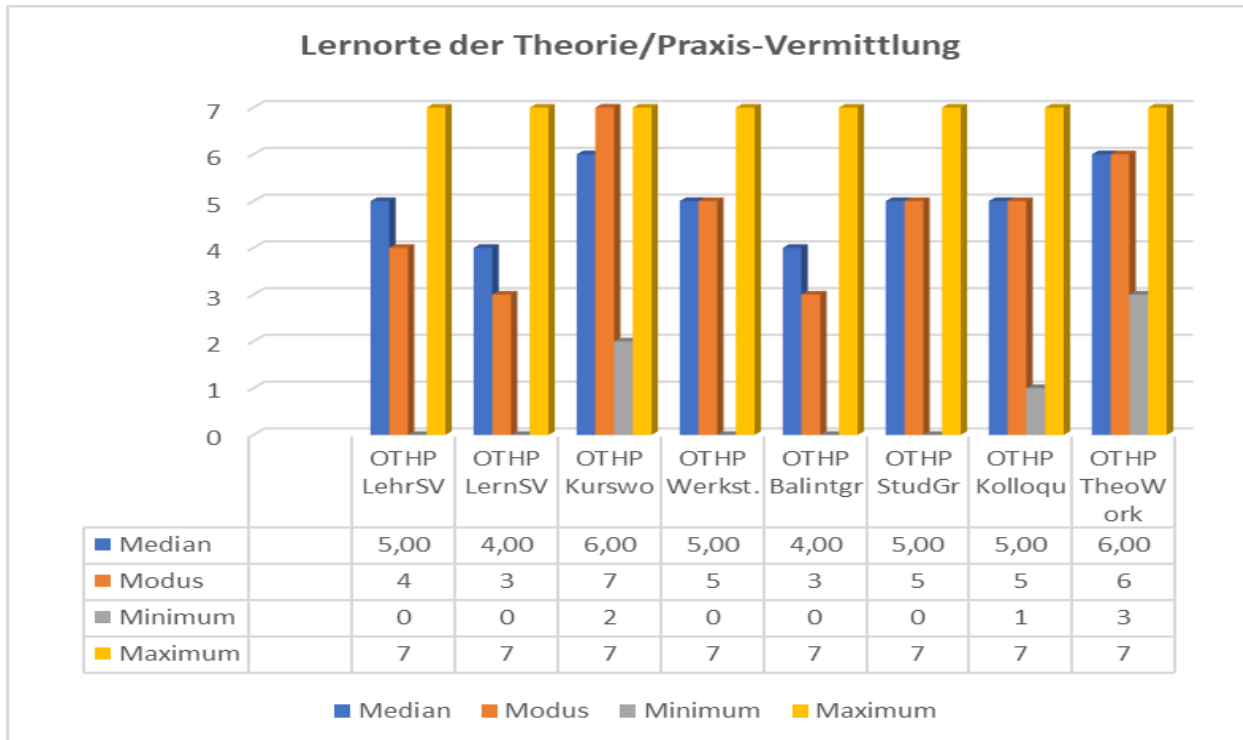
Die *Werkstattgruppen* folgen in der Reihe mit einem hohen Modus (7) und einem Median von 6. Hier wird aber bei der Bewertung dieses Lernortes im Merkmal der Reflexion und Verarbeitung die ganze Spannweite von 0-7 gewählt.

Das *Kolloquium* (Median 5) wird hier ähnlich, aber nicht ganz so hoch bewertet wie die *Lernsupervision* (Median 6), bei beiden ist aber das Votum 6 die am meisten vorkommende Wertung.

Die *Studiengruppe* hat einen Median von 5, der häufigste Wert ist aber 4.

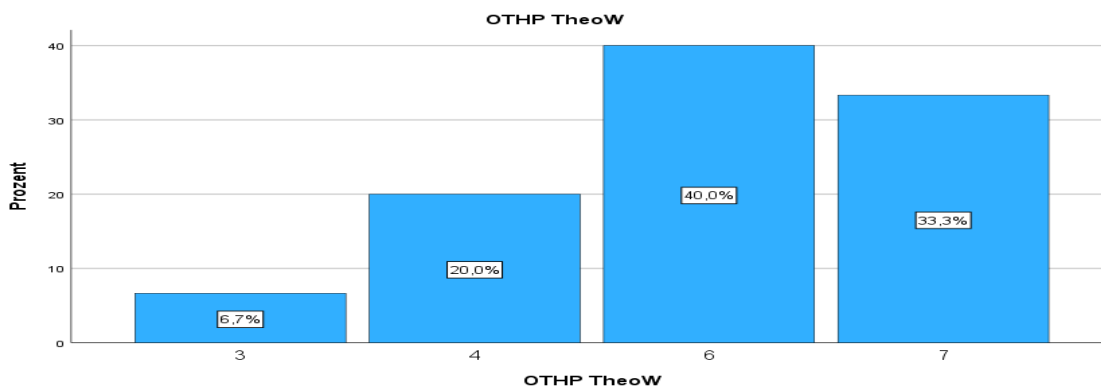
Der *Theorieworkshop* erhält hier vergleichsweise die geringste Wertung, und liegt mit einem Median von 3 im unteren mittleren Bereich.

5.3.2.3 Vergleichender Überblick Theorie/Praxis-Vermittlung

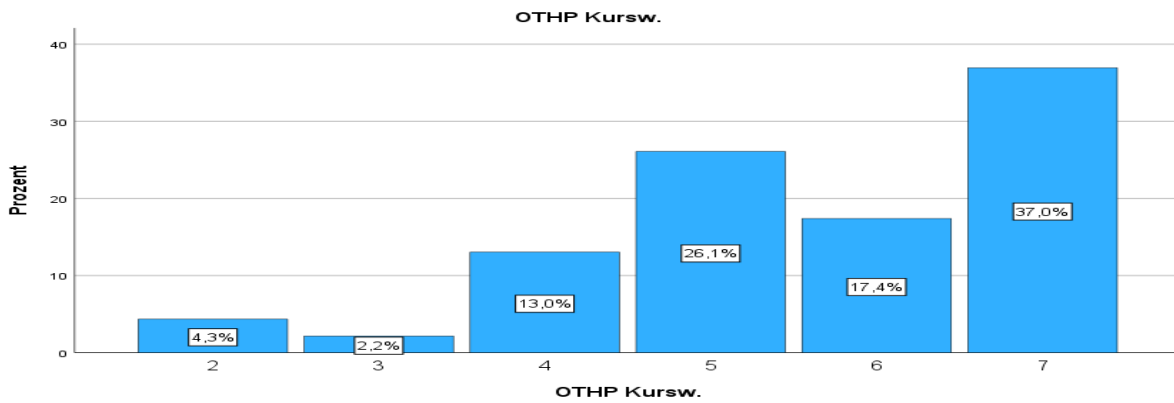


OTHP= Ort der Theorie-Praxis-Vermittlung

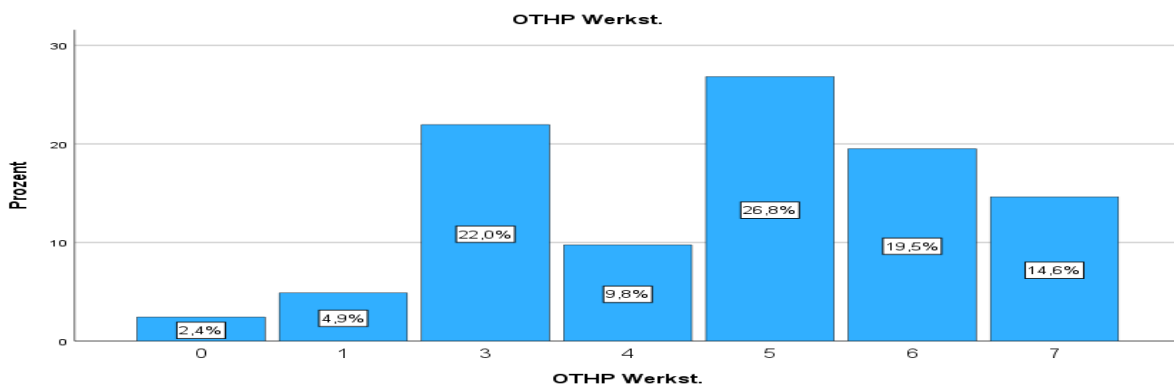
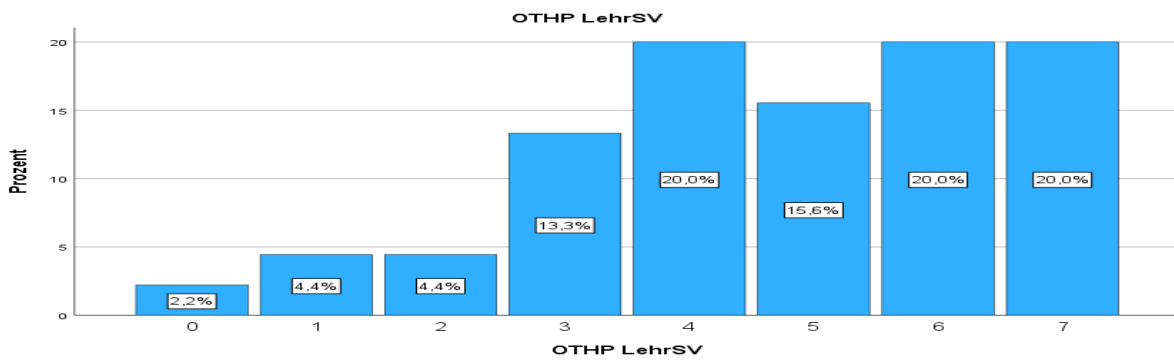
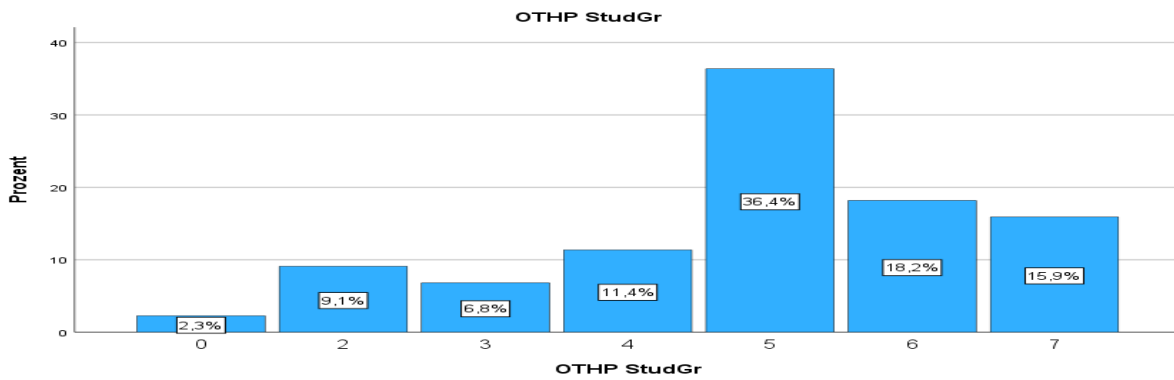
Im Blick auf die Theorie-Praxis-Vermittlung stehen die Bewertungen der *Kurswochen* an einer hohen Stelle (Median 6 und Modus 7). Hier ist ein Vergleich mit den Häufigkeitstabellen der *Theorieworkshops* interessant. Diese zeigen (s.u.), dass die Unterschiede sehr geringfügig sind, aber doch verdeutlichen, dass die *Theorieworkshops* etwas höher bewertet werden. Bei den *Theorieworkshops* votieren zwar weniger Befragte mit dem höchsten Votum, aber die dann folgende Verteilung macht deutlich, dass 93,3 % im oberen Bereich (4-7) votieren, davon 40% sogar mit einer 6, während bei den *Kurswochen* eine größere Verteilung der Stimmen erscheint und sogar 4,3 % mit einer 2 votieren. Die Diagramme machen eine Heterogenität der Stimmen und eine geringfügig geringere Wertung der *Kurswochen* bei diesem Merkmal deutlich.



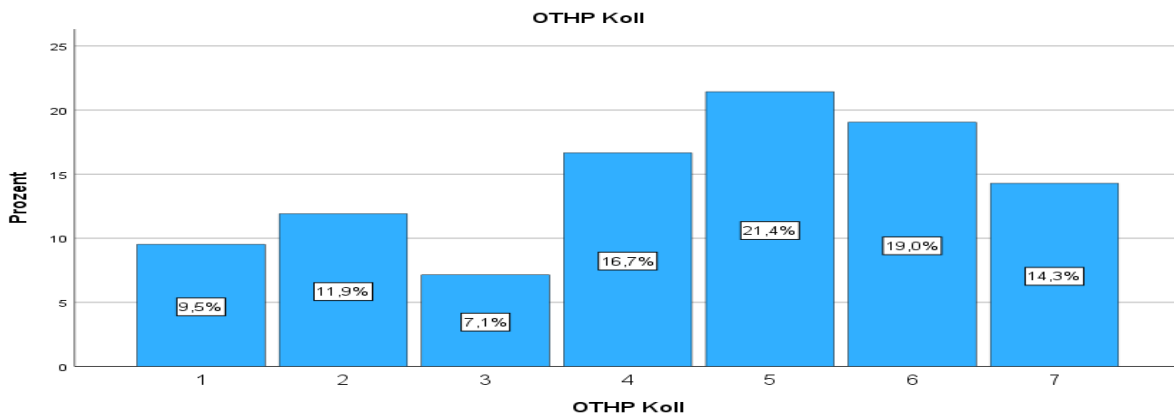
**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**



An einer nächsten Stelle stehen die *Studiengruppen, Lehrsupervision, Werkstattgruppen und das Kolloquium*, die im Gesamtüberblick mit teilweise identischen Werten bei Modus und Median sichtbar werden. Die Häufigkeitstabellen zeigen folgende Reihenfolge:

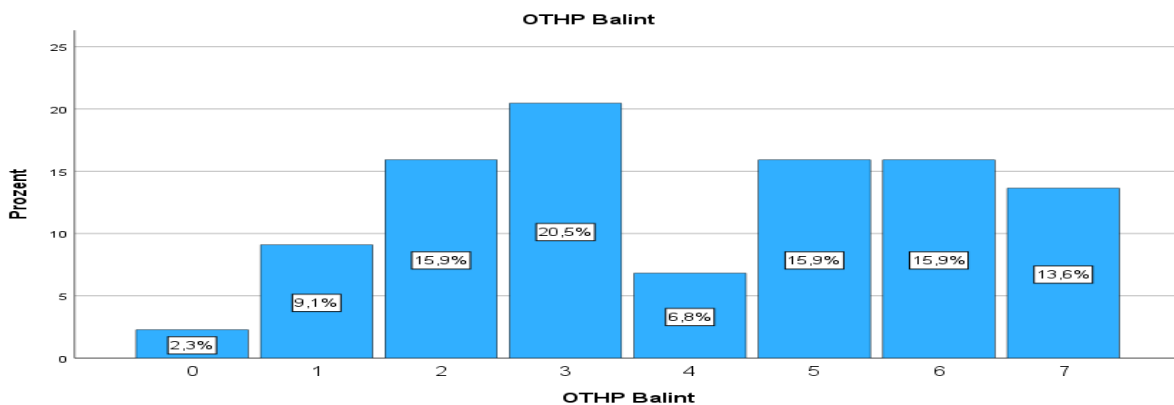
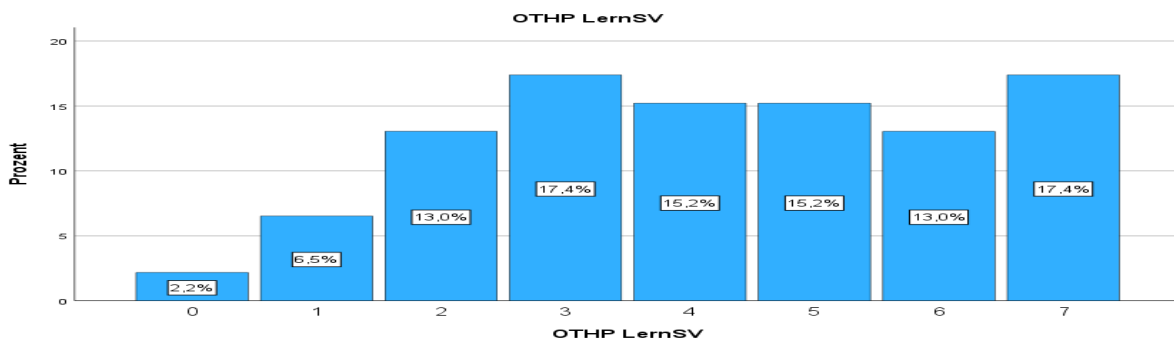


Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.



Der Vergleich der Diagramme zeigt, dass die *Studiengruppen* im Blick auf die Theorie-Praxisvermittlung etwas stärker gewichtet werden als die *Lehrsupervision*. Über 80% der Befragten votieren im Blick auf dieses Merkmal im oberen Bereich, wenn sie nach den *Studiengruppen* gefragt werden, bei der *Lehrsupervision* sind das über 75%. Das *Abschlusskolloquium* zeigt mit über 70% Voten im oberen Bereich eine vergleichbare Wertung mit den *Werkstattgruppen*, wird also ähnlich bewertet.

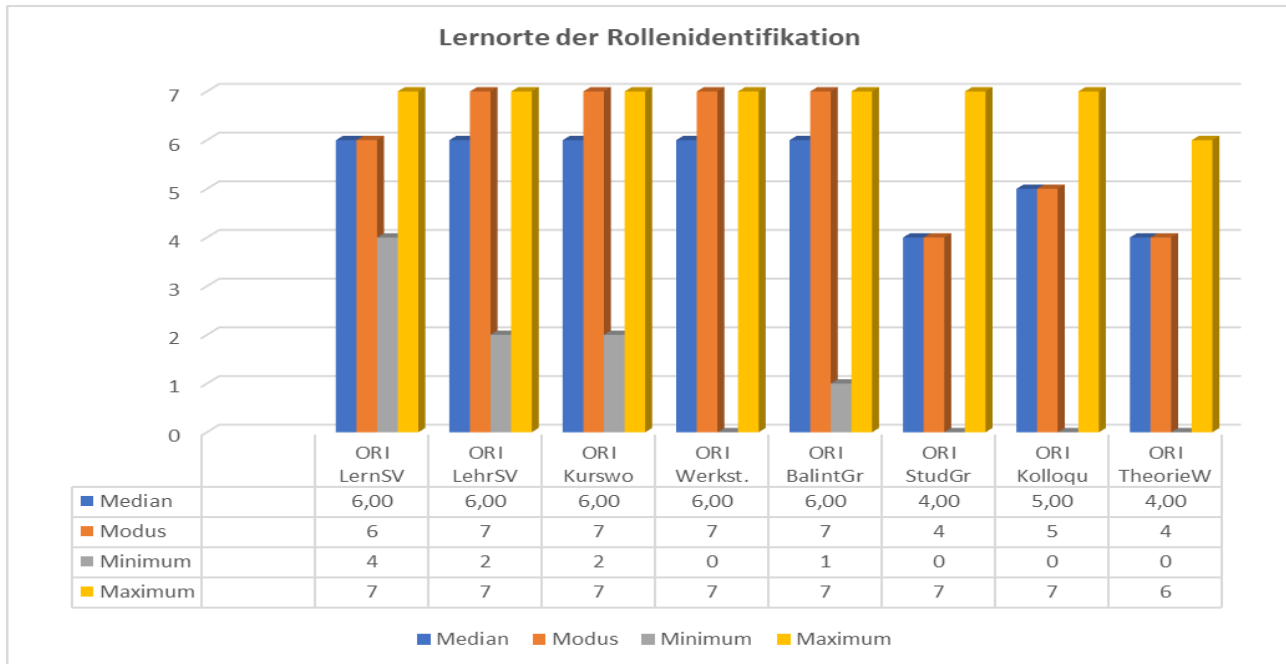
Lernsupervision und *Balintgruppe* haben im Gesamtüberblick ebenfalls gleiche Werte, so dass sich auch hier ein Häufigkeitsdiagramm anbot.



Die Ähnlichkeiten werden deutlich sichtbar, aber auch die Unterschiede. Bei der *Lernsupervision* votieren im oberen Bereich (mit 4 und darüber) 60,8 %, im Vergleich dazu liegen die *Balintgruppen*-Voten hier bei 52,4 %. Die *Lernsupervision* wird also stärker gewichtet, wenn es um die Theorie-Praxis-Vermittlung geht. Insgesamt fällt hier bei beiden eine große Verteilung der Voten über fast das ganze Feld auf.

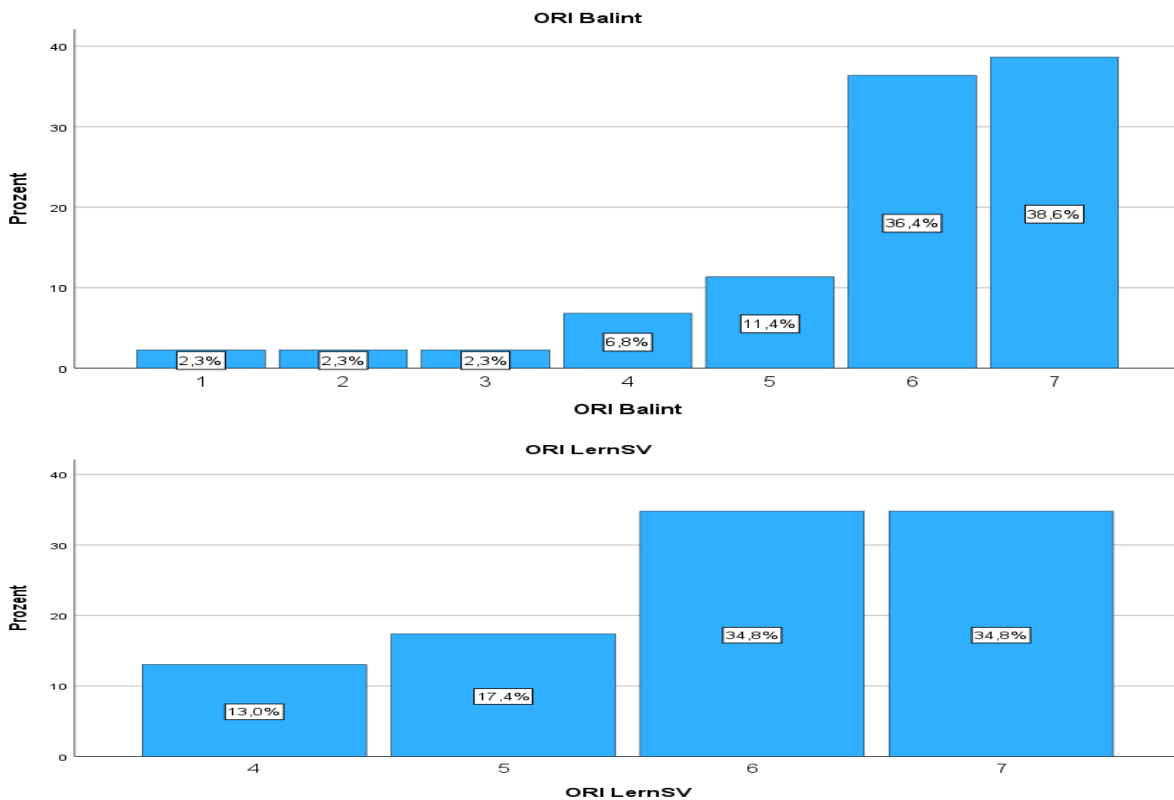
Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

5.3.2.4 Vergleichender Überblick Lernorte der Rollenidentifikation

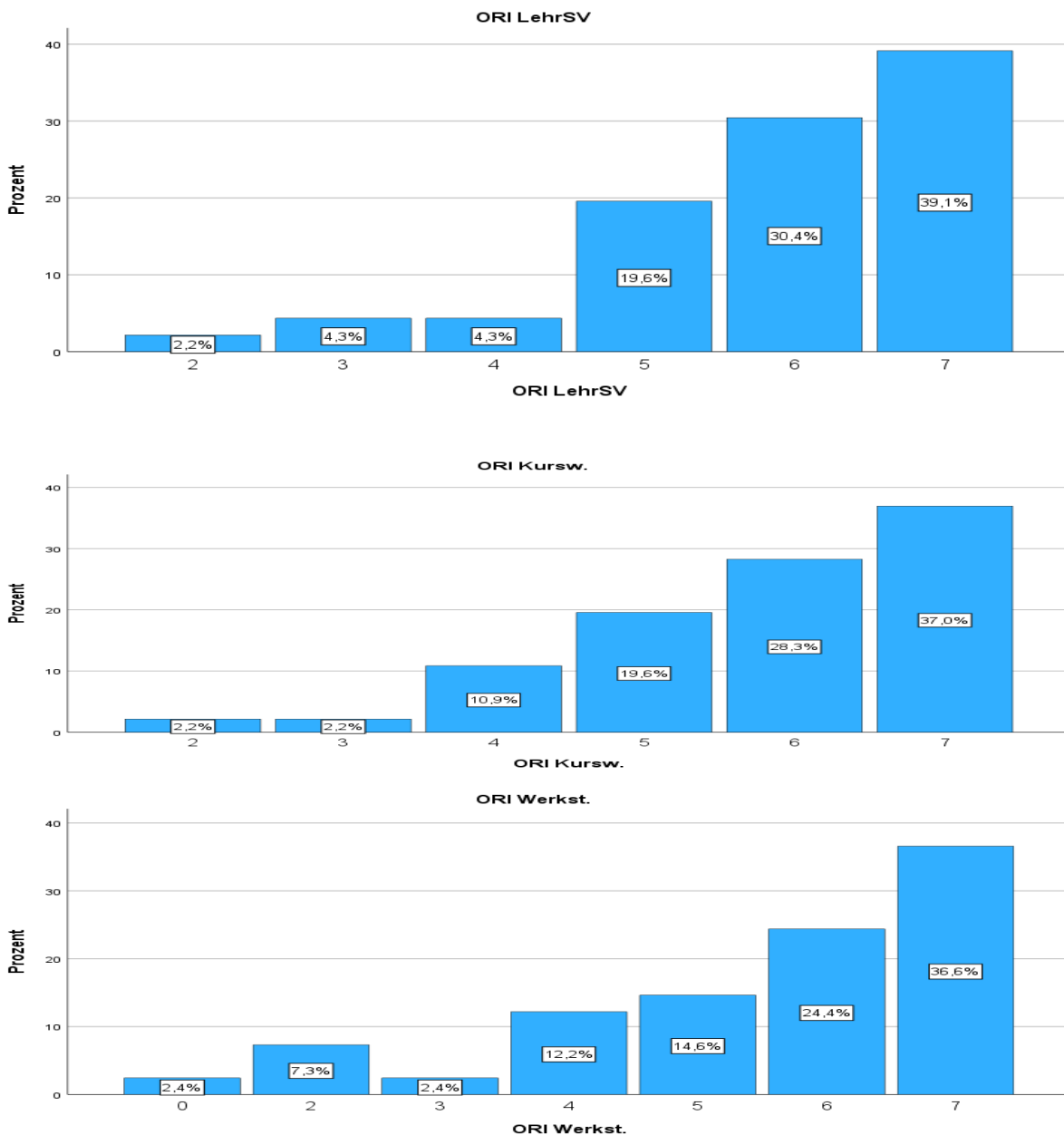


ORI= Ort der Rollenidentifikation

Hier zeigen 5 Lernorte den identischen Median, 4 davon auch den gleichen Modus. Es liegt nahe, die Häufigkeiten für einen Vergleich hinzuzuziehen.



Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.



Dabei ist der Vergleich der Votes im höchsten Bereich von 6 oder 7 aussagekräftig. Die *Balintgruppe* erreicht hier 75% der Befragten, bei der *Lernsupervision* und bei der *Lehrsupervision* sind es fast 70%, der Lernort *Kurswochen* erreicht hier etwa 65% und die *Werkstattgruppen* etwa 60%. Man kann also sagen, dass das Merkmal Rollenidentifikation insgesamt sehr hoch bewertet wird, Unterschiede gibt es allenfalls bei der Streuung im unteren Bewertungsbereich.

In dieser Reihenfolge der Gewichtung folgt das *Abschlusskolloquium* mit einem Median von 5 und einem Modus von 5. Auch hier erfolgt eine hohe Wertung. Bei den beiden weiteren Lernorten *Theorieworkshop* und *Studiengruppen* liegen die Werte beiden bei 4. Das bedeutet, dass das Merkmal Rollenidentifikation hier eher mit mittleren Votes bedacht wird.

5.4 Lernorte nach der Weiterbildung und ihre Merkmale

Auch die Lernorte, die von den Befragten nach ihrer Weiterbildung genutzt wurden, waren daraufhin befragt worden, in wieweit sie aus Sicht der Absolventen und Absolventinnen qualifizierten Merkmalen der Professionsentwicklung und Habitualisierung entsprochen haben. Auch diese Ergebnisse lassen sich sowohl

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

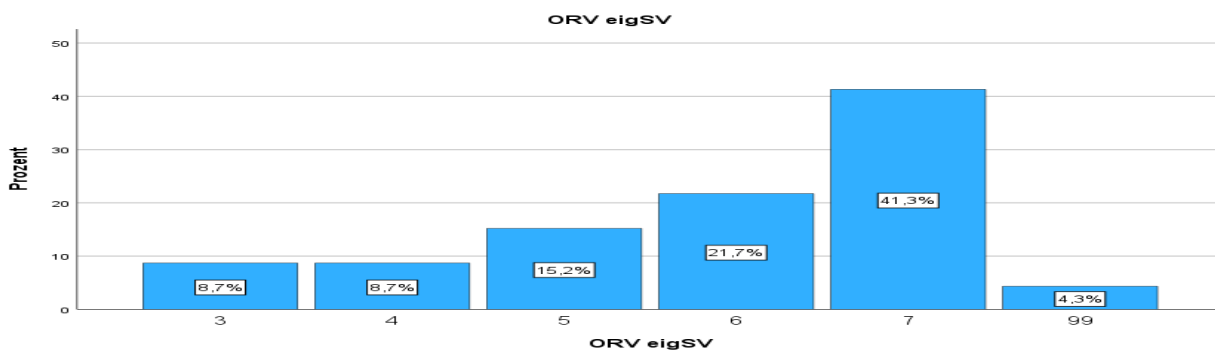
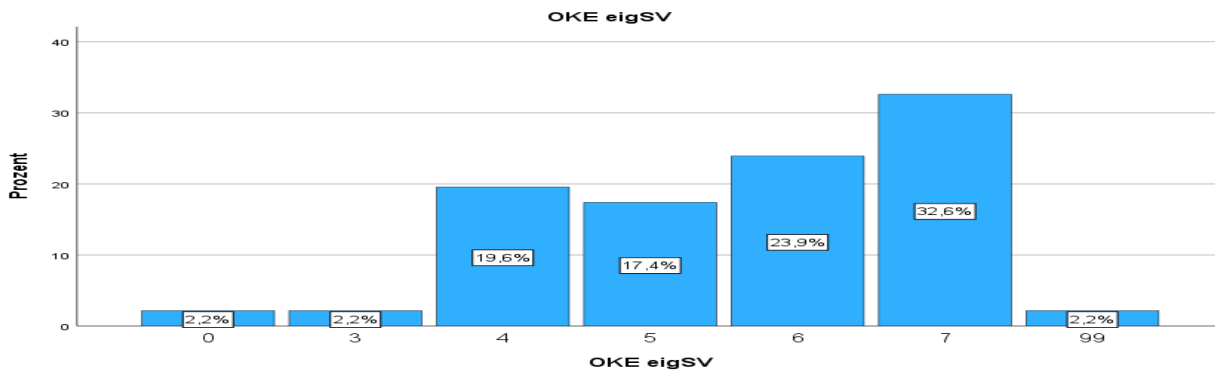
mit dem Fokus „Lernorte“ wie auch mit dem Fokus „Merkmale“ darstellen. Dadurch werden die gleichen Ergebnisse nur aus dem anderen Blickwinkel beschrieben.⁵

Auch für diesen Teil werden die Ergebnisse der besseren Lesbarkeit zu Beginn kurz zusammengefasst, danach erfolgt die Präsentation der Tabellen.

5.4.1 Fokus Lernorte

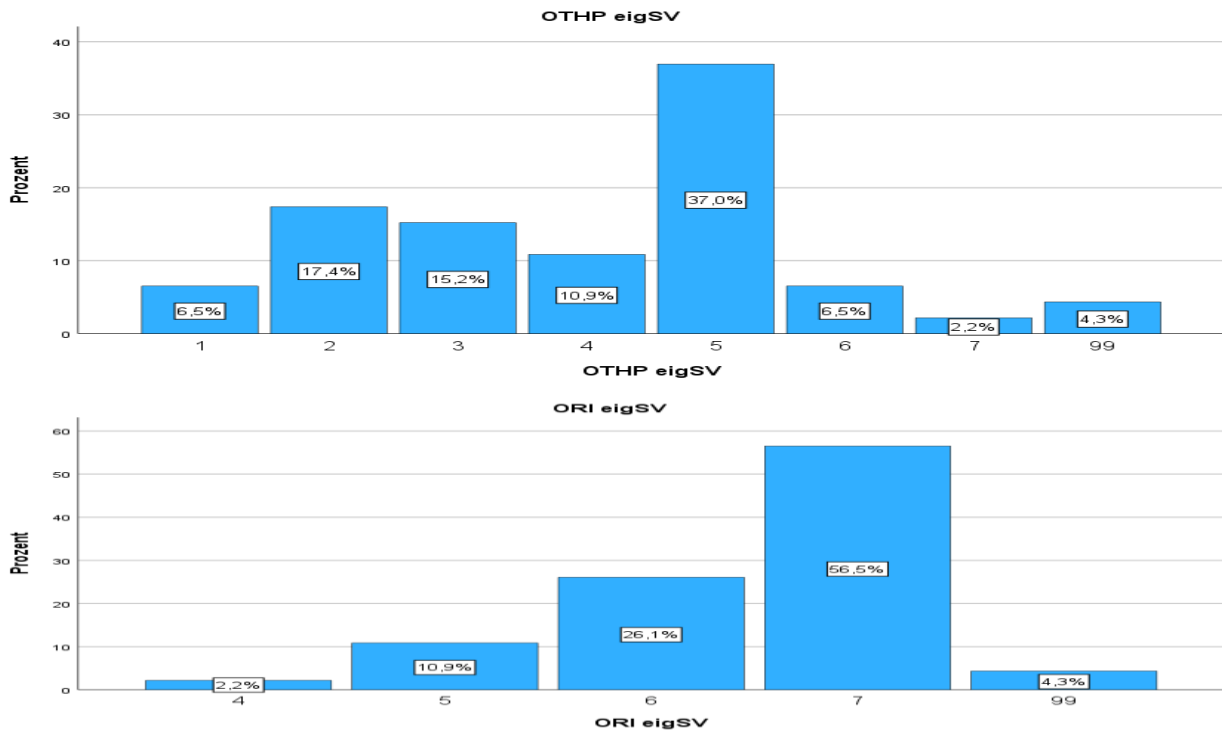
5.4.1.1.Eigene Supervision

Etwa ein Drittel der Befragten nimmt die eigene Supervisionspraxis eindeutig als Ort der Krisenerfahrung wahr (Votum 7) und über 90% votieren hier im oberen Bereich. Reflexion und Verarbeitung wird auch sehr hoch gewichtet, an die 90% votieren im oberen Bereich (4-7) und über 40% geben das höchste Votum ab. Die eigene Supervisionspraxis wird mit Theorie-Praxis-Vermittlung vergleichsweise weniger in Verbindung gebracht, die Voten erfolgen mit Streuung, auch wenn immerhin über ein Drittel mit 5 votiert. Als Lernort der Rollenidentifikation wird die eigene Praxis dagegen eindeutig gesehen, über 50 % votieren hier mit 7 und alle, für die dieser Lernort zutrifft votieren im oberen Bereich.



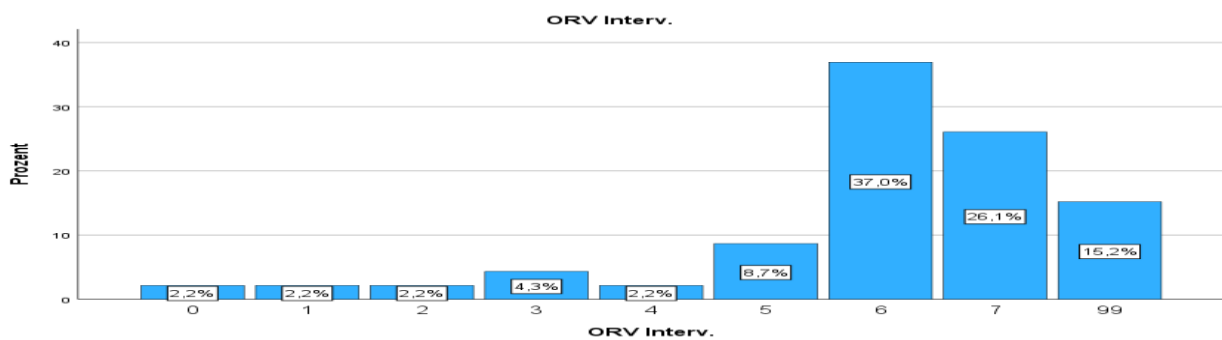
⁵ Hier gibt es eine Besonderheit zu beachten. Nicht alle Teilnehmenden der Studie nutzen die angefragten Lernorte für ihre weitere Qualifizierung. Das konnte bei der Befragung angekreuzt werden. Unter der Antwort-Kategorie 99 findet sich in den Häufigkeitsdiagrammen also jeweils der Anteil der Befragten, der diesen Lernort nach der Weiterbildung nicht genutzt hat und darum hier keine Aussage macht.

**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**

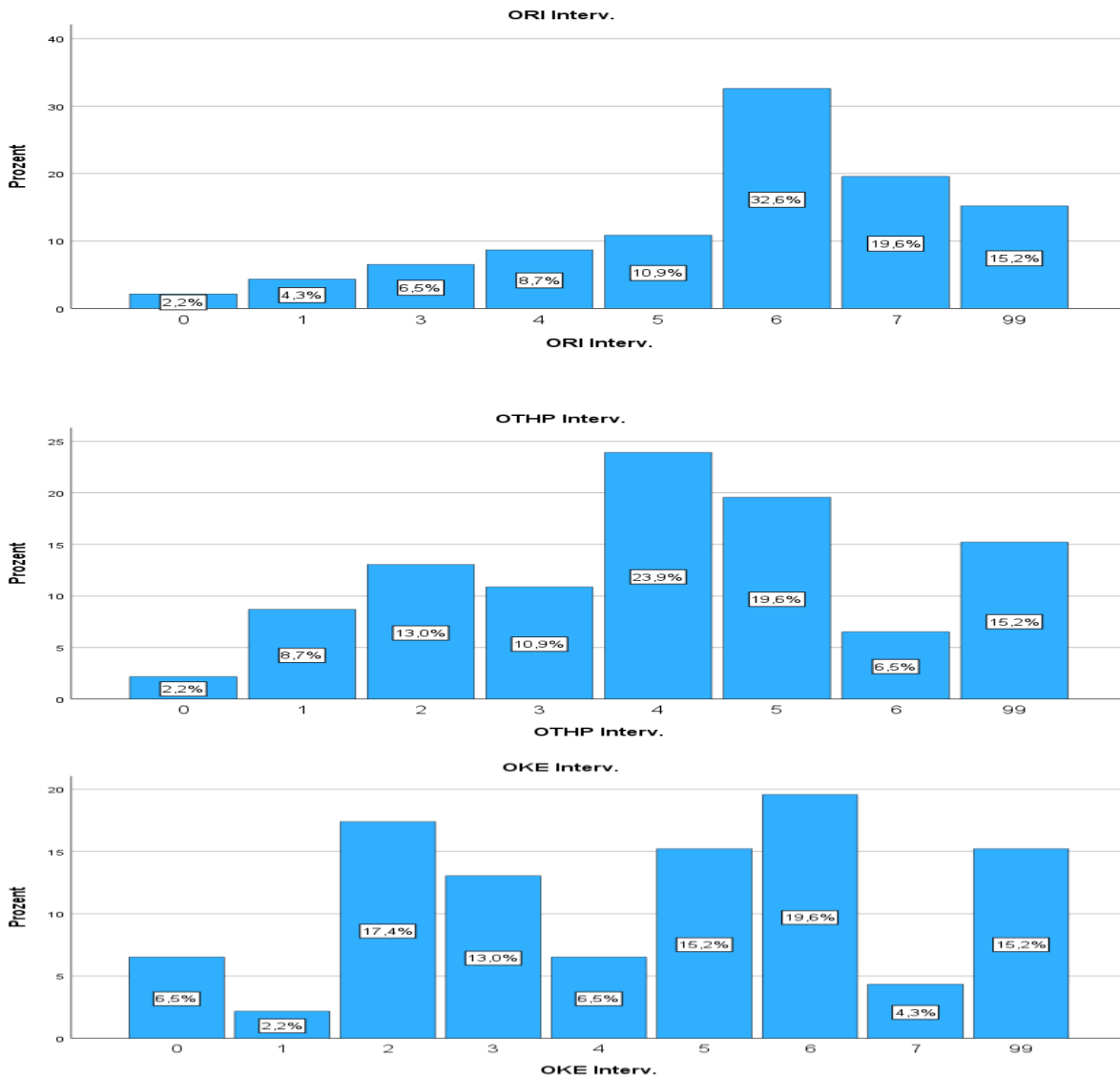


5.4.1.2 Intervision

Hier ist zunächst festzuhalten, dass etwa 15% der Befragten keine Intervision (Kollegiale Beratung) nutzen. Die anderen erleben sie sehr stark als Ort der *Reflexion und Verarbeitung* (ca. 73% derjenigen, die sie nutzen, votieren mit 6 oder 7). Vergleicht man die Prozentzahlen im oberen Bereich, sind es bei diesem Merkmal sogar 87%, direkt gefolgt von dem Merkmal *Rollenidentifikation* (über 84% votieren im oberen Bereich) und den beiden Lernorten *Theorie-Praxis-Vermittlung* (mit 58%) und *Krisenerfahrung* (mit 52%).



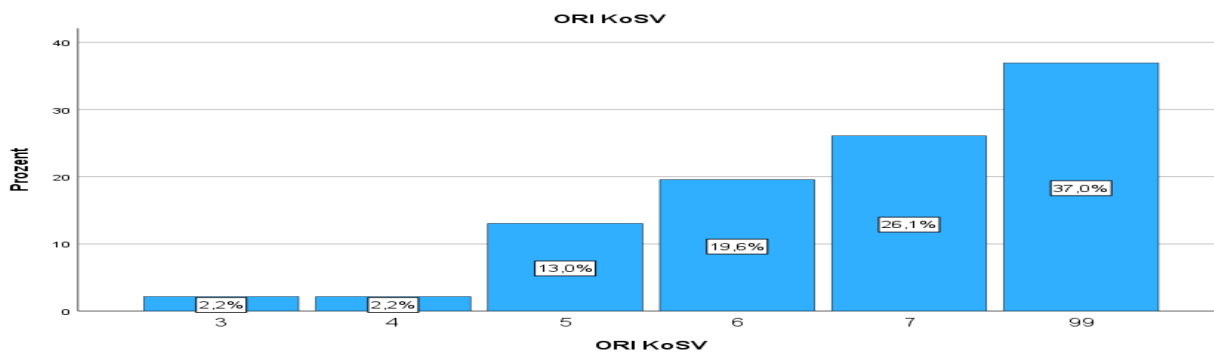
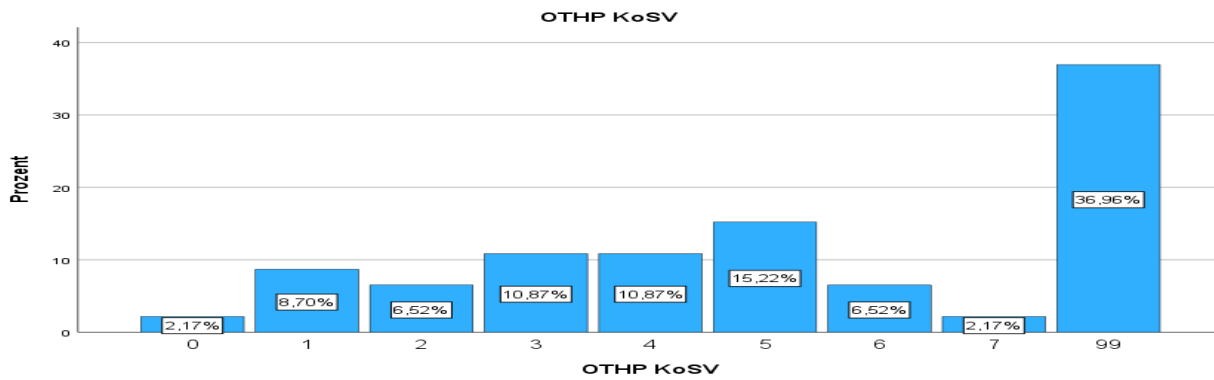
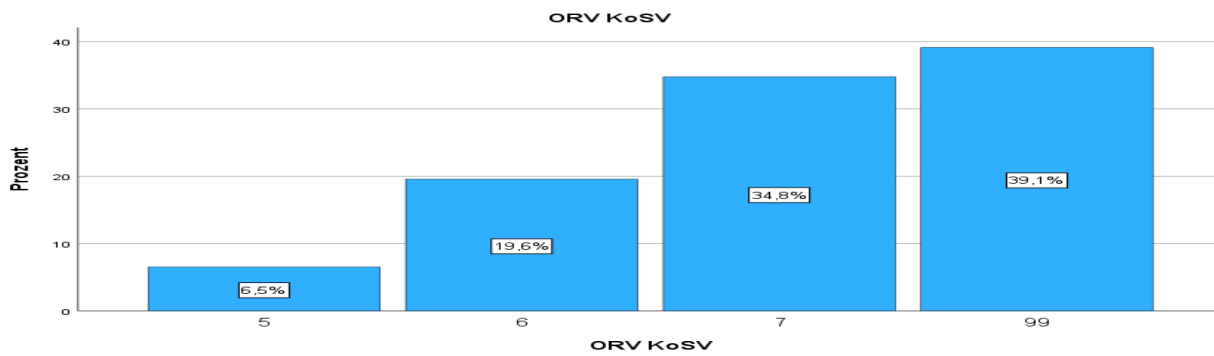
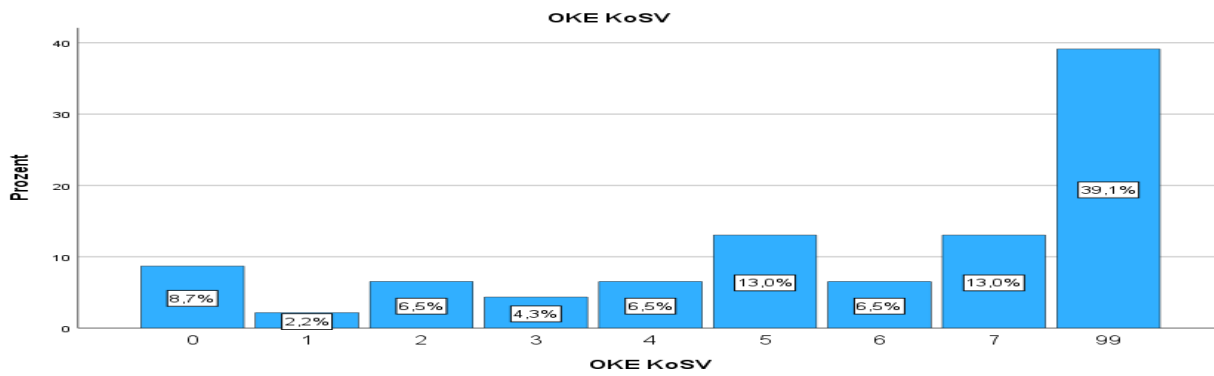
Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.



5.4.1.3 Kontrollsupervision

Auffällig ist hier, dass fast 40% der Befragten keine Kontrollsupervision nutzen oder genutzt haben. Die übrigen 60% der Befragten sind komplett der Auffassung, dass sie ein Ort der Reflexion und Verarbeitung ist (voten nicht unter 5), gefolgt vom Merkmal Rollenidentifikation (hier votieren fast alle im oberen Bereich 4-7). Das Merkmal Theorie-Praxis-Vermittlung ist hier bei den Befragten in der Wertung breit gestreut, ebenso wie das Merkmal Krisenerfahrung. Beide Merkmale werden hier eher differenziert gewichtet.

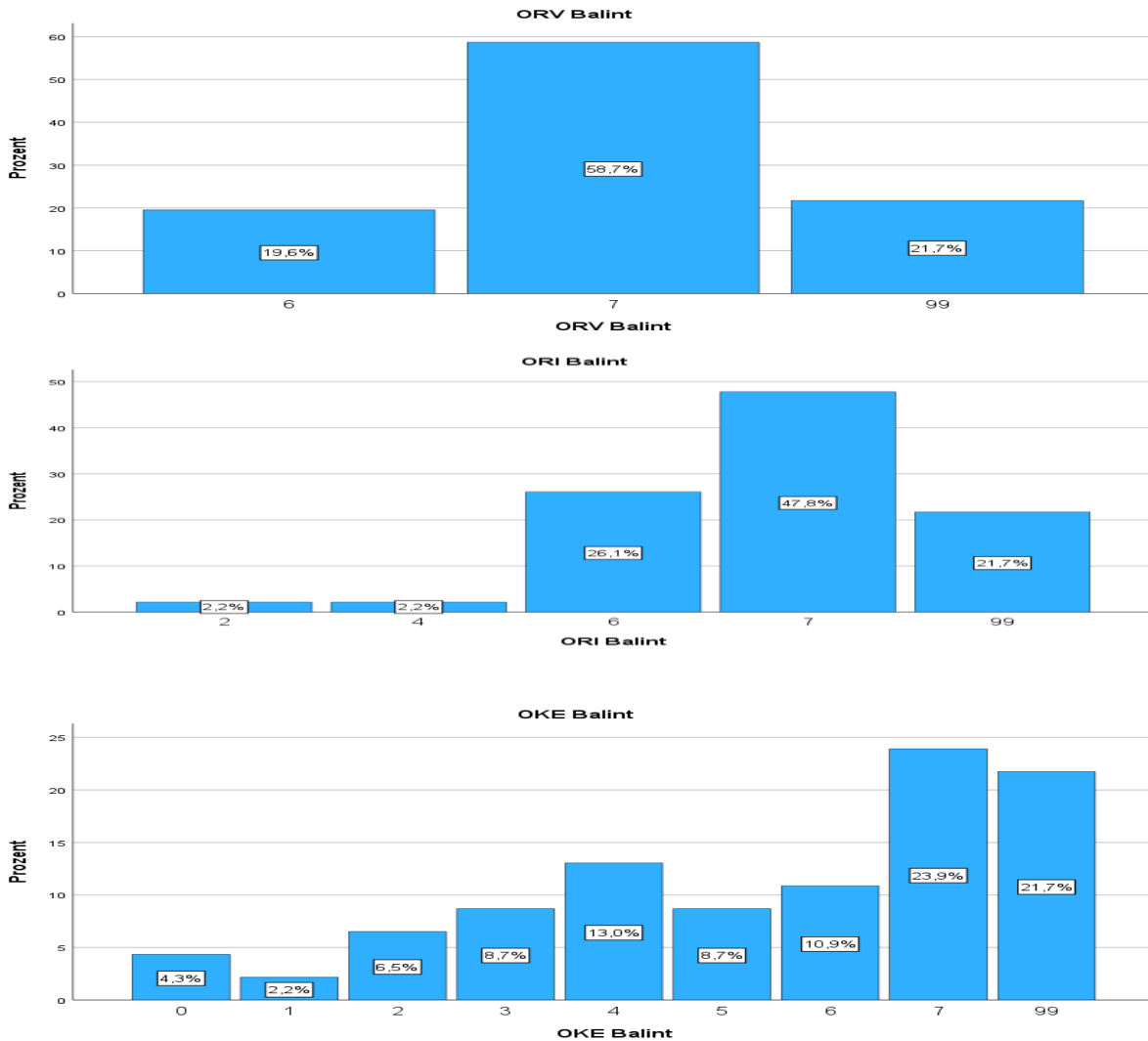
**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
 Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
 Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**



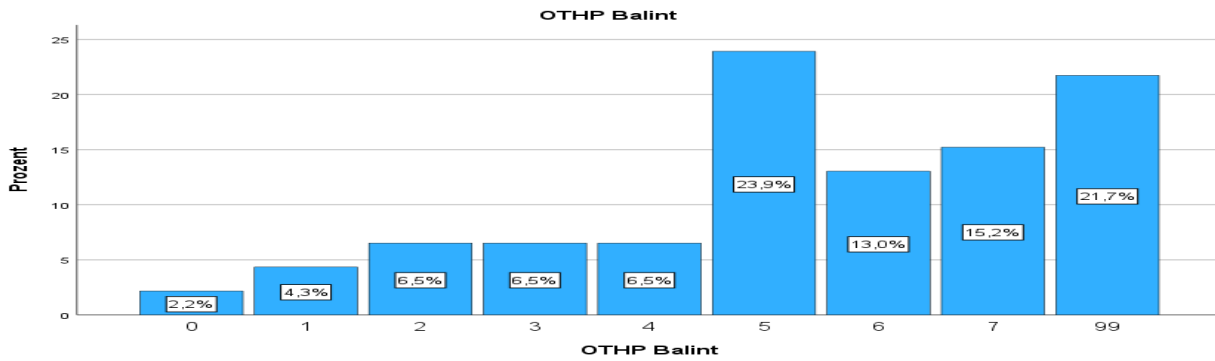
Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

5.4.1.4 Balintgruppe

Etwa 20% nutzen die Balintgruppe nicht als Lernort. Die übrigen etwa 80% votieren beim Merkmal *Reflexion und Verarbeitung* sehr stark (kein Votum unter 6), fast ebenso stark wird das Merkmal Rollenidentifikation hier gesehen (fast die Hälfte der 80% votiert mit 7, immerhin ein Viertel noch mit 6). Die Merkmale Theorie-Praxis-Vermittlung und Krisenerfahrung werden hier wieder sehr differenziert gewichtet (alle Voten von 1-7 vorhanden), auch wenn die Befragten den oberen Bereich der Voten vergleichsweise häufiger wählt, als den unteren.

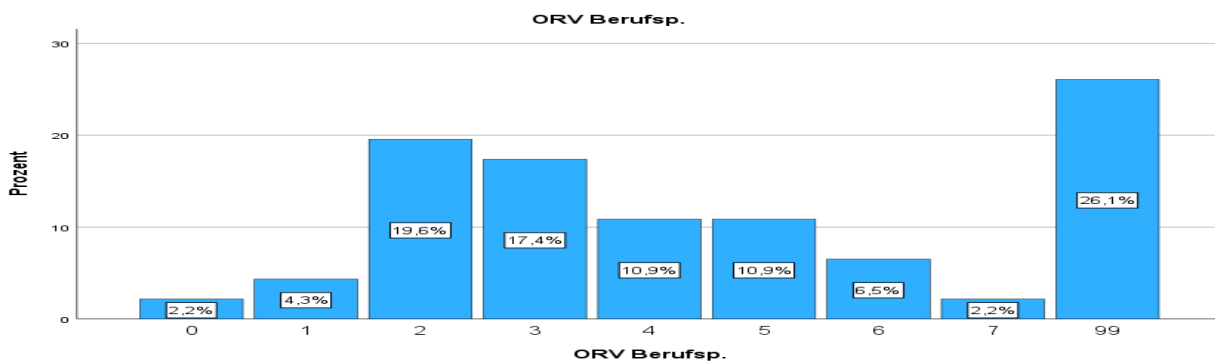
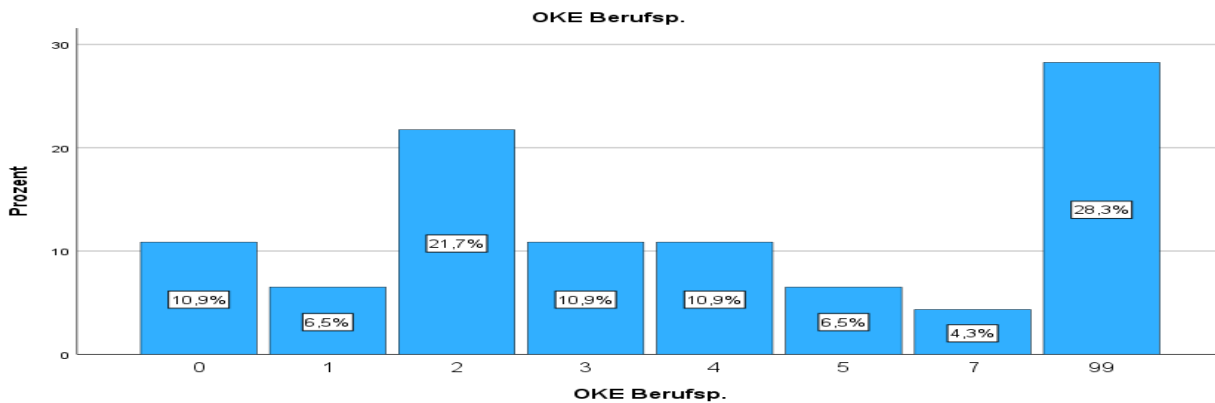


**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**

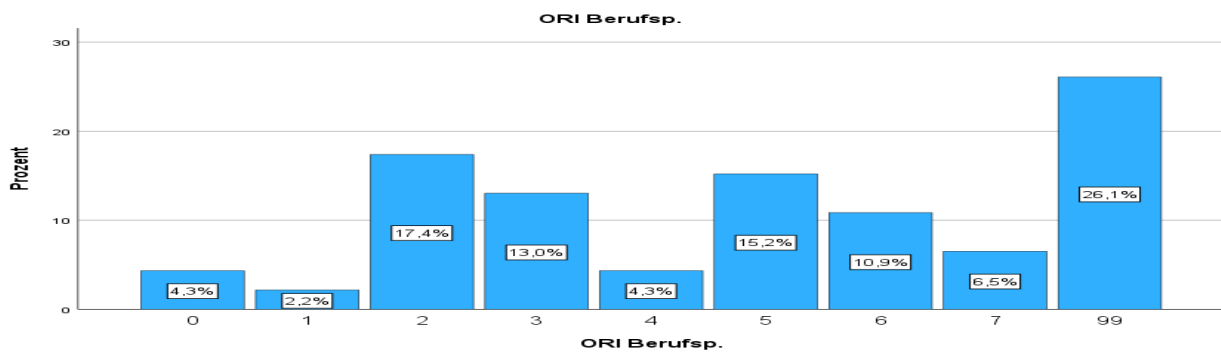
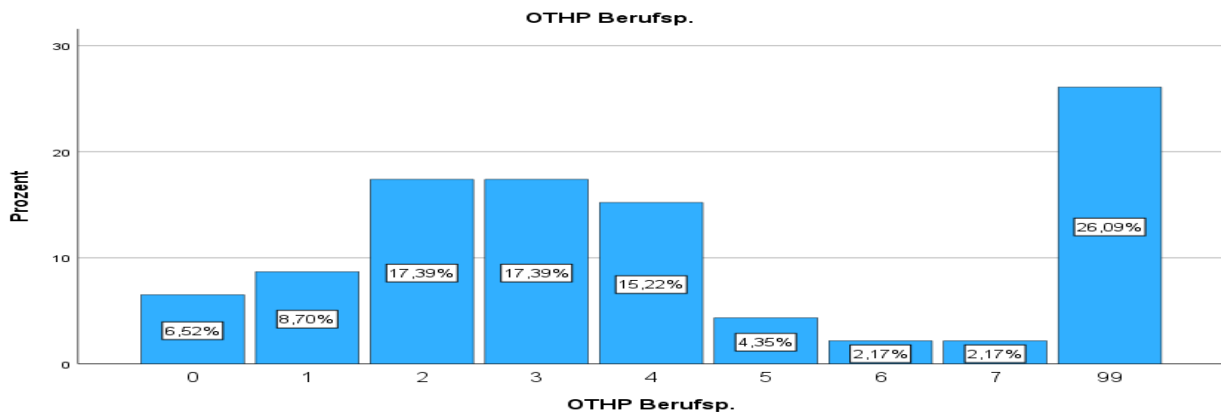


5.4.1.5 Berufspolitischer Austausch

Etwa 26% nutzen den berufspolitischen Austausch nicht. Die anderen fast 75 % votieren im Blick auf alle genannten Merkmale mit einer breiten Streuung. Sie sehen eher keinen Ort der *Krisenerfahrung* (zwei Drittel derjenigen, die den Austausch nutzen, votieren von 0-3), mehr als die Hälfte votiert auch beim Merkmal *Reflexion und Verarbeitung* im unteren Bereich, beim Merkmal *Theorie-Praxis-Vermittlung* ist es fast die Hälfte, ebenso wie bei dem Merkmal *Rollenidentifikation*.

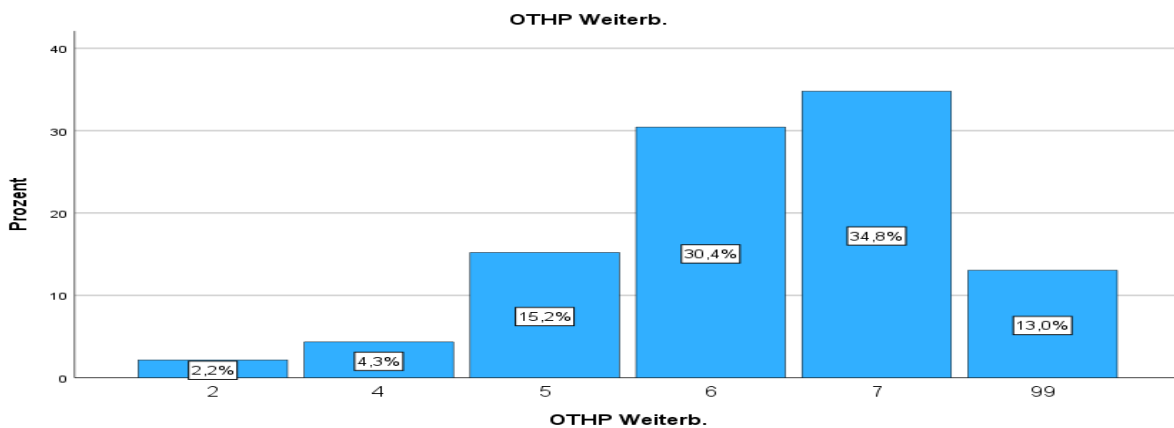


Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

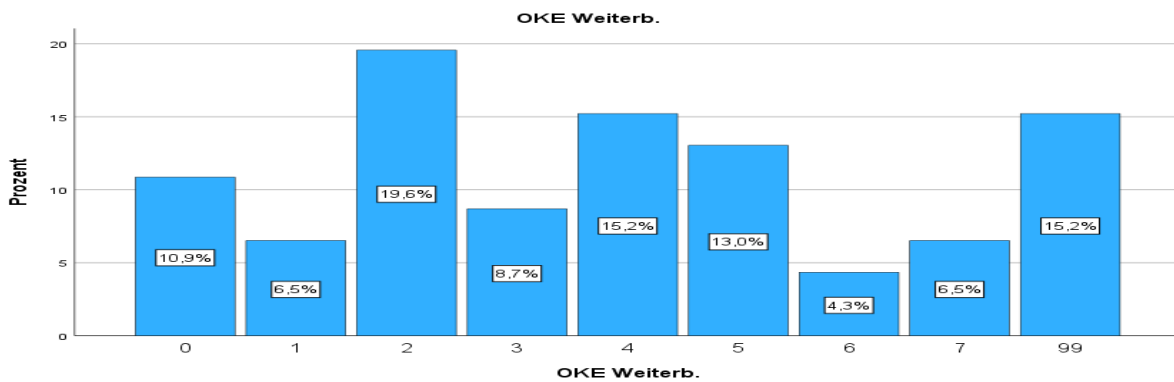
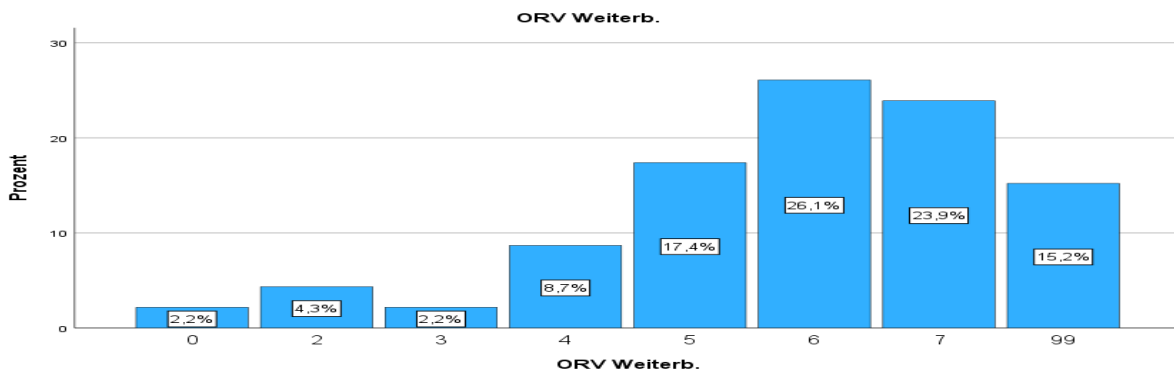
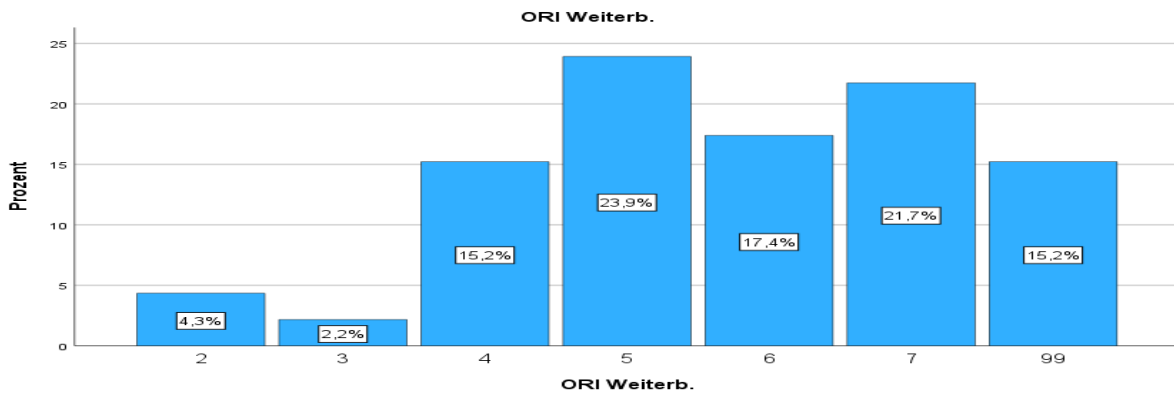


5.4.1.6 Weiterbildung

Etwa 15 % nutzen die Weiterbildung nicht. Hier erhalten die Merkmale *Theorie-Praxis-Vermittlung* und *Rollenidentifikation* die höchsten Bewertungen (die übrigen 85% votieren bei beiden fast ganz im oberen Bereich), unmittelbar gefolgt vom Merkmal *Reflexion und Verarbeitung*. Als Ort der Krisenerfahrung wird die Weiterbildung eher nicht gesehen. Weit mehr als die Hälfte der 85% votiert hier im unteren Bereich (0-3).



**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**

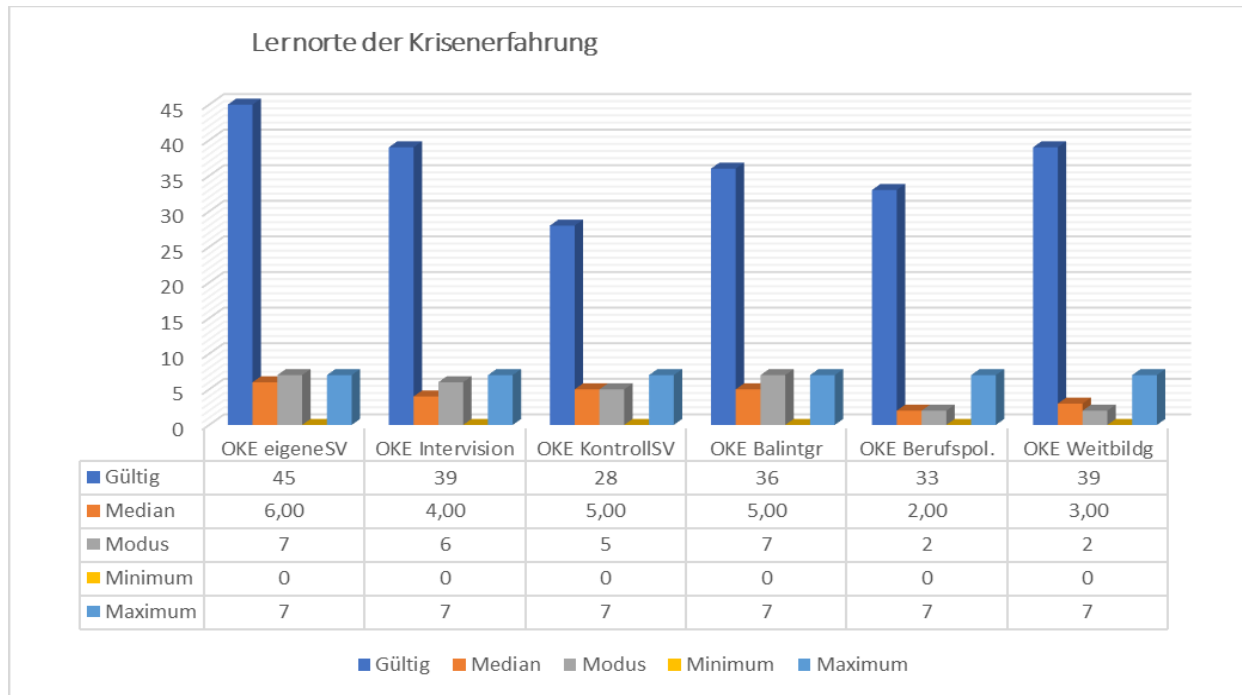


5.4.2 Fokus Merkmale

Die folgenden Tabellen fokussieren die Merkmale der Lernorte, die nach der Weiterbildung genutzt wurden. Ein kurzer Kommentar fasst die in der jeweiligen Tabelle erkennbaren Tendenzen zusammen. Wenn sich übereinstimmende Ergebnisse zeigen, wird gelegentlich zum Vergleich eine Häufigkeitstabelle hinzugezogen. Die Besonderheit, dass nicht alle Befragten die verschiedenen Lernorte nutzen oder genutzt haben, zeigt sich hier darin, dass in dieser Tabelle die Zahlen gültiger Antworten erscheinen. Man muss immer dazu denken, dass diese bei einem jeweiligen Merkmal die gültigen von 46 möglichen Antworten des Rücklaufs bedeuten.

5.4.2.1 Krisenerfahrung

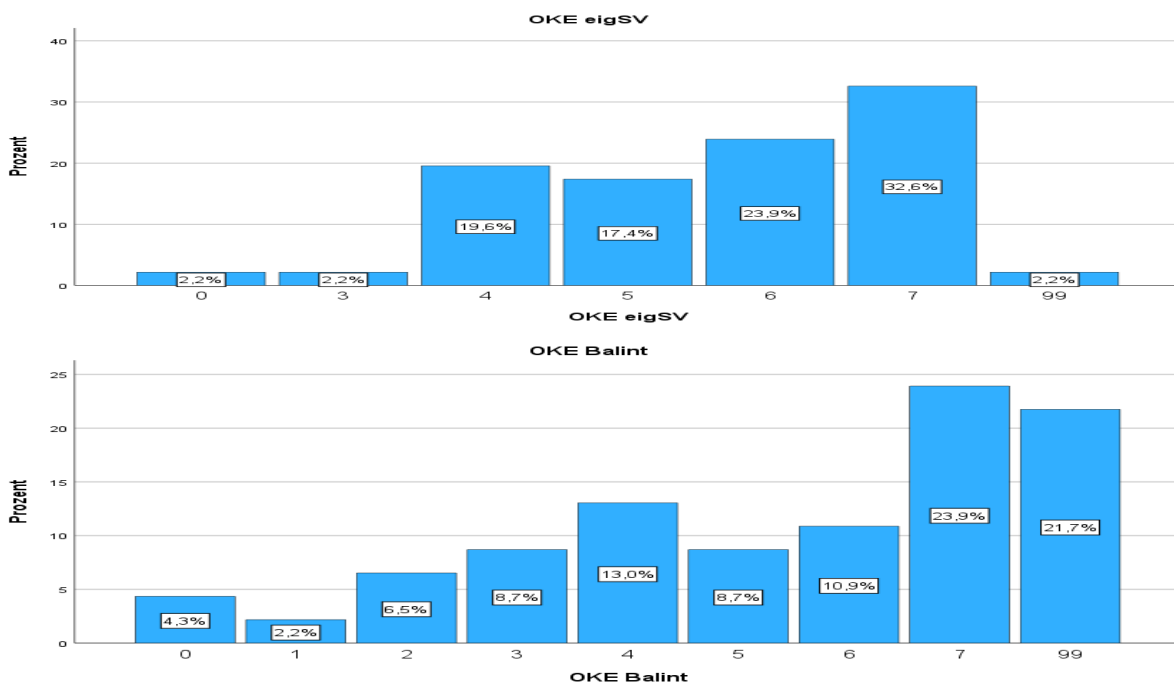
Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.



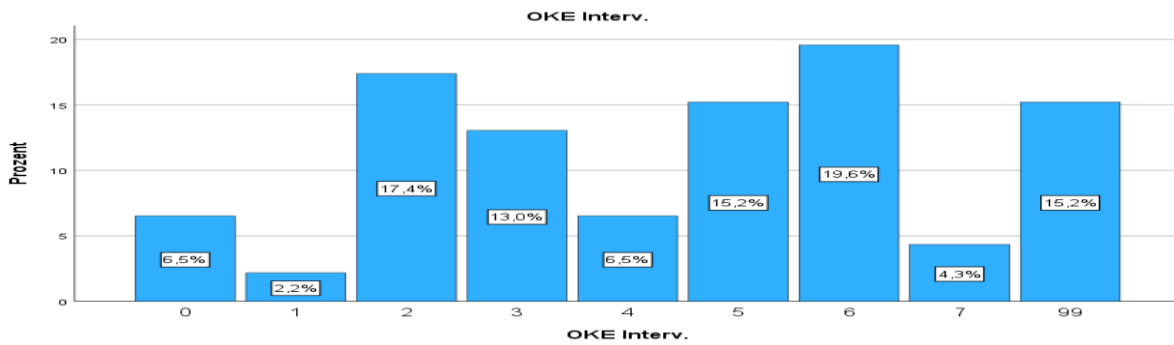
OKE=

Orte der Krisenerfahrung

An der Antwortverteilung der gültigen Zahlen kann man zunächst erkennen, dass neben der eigenen Supervisionspraxis nach der Weiterbildung offenbar die Lernorte *Intervision*, *Weiterbildung* und *Balintgruppen* von sehr vielen SupervisorInnen genutzt werden. Am stärksten werden dabei die *eigene Supervision* und die *Balintgruppe* (jeweils Modus und Median 7), gefolgt von der *Intervision* (Modus 7 und Median 6) als Ort der Krisenerfahrung bewertet, am wenigsten der *Berufspolitische Austausch* und die *Weiterbildung*. Zu allen Lernorten gibt es eine große Spannweite der Antworten (0-7). Wegen teilweise großer Ähnlichkeit werden die folgenden Häufigkeitstabellen hinzugezogen.

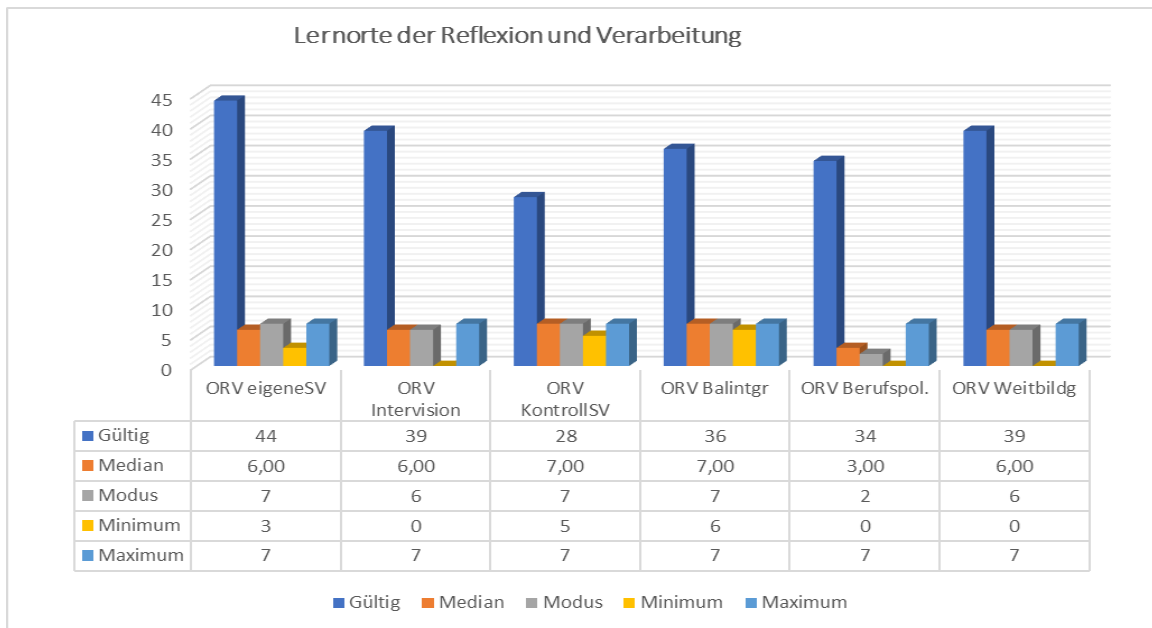


Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.



Diese Tabellen zeigen: Auch wenn die Anzahl derjenigen, die einen Lernort nutzen oder genutzt haben, im Blick auf die vergleichbaren Orte stark schwankt, so sind doch Tendenzen im Antwortverhalten differenzierbar. Während *die eigene Supervisionspraxis* von nahezu allen gültigen Antworten beim Merkmal Krisenerfahrung im oberen Bereich der Voten angesiedelt wird (Votum 7 mit fast einem Drittel), sind es bei der *Balintgruppe* und bei der *Intervision* jeweils über die Hälfte der gültigen Antworten, die im oberen Bereich votieren. Auffällig ist, dass bei den letzten beiden Orten alle Antwortmöglichkeiten von 0-7 genutzt werden.

5.4.2.2 Reflexion und Verarbeitung

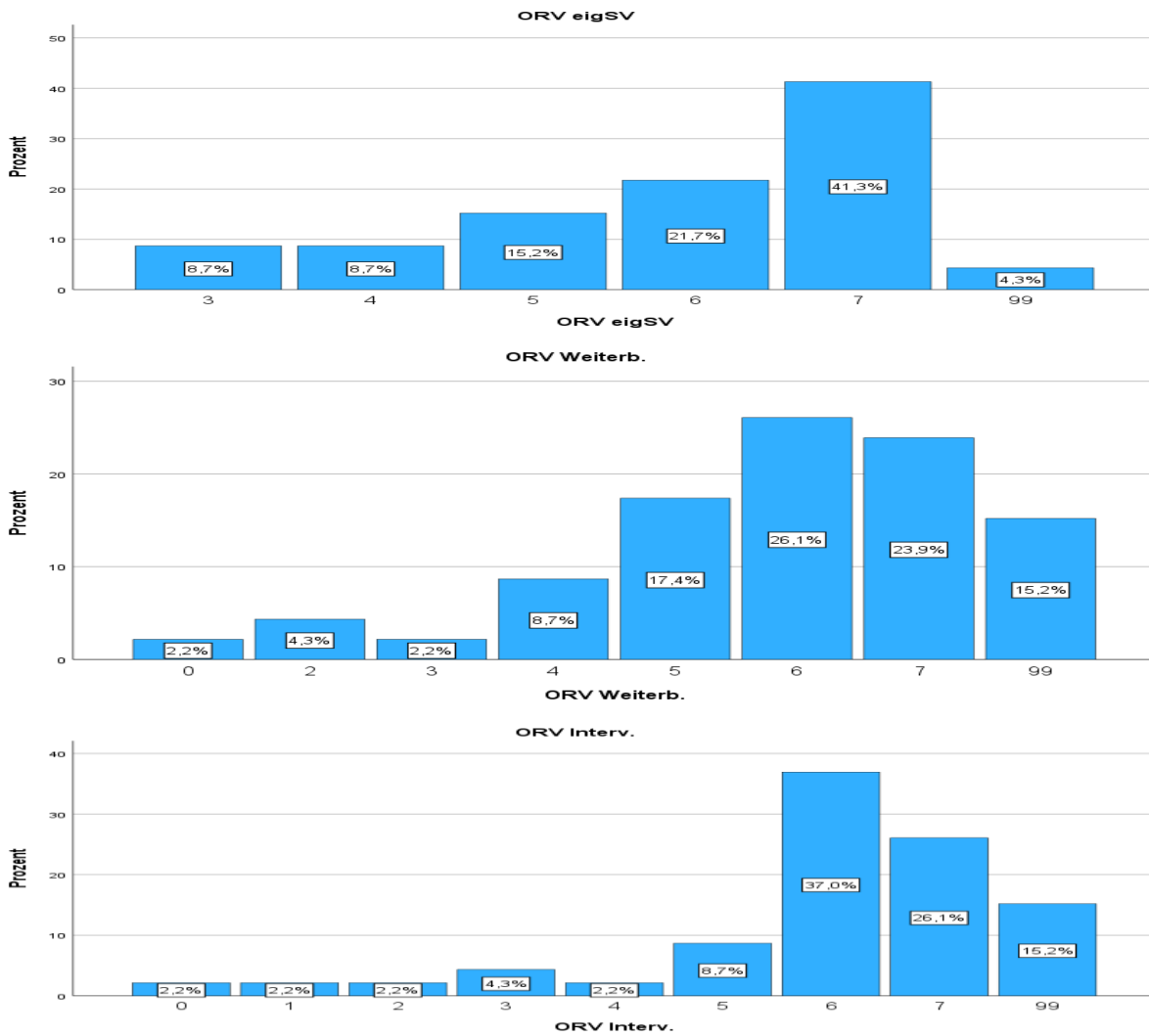


ORV = Orte der Reflexion und Verarbeitung

Hier fällt zunächst die vergleichsweise geringe Zahl der gültigen Antworten bei der Kontrollsupervision auf. Sie bedeutet, dass 37 % diesen Lernort nicht genutzt haben oder nutzen.

Bei den gültigen Antworten werden *Balintgruppe* und *Kontrollsupervision* am stärksten als Orte der Reflexion und Verarbeitung gewichtet, beide z.B. mit dem am häufigsten vorkommenden Wert von 7 und einem hohen Konsens (Wertungen nur zwischen 5-7). Während der Berufspolitische Austausch bei diesem Merkmal eher gering gewertet wird, liegen die drei anderen Orte wie *eigene Supervision*, *Weiterbildung* und *Intervision* in dieser Tabelle so nahe beieinander, dass sich der Blick auf die Häufigkeiten anbot, um ggf. Unterschiede zu entdecken.

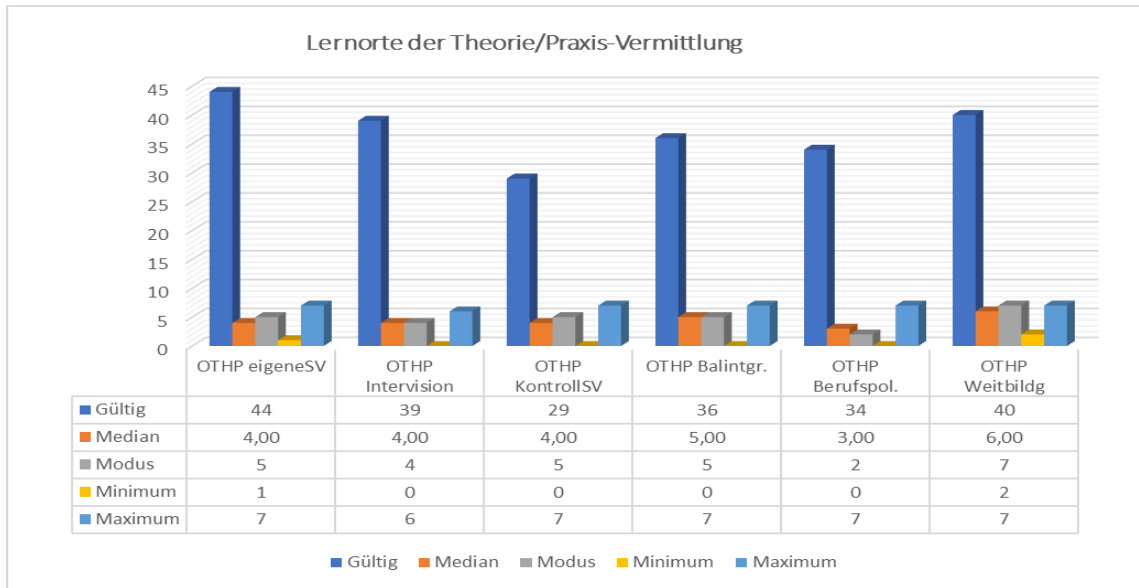
**Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung.
Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im
Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.**



Dieser Blick auf die drei Orte zeigt eine klare Reihenfolge beim Merkmal Reflexion und Verarbeitung. Die *eigene Supervisionspraxis* wird am höchsten bewertet, von den über 95% gültigen Antworten entfallen zwei Drittel auf die höchsten beiden Voten 6 und 7. Von den etwa 85% gültigen Antworten bei der *Weiterbildung* ist es genau die Hälfte, die mit 6 und 7 votiert und 75 % liegen im oberen Bereich. Diese Wertungsstruktur ist fast identisch mit dem Lernort *Intervision*.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

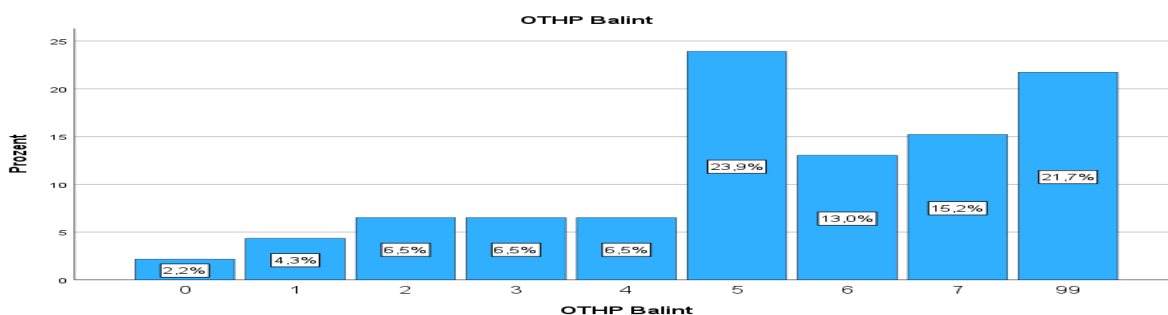
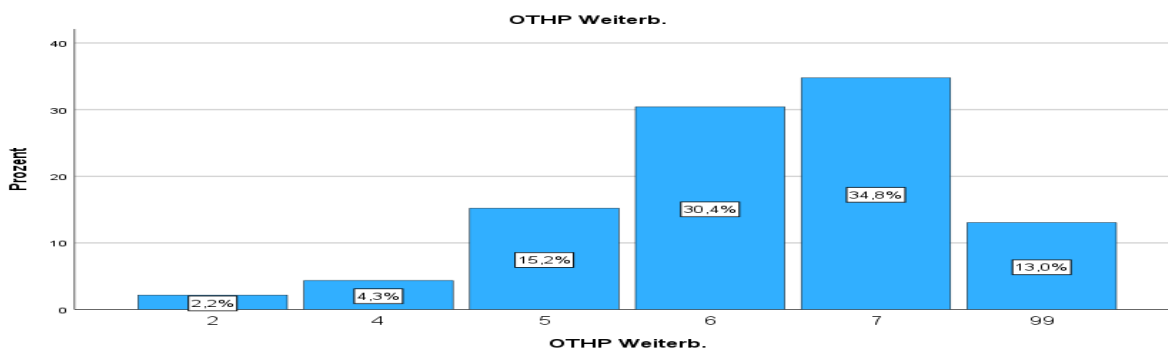
5.4.2.3 Theorie/Praxis-Vermittlung



OTHP= Orte der Theorie-Praxis-Vermittlung

In dieser Kategorie erhält die *Weiterbildung* den höchsten Wert mit einem Modus von 6 und der *berufspolitische Austausch* den geringsten. Die *Balintgruppe* wird mit einem Modus von 5 bewertet, vergleichbar dem Befund, den man bei der *eigenen Supervision* erkennen kann. *Intervention* und *Kontrollsupervision* rangieren hier im mittleren Bereich.

Hier bietet sich an, die Häufigkeitsdiagramme für die *Balintgruppe* und die *Weiterbildung* zu einem Vergleich heranzuziehen.

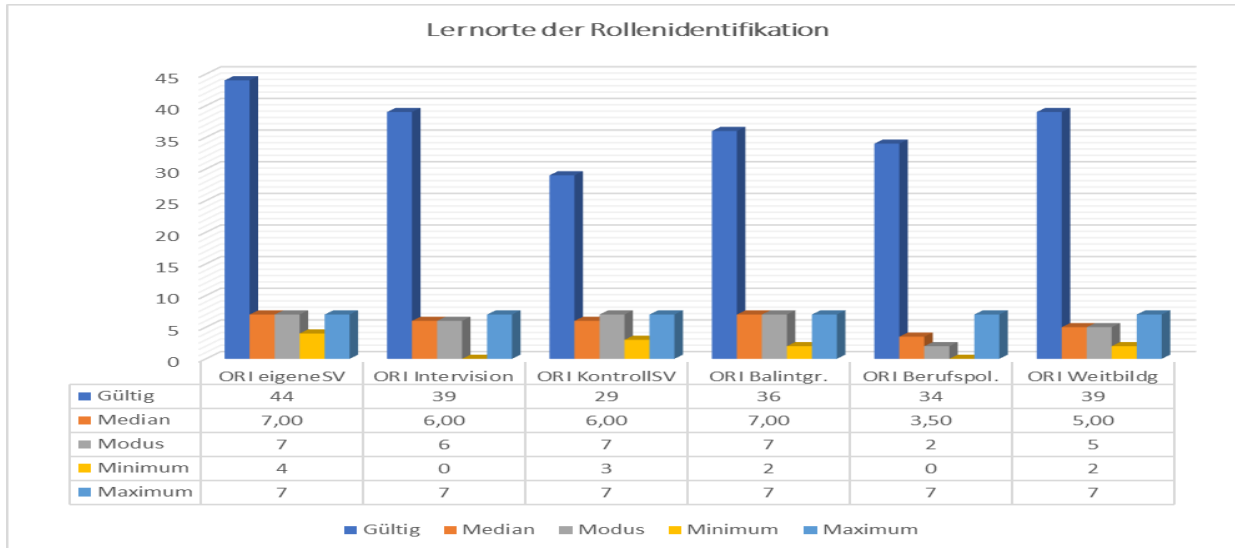


Tatsächlich sind hier nochmal deutliche Unterschiede erkennbar. Während diejenigen, die diesen Lernort der *Weiterbildung* nutzen (87%) nahezu alle im oberen Bereich (4.7) votieren und fast drei Viertel von ihnen die

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Voten 6 und 7 ankreuzen, ist das Bild bei der *Balintgruppe* viel differenzierter. Hier haben zwar von den fast 80%, die diesen Ort nutzen, auch etwa drei Viertel im oberen Bereich votiert, die Votes werden aber stärker verteilt. Die Bewertung ist damit heterogener.

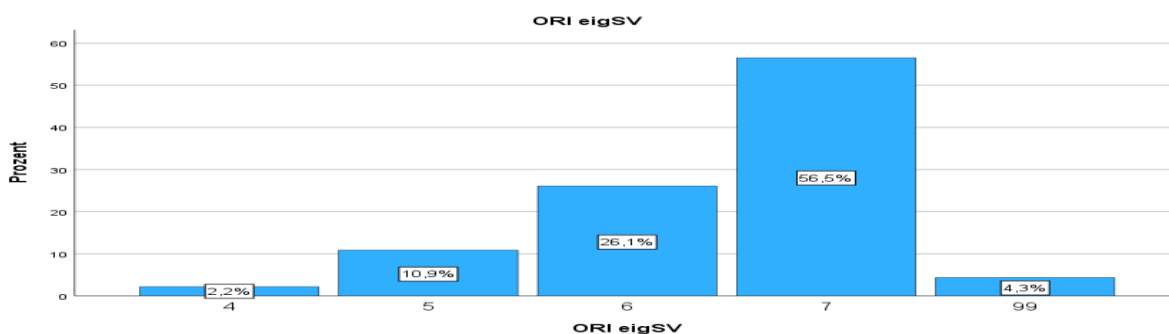
5.4.2.4 Rollenidentifikation



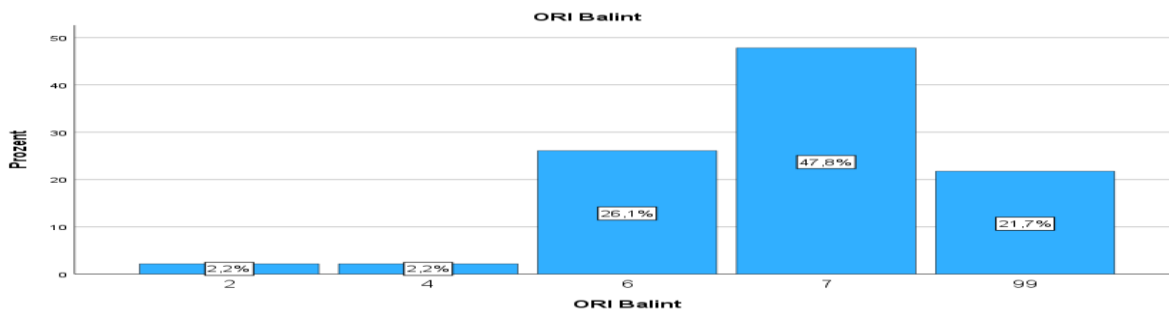
ORI= Orte der Rollenidentifikation

Dieses Merkmal erfährt im Vergleich insgesamt bei fast allen nachgefragten Lernorten eine hohe Wertung. Die stärksten Lernorte sind dabei offenbar die *eigene Supervision* und die *Balintgruppe* (jeweils 7 als am häufigsten vorkommendes Votum) bei ebenfalls 7 als mittlere Position. Diese beiden Lernorte werden in der Bewertung gefolgt von *Intervision*, *Kontrollsupervision* und schließlich Weiterbildung. *Berufspolitischer Austausch* schlägt in der Bewertung hier nicht so stark zu Buche.

Wegen der hohen Votes wurden die Häufigkeitstabellen für die *eigene Supervision* und die *Balintgruppe* hinzugezogen.



Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.



Bei der eigenen Supervision fällt aus, dass von den über 95% gültigen Antworten alle im oberen Bereich votieren. D.h. dieses Merkmal der Rollenidentifikation wird - zwar mit unterschiedlicher Gewichtung – aber doch von allen mit der *eigenen Supervision* verbunden. Aber die *Balintarbeit* steht dem nicht viel nach. Nur ein kleiner Teil von denen, die diesen Ort nutzen, votiert mit einem geringen Votum von 2. Der Vergleich zeigt keine großen Unterschiede.

5.4.3 Zusammenhänge zwischen allgemeinen Daten und der Merkmalsgewichtung für Lernorte nach der Weiterbildung

Bei der Sichtung der Ergebnisse wurde auch untersucht, ob Zusammenhänge zwischen den allgemeinen Daten der Stichprobe (Alter, Erwerbsstatus, Wochenarbeitszeit und Weiterbildungskohorte) und den hier befragten Merkmalsgewichtungen für die Lernorte nach der Weiterbildung sichtbar sind. Hier waren keine Zusammenhänge erkennbar. Das bedeutet, die bereits oben beschriebene Bewertung der verschiedenen Lernorte nach der Weiterbildung besteht unabhängig von den allgemeinen Daten der Stichprobe.

65

5.5 Antworten auf offene Fragen

Die Antworten auf offene Fragen wurden mithilfe der „qualitativ orientierten kategoriengeleitete Textanalysen“ (Mayring 2010b, S. 604) ausgewertet. Der manifeste Inhalt wurde mit Hilfe von Häufigkeitsanalysen untersucht. Das bedeutete, die Antworten zunächst auf die Häufigkeit bestimmter Begriffe hin zu untersuchen und diese dann mit der Projektfragestellung zu interpretieren. Dabei wird zunächst vernachlässigt, dass gelegentlich in der Gestaltung der Antworten auch latente Gefühle und Meinungen mitschwingen.

5.5.1 „Welche Dynamiken der Weiterbildung haben am meisten zum Aufbau Ihrer Professionalität beigetragen?“

Von den insgesamt 46 TN der Befragung haben 41 diese offene Frage beantwortet. Wenn man die Häufigkeit von bestimmten Textbestandteilen betrachtet, so fällt auf, dass der weit überwiegende Anteil die gruppenspezifische Erfahrung im Plenum der Weiterbildungsgruppe als wichtigsten Einflussfaktor für die eigene Professionalitätsentwicklung ansieht (26x).

Dem folgen die Lehrsupervision (10x), die Werkstattgruppen (9x) und schließlich das professionelle Modellverhalten der Kursleitung (8x) und die Verzahnung von Theorie und Praxis (7x).

5.5.2 „Was fehlte im Rückblick?“

Diese Frage haben 26 TN beantwortet. Dabei wird deutlich, dass theoretische Themen vermisst wurden (10x), ebenso wie aktuelle Forschungen zu Organisation und Arbeitswelt (8x) oder der Theorie/Praxis-Transfer (3x). Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass eine stärkere Reflexion und Einordnung der erlebten

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Gruppendynamik 5x vermisst wurde. Dass der Methodenkoffer gefehlt habe, kommt 3x, und 4x werden auch kritische Hinweise zur Leitung der WB genannt.

5.5.3 „Welche Vorschläge haben Sie für die Weiterentwicklung der Weiterbildung?“

Hier haben sich 17 TN geantwortet. Dabei gehen die Befragten 6x zunächst darauf ein, dass das Konzept der Weiterbildung in seinen Grundlagen beibehalten werden sollte, so solle das 3 Säulen-Modell, das Curriculum und die Prozessorientierung beibehalten werden.

Darüber hinaus werden Einzelaspekte genannt, die etwas verstärken, was auch in den vorherigen offenen Fragen bereits genannt wurde: mehr Theorie (2x), mehr Institutions- und Organisationswissen (2x), mehr Methoden und Fallarbeit(2x), mehr gesellschaftliche Themen (2x).

oder der Hinweis, Hausarbeiten eine größere Aufmerksamkeit zukommen lassen (1x).

5.5.4 „Welche Aspekte Ihrer eigenen Praxis haben Ihnen am meisten bei der Weiterentwicklung Ihrer professionellen Kompetenz geholfen?“

Auf diese Frage haben 34 TN geantwortet. Sehr groß ist der Anteil derjenigen, die die eigenen Erfahrungen, das „Selbst-Laufen-Lernen“ in den Mittelpunkt rücken (27x). Dabei geht es um das Experimentieren, d.h. darum, sich selbstwirksam zu erleben. Der nächsthäufige Schwerpunkt ist die Intervision im Kollegenkreis (17x), gefolgt von der Balintgruppe (15x), einer ständigen eigenständigen (Selbst-)Reflexion der Praxis (14x) und Weiterbildungen (11x). Offenbar haben aber auch die Erfahrung mit Supervision in ganz neuen Arbeitsfeldern (7x) und das Bemühen um die Klarheit der Arbeitsbeziehung (4x) zur eigenen Professionsentwicklung beigetragen. Kontrollsupervision wird 4x genannt.

5.5.5 „Welche Art von Workshop oder professioneller Unterstützung könnte das FIS für Sie anbieten?“

Immerhin 19 TN haben hier Vorschläge gemacht und klare Themenwünsche an das Institut adressiert. Jeweils 3x kommt als Themenwunsch die Psychoanalyse, die Auffrischung von Theorie ganz allgemein und schließlich das Thema Gesellschaft und Supervision.

Neben den inhaltlichen Themen wird aber auch gewünscht, die Rollenentwicklung zu thematisieren (4x). Das FIS sollte neben den FIS-Tagen auch andere Resonanzorte schaffen und seine Angebote bundesweit mehr in der geografischen Mitte ansiedeln. Auch kommt der Wunsch, den Generationswechsel im FIS transparenter zu handhaben.

5.5.6 „Gern können Sie uns hier noch eine weitere Rückmeldung geben.“

Am Ende formulieren 7 TN, dass sie immer noch dankbar sind über eine fundierte Weiterbildung, sehen aber auch, dass Supervision nicht leichter geworden ist und erwarten ggf. auch Themen-Abende oder Literaturkreise online. Die Fragen, so resümieren sie am Ende (4x), waren anregend und man sei gespannt auf das Ergebnis (3x).

6. Diskussion

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

6.1.1 Forschungsfrage Handlungsbereiche

„Teilen Absolventinnen der Supervisions-Weiterbildung des FIS dessen konzeptionelle Grundlagen und dessen Verständnis von professioneller Supervision? Welche Bewertung geben sie den zwei zentralen Handlungsbereichen für eine professionelle Praxis?“

Die beiden zentralen Handlungsbereiche einer professionellen Supervision, die Bewältigung der Krise (des Anliegens) und die Sicherung eines Arbeitsbündnisses (einer Arbeitsbeziehung) werden in der Studie von den

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

TN in ihrer Relevanz für professionelle Supervision als bedeutsam hervorgehoben. Für die Studie waren spezifische Handlungsaspekte von den Handlungsbereichen abgeleitet worden. Ihre sehr hohen Gewichtungen bestätigen die zentrale Bedeutung der Handlungsbereiche für eine professionelle Supervision. Im Vergleich der beiden Handlungsbereiche wird die Gestaltung eines Arbeitsbündnisses insgesamt signifikant höher bewertet als die Krisenbewältigung. Das erscheint nachvollziehbar. Bei der Gestaltung eines Arbeitsbündnisses geht es um Vertrauen und um die Sicherheit in einer Arbeitsbeziehung, die die Bearbeitung der Anliegen, die sich in dem Handlungsbereich Krisenbewältigung wiederfinden, fundieren. Das Arbeitsbündnis wird damit als Voraussetzung für Krisenbewältigung plausibel. Die hier befragten Absolventinnen bestätigen damit das vom FIS für seine Weiterbildung grundlegende Konzept und die damit verbundenen zentralen Handlungsbereiche professioneller Supervision.

6.1.2 Forschungsfrage Lernorte und ihre Merkmale

„Inwieweit entsprechen relevante Lernorte des didaktischen Systems und Lernfeldes dieser Weiterbildung im FIS definierten Merkmalen und Prozessen der Habitualisierung und Professionalisierung?“

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die acht untersuchten Lernorte der FIS-Weiterbildung aus Sicht der TN den vier (Qualitäts-)Merkmale und Prozessen von Habitualisierung und Professionalisierung in Gänze entsprechen. Die verschiedenen Lernorte werden im Blick auf einzelne Merkmale zwar jeweils mehr oder weniger stark gewichtet, das gesamte Lern-Feld, das aus den didaktisch unterschiedlich akzentuierten Lernorten besteht, sichert aber aus Sicht der Befragten die mit der Weiterbildung angezielte Habitualisierung und Professionalisierung insgesamt ab.

6.2 Diskussion

6.2.1 Handlungsbereiche professioneller Supervision und ihre Handlungsaspekte

Durch die Befragung bestätigt sich die professionstheoretische Annahme, dass mit professionellem Handeln in beiden Handlungsbereichen Spannungsfelder verbunden sind, die balanciert werden müssen. Die für die Studie abgeleiteten Handlungsaspekte waren an diesen Spannungsfeldern orientiert. Die Bewertung der verschiedenen Handlungsaspekte bestätigt diese Annahme in beiden Handlungsbereichen.

6.2.1.1 Bereich Krisenbewältigung

Aus Sicht der hier Befragten geht mit Supervision im Bereich Krisenbewältigung eine große Entlastungserwartung seitens der Supervisandinnen einher. Im Spannungsfeld zwischen einerseits „Lösung anbieten“ und andererseits „Abwarten und Stille aushalten“ wird eher auf das Abwarten gesetzt. Auch tendieren die Befragten in ihrem Handeln eher dazu, neue Problemsichten zu entwickeln statt Ansichten zu bestätigen oder Handlungsvorschläge zu machen. Von den Befragten wird der Zusammenhang zwischen Entwicklung neuer Perspektiven und einer guten Beziehung zwischen ihnen und ihren Supervisandinnen hoch gewichtet.

Signifikante Korrelationen zeigen sich, wenn man einige Handlungsaspekte mit soziographischen Variablen korreliert. So wird deutlich, dass diejenigen, die ihre Weiterbildung erst kurz abgeschlossen haben, im Kontext der Krisenbewältigung einen höheren Druck verspüren, eine schnelle Lösung zu finden, während diejenigen, die ihre Weiterbildung im frühen Zeitraum 1984-1999 abgeschlossen haben, hier einen erkennbar geringeren Wert angeben.

Ein ähnlicher Unterschied findet sich auch in einem anderen Handlungsaspekt. Die Absolventinnen von 1984-1999 erleben die Spannung zwischen einer festen Problemsicht und der Entwicklung neuer Perspektiven erkennbar geringer als die jüngere Weiterbildungskohorte von 2015-2021. Diese beiden Befunde sind durchaus plausibel, wenn man bedenkt, dass erst mit einer gewissen Erfahrung in der Supervision das

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

geduldige und langsame Suchen nach Lösungen leichter ausgehalten wird. Mit einem geduldigen Nachdenken kommt man vielleicht auch auf neue Perspektiven. Gleichzeitig ist man als noch nicht so erfahrene Kollegin unter einem gewissen Erfolgsdruck, weil weitere Aufträge akquiriert werden müssen und daher möglicherweise der Beweisdruck besteht, dass man gut arbeitet.

6.2.1.2 Bereich Arbeitsbündnis

Die für diesen Bereich abgeleiteten Handlungsaspekte und Spannungsfelder werden durchgängig hoch bewertet. Das bedeutet im Einzelnen: Nähe und Distanz zu balancieren; sich emotional zuzuwenden, aber auch wieder in einen reflektierenden Abstand zu kommen; Biographisches zu verstehen und dabei Übertragungsprozesse zu beachten; Bindung und Vertrautheit aufzubauen bei der Beachtung von Neutralität; starke Gefühle auszuhalten aber auch den Fortgang der Supervision angemessen zu steuern. Die hohe Gewichtung dieser Spannungsfelder bestätigt ihre Bedeutung für professionelles supervisorisches Handeln im Kontext des Arbeitsbündnisses.

Korreliert man die Handlungsaspekte mit soziographischen Variablen, so ist die Einschätzung zur Bedeutung der Beziehungsgestaltung bemerkenswert. Diese Variable gewichtet die ältere Weiterbildungs-Kohorte (mit Abschluss 1984-1999) eindeutig und sehr viel höher als die Kohorte aus den Abschlüssen von 2015 bis 2021. Man kann vermuten, dass mit der längeren Erfahrung auch mehr Ruhe und mehr Sicherheit in die Beziehungsgestaltung hineinkommt. Für die Jüngeren ist das Aushalten der Spannungsfelder im Arbeitsbündnis vielleicht noch nicht so stark entwickelt und/oder wird in seiner Bedeutung geringer geschätzt. Dieser Befund findet sich auch bei der Korrelation mit dem Erwerbsstatus wieder: diejenigen in Rente und in Selbständigkeit – das sind eher die älteren Weiterbildungskohorten – bewerten auch die Beziehung höher als diejenigen, die in Teilzeit mit meist Teilselbständigkeit unterwegs sind.

68

6.2.2 Lernorte während der Weiterbildung und die untersuchten Merkmale

In der vorliegenden Studie sollten acht didaktisch konzipierte Lernorte der FIS- Weiterbildung daraufhin untersucht werden, inwieweit sie – aus Sicht von Absolventen und Absolventinnen – Merkmale aufweisen, die einen professionalisierten supervisorischen Habitus anzielen, also Habitus-Transformation, bzw. -Wandlung ermöglichen. Die Merkmale für einen solchen Aufbau waren theoretisch hergeleitet worden (siehe Kap. 4). Wie werden ausgewählte Lernorte der Weiterbildungen hinsichtlich dieser Merkmale bewertet?

1. Die für diese Studie theoretisch abgeleiteten Merkmale für die Habitualisierung werden in allen Lernorten erkannt und bestätigt.
2. Die Merkmale treten in den unterschiedlichen Lernorten während der Weiterbildung unterschiedlich stark zutage.
3. Die Schwerpunkte in der Gewichtung von Merkmalen lassen sich mit den Lernorten plausibilisieren, d.h. jedes Merkmal hat „seinen spezifischen Lernort“.

6.2.2.1 Krisenerfahrungen

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Befragten als den wichtigsten Lernort im Blick auf das Merkmal *Krisenerfahrungen* die Kurswochen erlebt haben. Das FIS-Konzept sieht die Kurswochen als bedeutsamen „Integrationsort“ der Identitätsentwicklung in der Weiterbildung, die Kurswochen haben eine gruppenspezifische Fundierung (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b). Hier erleben die Teilnehmenden eine starke Infragestellung bisheriger Handlungsmuster und Verhaltensweisen. Dass dies krisenhaft erlebt wird, ist nachvollziehbar und bestätigt die Konzeption. Dennoch gehört es zu den eher überraschenden Befunden dieser Untersuchung, dass die Kurswochen im Blick auf alle untersuchten Merkmale am stärksten gewichtet werden.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Die Werkstattgruppen, die ein kontinuierlicher, aber zeitlich kleinerer Teil aller Kurswochen sind, werden im Blick auf dieses Merkmal nahezu gleich hoch gewichtet. Hier stellen die Teilnehmenden in Anwesenheit der Weiterbildungsleitung und anderen Teilnehmenden die eigene Lernpraxis vor, sie präsentieren ihr konkretes supervisorisches Handeln und ihre Diagnosen. Hier gewinnen sie Bestätigung und werden für ihre Praxis gestärkt. Sie erhalten aber auch wichtige Rückmeldungen, die nicht nur bestätigend, sondern auch kritisch ausfallen können. Das kann durchaus krisenhaft erlebt werden. Die anderen Lernorte werden zwar als Orte der Krisenerfahrung nicht ganz so hoch bewertet, befinden sich aber auch in der oberen Hälfte der Gewichtungen.

6.2.2.2 Reflexion und Verarbeitung

Drei Lernorte werden hinsichtlich des Merkmals *Reflexion und Verarbeitung* am höchsten bewertet: die Kurswochen, die Lehrsupervision und die Balintgruppe. Zudem besteht hinsichtlich der Wertungen ein hoher Konsens bei den Befragten. Die hohe Gewichtung der Kurswochen im Blick auf dieses Merkmal kann dadurch erklärt werden, dass die als krisenhaft erlebten gruppenspezifischen Prozesse in Kurswochen dort auch immer bearbeitet werden. Das wird hier offenbar mit dem hohen Wert signalisiert.

Aus konzeptioneller Sicht wird mit dem Einzelsetting Lehrsupervision ein geschützter Raum in der Weiterbildung angeboten, der durch einen Dreiecksvertrag zwischen den Weiterbildungskandidat*innen, den Lehrsupervisor*innen und dem Institut entsteht. In einem allgemeinen Austausch (Lehrsupervisor*innen-Konferenz) ist die Lehrsupervision konzeptionell eng mit der Weiterbildungsleitung verbunden. Lehrsupervision stellt gleichzeitig einen durch inhaltliche Verschwiegenheit gesicherten eigenen Lernraum dar. Hier können persönliche und biographische Fragen der Weiterbildung thematisiert werden, ebenso wie die – vielleicht schwierigen – Erfahrungen aus der Lernsupervision. Das gibt – wie der Befund verdeutlicht – offenbar Sicherheit für die Reflexion von krisenhaften Erfahrungen und ihrer Verarbeitung. Die Balintgruppe wird im Blick auf dieses Merkmal ebenso hoch bewertet. Das ist insofern plausibel, da eine Balintgruppe ein im Wesentlichen wertschätzender und handlungsentlasteter Reflexionsraum (Wittenberger 2019) sein soll, in dem die Teilnehmenden ihre Fälle aus der eigenen Lernsupervision einbringen. Hier geht es nicht um Bewertung oder Beurteilung, sondern um ein offenes und möglichst leistungsdruckfreies Verstehen unverstandener Episoden in der professionellen Beziehung zwischen den Lernenden und ihren Supervisorinnen.

6.3.2.3 Theorie-Praxis-Vermittlung

Dass die Theorieworkshops beim Merkmal „Lernorte der Theorie-Praxis-Vermittlung“ sehr hoch gewichtet werden, ist nachvollziehbar. Tatsächlich muss hier aber beachtet werden, dass nur diejenigen sich beteiligt haben, die diese auch erfahren haben. Drei Theorieworkshops zu den drei fundierenden Säulen der Weiterbildung (Psychoanalyse, Gruppendynamik, Organisationstheorie) werden erst seit 2015 angeboten und bilden seither einen Teil der Kurswochen, die sich dadurch auf 7 reduzieren. Aber offenbar wertschätzen die Befragten diese Workshops – durchaus mit hohem Konsens – entsprechend stark.

Dass die Kurswochen hinsichtlich der Theorie-Praxis-Vermittlung so hoch bewertet werden, ist auffällig, weil hier konzeptionell nicht unbedingt der Schwerpunkt der Kurswochen liegt. Die Vermutung liegt nahe, dass etwa 75 % der Befragten noch keine Theorie-Workshops in ihren Weiterbildungen erlebt haben und zu ihrer Zeit die Theorieimpulse thematisch zu den Prozessen passend in den Kurswochen eingeführt wurden.

Dadurch entstand mit den Kurswochen früher auch ein Fokus auf der Theorie-Praxisvermittlung. Eine weitere Vermutung für die hohen Voten bei diesem Merkmal bezieht sich auf das Verhalten der Weiterbildungsleitung in den Kurswochen. Ein hoher Wert hier kann auch so erklärt werden, dass in ihrem Verhalten die vermittelte Theorie erkennbar und glaubhaft gemacht worden war.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

6.3.2.4 Rollenidentifikation

Das Merkmal *Rollenidentifikation* wird von den Befragten zum einen dort sehr stark gewichtet, wo man entweder selbst die Rolle entwickeln und gestalten muss, wie in der eigenen Lernsupervision. Hier wird die neue Rolle angeeignet. Hier entsteht auch die Identifikation damit. Darüber hinaus zeigt der Befund, dass die Kurswochen, die Lehrsupervision, die Werkstattgruppen und die Balintgruppen bei diesem Merkmal auch sehr hohe Gewichtungen zeigen. Dies sind allesamt Lernorte, bei denen man im prozessualen Handeln und in der Präsenz des Kurses Modelle und Vorbilder von erfahrenen Supervisorinnen und Supervisoren erlebt, mit denen man sich im Blick auf die neu zu erlernende Rolle identifizieren kann. Das entspricht grundlegenden Erkenntnissen aus der Bildungstheorie („Implizites Lernen, Imitationslernen“) und auch dem, was Bourdieu selbst zu Bildungsprozessen geschrieben hat. (Alkemeyer 2006, S. 120)

6.2.3 Lernorte nach der Weiterbildung und die untersuchten Merkmale

Die Zeit nach der Weiterbildung ist für die eigene weitergehende Professionalisierung und Habitusbildung bedeutsam. Die gelernten Kompetenzen haben sich durch die Weiterbildung gerade erst aufgebaut und müssen vertieft werden. Die durchgeführte Supervisionspraxis selbst ist hier erwartungsgemäß der stärkste Lehrmeister. In der Präsenz der eigenen supervisorischen Praxis muss sich bewähren, was gelernt wurde. Hier muss man sich auf das fachliche und methodische Wissen, auf seinen Habitus verlassen können.

6.2.3.1 Krisenerfahrung

Der vorliegende Befund, dass im Vergleich der hier vorgegebenen Lernorte die eigene Supervisionspraxis am stärksten mit dem Merkmal *Krisenerfahrung* erlebt wird, ist daher sehr plausibel. Hier muss auf ein Anliegen spontan reagiert werden, hier kann etwas Unerwartetes kommen und muss bewältigt werden (Weick und Sutcliffe 2007). Bei den meisten anderen hier befragten Lernorten reflektieren die ausgebildeten Kolleginnen unklare Aspekte ihrer eigenen Praxis durch Fallreflexion. Balintgruppenarbeit und Kontrollsupervision werden von den Befragten hier am stärksten gewichtet – auch das ist nachvollziehbar, denn hier werden die eigenen Schwächen und Unsicherheiten, das, was vielleicht nicht gelungen ist, was Fragen offenließ an der eigenen Praxis in Anwesenheit anderer professioneller Kollegen und Kolleginnen eingebracht. Dabei ist immer eine gewisse emotionale Hürde zu nehmen, da man die Resonanzen der anderen auf das eigene berichtete Handeln, auf die Unsicherheit und Unklarheit ja nicht voraussagen kann und man – bei allem eigenen Verstehen-wollen - das Risiko nimmt, kritische Rückfragen zu hören. Die Krise, die hier erlebt wird, ist zwar gewollt, muss aber doch balanciert werden.

6.2.3.2 Reflexion und Verarbeitung

Geht es um das Merkmal *Reflexion und Verarbeitung*, so zeigt der Befund, dass Balintgruppe und Kontrollsupervision am stärksten gewichtet werden, beide mit den höchsten Voten. Dieses sind zwei Weiterbildungsformate, die in Anwesenheit einer anerkannten Leitung stattfinden – das unterscheidet sie z.B. von Intervision, die hier geringer bewertet wird. Es ist zu vermuten, dass eine neutrale, professionelle Leitung hier auch neue und andere Anregungen geben kann und damit eine vertiefte Verarbeitung der vorgetragenen Krisen aus eigenen Praxisfällen erfolgt.

6.2.3.3 Theorie-Praxis-Vermittlung

Die Befragten sehen das Merkmal *Theorie-Praxisvermittlung* am ehesten in den von ihnen aufgesuchten Weiterbildungsveranstaltungen, gefolgt von dem Lernort Balintgruppe. Auch dieser Befund ist plausibel, macht aber auch deutlich, dass es der erlebten Weiterbildung aus Sicht der Befragten offenbar auch gut

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

gelingt, theoretische Denkmodelle mit der eigenen Supervisionspraxis zu verbinden und sie damit vielleicht besser zu verstehen.

6.2.3.4 Rollenidentifikation

Wo werden nach der Weiterbildung die Modelle für das eigene Verhalten gefunden? Wo sind die wichtigsten Lernorte im Blick auf das Merkmal der Rollenidentifikation? Tatsächlich ist erstaunlich, dass hier eine ganze Reihe von Lernorten genannt und mit hohen Wertungen ausgestattet werden. Die höchste Bewertung erhalten hier die eigene supervisorische Praxis und die Balintgruppe, die eigene Praxis mit einem deutlichen Konsens der Befragten. Aber auch Intervision und Kontrollsupervision folgen in kurzem Abstand. Eine erfolgreiche und wirksame eigene Supervisionspraxis verstärkt offenbar die Sicherheit und Identifikation mit der eigenen Rolle. In einer Balintgruppe trifft man demgegenüber auf die Praxis der Kolleginnen und kann neue und andersartige Lösungswege und Handlungsweisen beobachten, kann aus den Fallberichten anderer etwas lernen für die eigene Praxis. Die Kolleginnen werden zu Modellen, die man nutzen kann. Das trifft auch auf Intervision zu. Die Kontrollsupervision ermöglicht wieder stärker den außenstehenden Blick einer fachlich erfahrenen Kollegin, die möglicherweise in einer krisenhaften Erfahrung der eigenen Praxis neues Rollenverhalten entwickeln helfen können.

6.3 Bewertung der Antworten auf offene Fragen

Die inhaltliche Tendenz der Fragebogenantworten setzt sich hier fort. Zunächst ist deutlich zu erkennen, dass es die Erfahrung ist („Selbst laufen lernen“), die offenbar den Schwerpunkt der eigenen weiteren Professions- und Habitusentwicklung ausgemacht hat, gleich gefolgt von der Erfahrung von Formaten der professionellen Selbstreflexion, ob nun angeleitet oder nicht. Die Antworten der Teilnehmenden verdeutlichen auch hier, dass die gruppenspezifische Großgruppensituation der Weiterbildung in den Kurswochen Krisenerfahrungen vermittelt hat, die die eigene Professionalisierung, den eigenen Habitus prominent unterstützt haben (hier liegt mit über 26x der zentrale Schwerpunkt der Antworten). Aber auch die Erfahrung der Werkstattgruppen, in denen die eigene Lernsupervision kritisch reflektiert wird, hat zur Selbstreflexion (Reflexion und Verarbeitung) und zur Internalisierung von angemessenem supervisorischem Rollenverhalten beigetragen. Das Verhalten der Kursleitung und die diese Krisen begleitende Lehrsupervision haben offenbar modellhaft Professionalität (Rollenidentifikation) erlebbar gemacht.

7. Habitus-transformierende Bildungsprozesse – eine Art Fazit

Eine Weiterbildung zur Supervisorin im Kontext der DGSv und des hier untersuchten Weiterbildungsprogramms hat das Ziel, professionsbezogene Kompetenzen und einen Habitus aufbauen zu helfen, mit denen die Praxis der Supervision verlässlich und nach den Regeln der „Kunst“ gestaltet wird. Sie muss dazu ein komplexes Lernfeld aufbauen und leitend gestalten, mit deren Hilfe ein solcher Habitus entwickelt werden kann. Bisherige habituell verankerte Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen des eigenen Handelns müssen sich wandeln und auf dieses neue Handlungsfeld hin transformiert werden. Die Studie hatte – neben der Frage nach den beiden zentralen Handlungsbereichen professioneller Supervision – vor allem den Fokus auf die *Merkmale* und die *Lernorte* der Habitustransformation in einer supervisorischen Weiterbildung gelegt. Darum sollen diese beiden Aspekte hier am Ende betrachtet werden.

Die für diese Studie theoretisch hergeleiteten *Merkmale* von Habitus-transformierenden Bildungsprozessen (siehe Kap. 4.1.3) wurden durch die Befragung bestätigt. Die Teilnehmenden werten diese Merkmale als zutreffend für ihren professionellen Lernprozess. Tatsächlich stellen aber die hier beschriebenen Merkmale (Krisenbewältigung; Reflexion und Verarbeitung; Theorie-Praxis-Vermittlung; Rollenidentifikation) nur sehr

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

grobe typologische Raster dar, die den einzelnen konkreten Transformationsprozessen vielleicht einen Rahmen geben, die präzisen persönlichen Vorgänge aber nicht abbilden können. Bourdieu hatte die sich in solchen Habitus-transformierenden Bildungsprozessen abspielenden Vorgänge folgendermaßen beschrieben: „Nur über eine ganze Reihe kaum spürbarer Veränderungen, halbbewußter Kompromisse, sozial bestärkter, gestützter, kanalisierter, ja organisierter psychischer Operationen (Projektion, Identifikation, Übertragung, Sublimierung usw.) und erst am Ende all jener winzigen Anpassungen, die erforderlich sind, um »auf der Höhe zu sein« (...) und die mit den winzigen oder gewaltigen Umwegen einhergehen, aus denen eine soziale Laufbahn besteht, wandeln jene Dispositionen sich nach und nach in feldspezifische um...“ (Bourdieu 2017, 210f.). Damit verweist er auf eine sich in einem Feld erst nach und nach entwickelnde Habitualisierung, auf ihren prozesshaften und biographischen Vorgang. Untersuchungen zur Habitus- und Professionsentwicklung von Supervisorinnen sind rar gesät. Hinweisen kann man an dieser Stelle vielleicht auf die bemerkenswerte qualitative Studie von Miquel Aguado (2019), der erfahrene Supervisoren und Supervisorinnen auf deren persönliche Professionsentwicklung hin befragt hatte. Darin werden die subjektiven Entwicklungsprozesse, die sich während und nach einer Weiterbildung vollziehen, gut dargestellt.

Auch mit der beschriebenen Einschränkung, dass die hier theoretisch abgeleiteten und untersuchten Merkmale nur grobe Raster sein können, sind sie aus Sicht der Befragten doch wie „Schlüsselprozesse“ zu verstehen, die eine Habitus-Wandlung vorantreiben können. Das konnte diese Studie zeigen.

Die für die Weiterbildung konzipierten *Lernorte*, mit deren Hilfe die professionellen Kompetenzen und deren Habitualisierung aufgebaut werden sollten, werden von den Befragten differenziert bewertet. Sie plausibilisieren in der Studie die didaktischen Absichten des FIS-Konzeptes. Ein Befund war in seiner Deutlichkeit jedoch auffällig: Die Kurswochen wiesen im Vergleich mit den anderen Lernorten die höchste Gewichtung bei allen Merkmalen auf. Betrachtet man die konzeptionelle Zielrichtung der Kurswochen, so ist dieser Befund vielleicht nicht mehr so überraschend: „Der Kurs wird als gruppensystemisches Lernsystem entwickelt, das heißt, die Weiterbildungsteilnehmenden (WT) lernen von den DozentInnen *und* von den anderen WT, die sozialen Erfahrungen und überwiegend lange berufliche Praxis mitbringen. Dieses interaktionelle Lernsystem, in dem Gruppen gebildet, Beziehungen und Konflikte geklärt, Interessen verhandelt, Feedback geübt und Arbeitsschritte geplant werden, wird auch als Modell für Beratungsprozesse der Supervision erlebt und reflektiert. Es wird im Schwerpunkt durch die Kurswochen repräsentiert“ (Fortbildungsinstitut für Supervision 2023b, S. 2).

Die Kursgruppe, die in einer Kurswoche zusammenkommt, besteht aus mehr oder minder 20 Personen. Das bedeutet, hier kommen die WT mit den Dozentinnen zusammen und bilden die Kursöffentlichkeit. Das gesamte Feld dieser Weiterbildung wird transparent in seiner Heterogenität und sozialen Differenziertheit. Krisen und Konflikte sind sichtbar gegenwärtig und werden ggf. besprochen oder abgewehrt. Die Kurswochen sind daher auch habitustheoretisch interessant – in ihrer Dynamik kann man so etwas wie den „Schmelztiegel“ der Weiterbildung erkennen. Wenn man bedenkt, dass „Krisenbewältigung“ einer der beiden zentralen Handlungsbereiche von professioneller Supervision ist, so wird dieser zunächst überraschende Befund erklärbar. Die gruppensystemischen Trainerinnen, die diese Kurswochen leiten, werden als Modelle für das supervisorische Handeln erfahren. Die WT können hier nicht nur ihre eigenen Unsicherheiten und Lernprozesse klären, sondern kommen auch durch Imitation und implizites Lernen zur Aneignung der neuen Rolle.

8. Limitationen der Studie

Eine erste Limitation der Studie ergibt sich aus dem Rücklauf der Befragung. Von den 240 angeschriebenen Absolventen und Absolventinnen der Weiterbildung aus den Jahrgängen 1984-2021 sind nur 46 auswertbare Antworten eingegangen. Diese Nettorücklaufquote von 19,2 % liegt an der unteren Grenze, ist aber für Online-Befragungen durchaus üblich. Als mögliche Ursachen für diesen geringen Rücklauf lassen sich folgende vermuten. Betrachtet man zunächst das Durchschnittsalter der hier Befragten so könnte eine mangelnde Affinität zu Online-Befragungen dazu beigetragen haben, dass manche gezögert haben, sich zu beteiligen. Zudem wurden zweitens weder vor der Umfrage noch während der Umfrage besondere Maßnahmen zur Verbesserung der Rücklaufquote unternommen. Es erfolgte nur ein Erinnerungsschreiben. Drittens könnten Gründe bei manchen in einer hohen Arbeitsbelastung sein (50 Std. Arbeitszeit pro Woche und mehr), bei anderen, dass sie schon in Rente sind und die Berufstätigkeit nicht mehr die große Bedeutung in ihrem Leben hat. Und schließlich kann es sein, dass ein Teil der angeschriebenen Absolventen und Absolventinnen den Kontakt zum Institut inzwischen verloren haben und sich nicht mehr angesprochen fühlten. Diese Studie war ja auch angekündigt als eine Evaluation der Weiterbildungskonzeption des FIS. Sich die Mühe zu machen, diese Fragen zu beantworten, setzt wahrscheinlich eine gewisse Identifikation mit der eigenen Profession und deren Weiterentwicklung voraus.

Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass die Studie Absolventen und Absolventinnen nur aus einem von mehr als 40 Weiterbildungsinstituten der DGSv befragte, deren Supervisions-Weiterbildungen nach den Standards der DGSv zertifiziert worden sind. Auch damit sind der Reichweite der hier gewonnenen Erkenntnisse deutliche Grenzen gesetzt. Die Weiterbildungen werden zudem von den Instituten zwar nach den gleichen Standards durchgeführt, sie unterscheiden sich aber auch dadurch häufig, dass sie anderen metatheoretischen Schulen und wissenschaftlichen Grundlagen verpflichtet sind und möglicherweise andere Akzente setzen. Dies begrenzt ggf. die Übertragung von Erkenntnissen auf andere Weiterbildungen. Darüber hinaus muss man bedenken, dass hier Absolventinnen eines Institutes nach der von ihnen durchlaufenen Weiterbildung befragt wurden. Nicht unwahrscheinlich ist, dass die Befragten auch wussten, was „erwünschte“ Antworten sein würden.

Trotz dieser hier klar erkennbaren Grenzen ermöglicht die Studie einen vertieften Einblick in die Blickrichtung von Absolventinnen zu den untersuchten Handlungsbereichen der Supervision, zu deren Dialektiken, Spannungsfeldern und Kompetenzanforderungen. Sie ermöglicht auch, Schlüsselprozesse für die Weiterbildung zum Supervisor, zur Supervisorin zu identifizieren, mit denen der für das angezeigte Rollenhandeln notwendige professionelle Habitus angezielt werden kann.

Es läge nahe, ähnliche Befragungen mit Absolventen und Absolventinnen anderer Institute innerhalb der DGSv durchzuführen, wollte man die hier gewonnenen Erkenntnisse für andere Weiterbildungen überprüfen und damit eine größere Reichweite gewinnen.

Interessenskonflikt

Hier sei noch ein Hinweis zu möglichen Interessenskonflikten gegeben. Die Autorinnen kennen das Institut aus eigener Honorartätigkeit. Sie sind aber im hier evaluierten Zeitraum nicht für die Durchführung und Konzeptentwicklung dieser Weiterbildung verantwortlich gewesen. Gleichzeitig ist diese Evaluation nach wissenschaftlichen Gepflogenheiten und Standards erstellt worden und sicherte damit eine objektive Untersuchung.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

9. Literaturverzeichnis

Aguado, Miquel (2019): Krisenbewältigung und Professionalität von Supervisoren. Eine empirische Untersuchung anhand narrativ-biographischer Interviews. Masterarbeit. Fachbereich 01 Humanwissenschaften, Universität Kassel. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.17170/kobra-202011232235>.

Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 119–141.

Auchter, Thomas (2004): Zur Psychoanalyse des Möglichkeitsraumes ›Potential Space‹. In: *Freie Assoziation* 7 (3), S. 37–58.

Berker, Peter (1995): Kollegiale Supervisionsgruppen - kompetent, vertrauensvoll, entlastend. In: *supervision* (27), S. 70–75.

Bourdieu, Pierre (2015): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Unter Mitarbeit von Günter Seib. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1066).

Bourdieu, Pierre (2017): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Unter Mitarbeit von Hélène Albagnac und Bernd Schwibs. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1695).

DGSv (2020): Dafür stehen wir: Qualität – Verlässlichkeit - Innovation. Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv). Köln.

El-Mafaalani, Aladin (2017): Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–128.

Fortbildungsinstitut für Supervision (2022): Kursausschreibung zur Weiterbildung in Supervision. Wiesbaden (erhältlich auf Anfrage an das FiS-Institut: <https://fis-supervision.de/>).

Fortbildungsinstitut für Supervision (2023a): Konzeptionsgrundlagen der SV Weiterbildung. Wiesbaden (erhältlich auf Anfrage an das FiS Institut: <https://fis-supervision.de/>).

Fortbildungsinstitut für Supervision (2023b): Lehrplan für die FiS-Supervisions-Weiterbildung. Wiesbaden. unv. Manuskript (erhältlich auf Anfrage an das FiS Institut: <https://fis-supervision.de/>).

Grawe, Bernadette; Aguado, Miquel (2021): Professionalisierter supervisorischer Habitus. Professionstheoretische und curriculare Überlegungen. Hg. v. DGSv. Online verfügbar unter https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2021/03/In-puncto-Standards_1_Habitus.pdf.

Klatetzki, Thomas (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System ; eine ethnographische Interpretation. Bielefeld: Böllert KT-Verlag (Kritische Texte Diskurs).

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1989. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 3).

Mayring, Philipp (2010a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 601–613.

Bernadette Grawe, Anna Lena Thies (2025): Habitustransformation im Lernfeld einer Weiterbildung. Evaluation von mehrjährigen Supervisions-Weiterbildungen im Fortbildungsinstitut für Supervision (FIS) im Weiterbildungszeitraum 1984 bis 2021.

Mayring, Philipp (2010b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Aufl. s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 601–613.

Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von; Thomsen, Sarah (Hg.) (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und pragmatisch-praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter http://localhost:8984/special_query_results/MTAuMTAwNy85NzgtMy01MzEtOTQxMTktNg==.pdf.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Auflage 2017. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2003): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Humanities Online.

Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (Hg.) (2017): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18904-8>.

Rosenberg, Florian von (2014): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Zugl.: Hamburg, Helmut-Schmidt-Univ., Diss. 1. Aufl. Bielefeld: transcript (Theorie Bilden, 20).

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs- beratungs- und Sozialforschung* (1), S. 49–96.

Suderland, Maja (2014): Hysteresis. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch, 127ff. Stuttgart: J.B. Metzler.

Wittenberger, G. (2019): Balint-Gruppen-Arbeit ist Beziehungsarbeit: Was heißt hier ‚Beziehung‘? In: *Balint* 20 (02), S. 36–43. DOI: 10.1055/a-0914-9749.

10. Angaben zu den Autorinnen

Prof. Dr. Bernadette Grawe, Supervisorin (DGSv), Trainerin für Gruppendynamik (DGGO), Balintgruppenleiterin (DBG), Professorin für das Lehrgebiet Sozialmanagement an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Paderborn (2005–2017), seither Praxis für Supervision und Beratung. www.grawe-netz.de

Anna-Lena Thies, M.A.; Supervisorin (DGSv), Trainerin für Gruppendynamik i.A. (DGGO), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster (2009–2024), seit 2025 freiberuflich tätig als Supervisorin. www.thies-supervision.de