

**Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Bielefeld**

Supervision zwischen Anspruch und Wirklichkeit

**Kumulative Dissertation zur Erlangung des Grades
Doktor der Philosophie an der Universität Bielefeld**

Erstellt von Hans-Peter Griewatz
hans-peter.griewatz@uni-bielefeld.de
Matrikelnummer 2421639
Abgabedatum 22. Dezember 2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	1
Teil I: Die systematischen Artikel und ihre theoretische Rahmung	7
2. Inklusion als Projekt in der ‚Behindertenhilfe‘ und die Bedeutung für die Supervision	7
2.1 Theoretische Einordnung und kritische Reflexion	7
2.2 Artikel: Inklusion als Projekt in der ‚Behindertenhilfe‘ und die Bedeutung für die Supervision	9
3. Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision. Teile I – III	10
3.1 Theoretische Einordnung und kritische Reflexion	10
3.2 Artikel: Pluralität und menschliche Praxis (Teil 1)	19
3.3 Artikel: Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision (Teil 2).....	19
3.4 Artikel: Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision (Teil III).....	19
4. Foucault im Jobcenter. Supervision in einem widersprüchlichen gesellschaftlichen Feld	20
4.1 Einleitung	20
4.2 Kritische Reflexion und Einordnung:	22
4.3 Artikel: „Foucault im Jobcenter“. Supervision in einem widersprüchlichen gesellschaftlichen Feld (Teil 1)	25
4.4 Artikel: Foucault im Jobcenter. Supervision in einem widersprüchlichen gesellschaftlichen Feld (Teil 2)	25
5. Supervision im pädagogischen Kontext.....	26
5.1 Theoretische Einordnung und kritische Reflexion	26
5.2 Artikel: Supervision im pädagogischen Kontext	27
6. Das Sokratische Gespräch in (Bildungs-)Institutionen	28
6.1 Theoretische Einordnung und kritische Reflexion	28

6.2 Artikel: Das Sokratische Gespräch in (Bildungs-) Institutionen	31
Teil II: Idealtypische Bestimmung der Supervision als Fallsupervision	33
7. Exkurs: Diskursanalytische Verortung der Supervision	36
8. „Engeres“ oder „weiteres“ Supervisionsverständnis	51
9. Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching	60
9.1 Professionstheoretische Einordnung.....	60
9.2 Artikel: Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching	73
Teil III: Empirischer Teil	75
10. Supervision und Schule.....	76
11. „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so‘ne Situation besprechen. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung“	84
11.1 Einleitung	84
11.2 Artikel: „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so‘ne Situation besprechen“ – Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung ...	85
12. „ <i>‘Schwierigkeiten mit Schülern‘</i> – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision“	86
12.1 Einleitung	86
12.2 Artikel: „Schwierigkeiten mit Schülern“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision	86
13. Supervision/Coaching in der Lehrer/innenbildung	87
13.1 Einleitung	87
13.2 Artikel: Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung. Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive	88
14. Diskussion der Ergebnisse	89
14.1 Supervision mit Lehramtsstudierenden	89

14.2 Supervision mit Lehrkräften.....	92
14.3 Supervision zwischen Entlastungswünschen und Reflexion der Strukturprobleme (semi-)professioneller Praxis und ihrer Routinen.....	98
14.4 Ausblick.....	105
Literatur der theoretischen Rahmung	107
Artikel der kumulativen Dissertation	129
Artikel, Rezensionen, Tagungsberichten, Interviews und Polemiken	131
Artikel in Vorbereitung	134

1. Einführung

Die vorliegende kumulative Dissertation dokumentiert meine wissenschaftsbiografische Entwicklung, die zunächst mit einem Wechsel an die Universität als Lehrkraft für besondere Aufgaben begonnen hat. Gleichzeitig war ich noch als Sozialpädagoge in einer vollstationären Einrichtung der so genannten „Behindertenhilfe“ tätig und habe in dieser Zeit meine Supervisionsweiterbildung beendet. Der Artikel zur **„Inklusion als Projekt in der ‚Behindertenhilfe‘ und die Bedeutung für die Supervision“** (Griewatz 2013)¹ ist der erste Versuch einer eigenen wissenschaftlichen Standortbestimmung. In ihm formuliere ich den gesellschaftlichen Anspruch der Inklusion als regulative Idee und kontrastiere diesen Anspruch zum einen mit meinen Erfahrungen als (semi-)professioneller Praktiker und zum anderen theoretisch mit seinen Paradoxien und gesellschaftlichen Widersprüchen². Es ist der erste, mir damals selbst noch nicht ganz durchsichtige Versuch, Strukturprobleme dieser (semi-)professionellen Praxis herauszuarbeiten und einen Verstehenszugang für die Supervision in diesem Feld zu ermöglichen.

Die darauffolgenden Artikel markieren dann den Wechsel vom reflektierten Praktiker zum Wissenschaftler und Hochschullehrer, der den Gegenstand „Supervision“ (respektive der „Pädagogischen Beratung“) mehr und mehr kritisch durchdringt, in den zeitlichen Kontext einordnet und theoretisch systematisiert. Die Artikel, die im „Forum Supervision“, im Sammelband „Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium“ und in der Zeitschrift des „Evangelischen Erziehungshilfeverbands e.V. (EREV)“ veröffentlicht wurden, sind Suchbewegungen zu einer theoretischen Fundierung der Supervision als Profession: Mit welchen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Wissenssystemen kann Supervision als Profession fundiert werden? Wie kann sie theoretisch von anderen Beratungsformaten abgegrenzt werden? Was soll Supervision leisten und welche Funktionen kann sie übernehmen? Hierbei bildet der Artikel **„Foucault im Jobcenter. Supervision in**

¹ Hinweis zur Literatur: Da es sich bei dieser Dissertation um eine kumulative Dissertation handelt, wird im Literaturverzeichnis nur die Literatur aufgeführt, die der theoretischen Rahmung dient. Die in den erschienenen Artikeln verwendete Literatur wird in den jeweiligen Artikeln aufgeführt. Die eigenen Forschungsarbeiten werden am Ende der theoretischen Rahmung in einem gesonderten Publikationsverzeichnis aufgeführt.

² Mai Anh Boger spricht sehr treffend vom „Inklusionstrilemma“ (Boger o.J.: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>).

einem widersprüchlichen gesellschaftlichen Feld (Teile 1 + 2)“ (Griewatz (Erstautor) und Walpuski 2017 und 2018) den Kern des ersten Teils dieser Dissertation. In ihm werden soziologische, psychoanalytische und ethische Wissensbestände, die Gröning in großen Teilen für die Supervision insbesondere für den „Weiterbildenden Studiengang Supervision und Beratung“ an der Universität Bielefeld theoretisch für das Studium und methodisch für die Praxis fruchtbar gemacht hat, subsumtionslogisch auf einen Fall im Jobcenter angewandt. Die Artikel des ersten Teils werden jeweils zu Beginn theoretisch gerahmt und kritisch eingeordnet.

Den Kern des zweiten Teils bildet der Artikel **„Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching“** (Griewatz i.E., angenommen und erscheint 2022 in Walber und Kuhlmann (Hrsg.): „Jahrbuch Coaching“). In ihm wird der systematische Versuch unternommen, Supervision als Fallsupervision zu bestimmen und zu begründen, d.h., dass der Supervision die Aufgabe zukommt, die Beziehungsdynamik einer professionellen Akteur*in zu ihrer Klient*in im institutionalisierten Arbeitsbündnis zu reflektieren. Supervision ist somit mit den Strukturproblemen der jeweiligen professionellen beruflichen Praxis konfrontiert, die sie mit den professionellen Akteur*innen bearbeiten muss. Dieser Artikel wird mit zwei zusätzlichen Kapiteln, einer diskursanalytischen Herleitung (Kapitel 7) und einer gegenstandsbezogen-phänomenologischen Argumentation (Kapitel 8), ergänzt. In der Einleitung zu dem Artikel werden wichtige professionstheoretische Arbeiten zur Supervision rezipiert (Kapitel 9.1). Der Artikel selbst markiert dann den Übergang zur empirischen Supervisionsforschung im dritten Teil.

Den dritten, empirischen Teil bilden drei Artikel. Die beiden Artikel **„Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so'ne Situation besprechen. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung“** (Griewatz 2021) und **„‘Schwierigkeiten mit Schülern‘. Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision“** (Griewatz 2021) folgen forschungslogisch dem konstitutionslogischen bzw. strukturtheoretischen Paradigma der Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann. In diesen beiden Artikeln stehen Forschungsfragen im Mittelpunkt, die beantworten möchten, welche latenten Sinnstrukturen der supervisorischen Praxis am Beispiel des Feldes Schule zugrunde liegen. Leitende Fragen hierbei waren, in welcher Weise Supervision als hilfreich empfunden wurde, wie sie von den

Supervisand*innen (Lehramtsstudierende und ausgebildete Lehrkräfte) genutzt, aber auch umgedeutet und umfunktionalisiert wurde.

Der Artikel „**Supervision/Coaching in der Lehrer/innenbildung – Einblicke über die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive**“ (Griewatz 2021, Erstautor, gemeinsam mit Roman Asshoff & Benedikt Heuckmann), hingegen ist forschungslogisch noch einmal anders konzipiert. Dieser Artikel basiert auf einer empirisch-quantitativen Erhebung, die von Asshoff und Heuckmann durchgeführt und ausgewertet wurde. Die professionstheoretische Rahmung dieser Untersuchung und die Interpretation der quantitativen Daten werden von mir aus einer hermeneutisch-rekonstruktiven Perspektive erarbeitet und verantwortet.

Die Ergebnisse des dritten Teils werden anschließend in einem eigenen Kapitel zusammengefasst, mit anderen Forschungsergebnissen kontrastiert, und es werden Forschungsfragen für die Supervision entworfen.

Im Laufe der Zeit hat sich mit dieser theoretischen Verschiebung auch eine thematische Verschiebung ergeben. Als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld, in der Arbeitsgemeinschaft AG7 „Pädagogische Beratung“, habe ich von 2012 bis 2019 insbesondere im fachwissenschaftlichen Bereich gelehrt. Ab 2015 bin ich dann bis 2021 neben dieser Tätigkeit zusätzlich im „Weiterbildenden Masterstudiengang Supervision und Beratung“ an der Universität Bielefeld als Studiengangskoordinator tätig gewesen. In diesem Studiengang lag und liegt das Hauptaugenmerk auf einer sozialtheoretischen Fundierung der Supervision und ihrer Professionalisierung, die insbesondere auf den wissenschaftlichen Arbeiten der Studiengangsleiterin Katharina Gröning beruht. Forschungslogisch handelt es hierbei um eine subsumtionslogische Herangehensweise, die mit sozialwissenschaftlichen Theorien das Phänomen Supervision zu beschreiben und zu durchdringen versucht. Im Rahmen dieser Tätigkeit habe ich dann eine Kooperation dieses Masterstudiengangs mit dem Forschungsprojekts Bi^{Professional} zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (FKZ 01JA1608) supervisorisch begleitet, was dann dazu geführt hat, dass ich von 2019 bis 2021 in dieses Projekt gewechselt bin. Dadurch hat sich eine Verschiebung von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft ergeben.

Zentrum meiner Forschung sind jedoch nach wie vor Fragen zur Professionsentwicklung, Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit der Supervision, die ich als Beratungs- und Reflexionsformat in den verschiedenen sozialstaatlichen, insbesondere den pädagogischen und sozialarbeiterischen Berufsfeldern mit ihren je verschiedenen Strukturlogiken, –problemen und –widersprüchen verorte. Das erkenntnisleitende Interesse ist deshalb ein sowohl hermeneutisch-praktisches als auch ein kritisch-emanzipatorisches. Denn einerseits ergibt sich aus meinen Forschungsergebnissen eine Konfrontation des normativen Selbstanspruchs der Supervision mit den empirischen Rekonstruktionen, und andererseits hat sich mit ihr eine soziale – aus meiner Sicht im Sinne Oevermanns „professionalisierungsbedürftige“ - Praxis herausgebildet, die sich in (semi-) professionellen Berufen etabliert hat. Die Frage, die sich hier anschließt, ist, ob Supervision sich professionalisieren kann, und wenn ja, wie und unter welchen Bedingungen dies möglich ist.

Die Dissertation gliedert sich in drei Teile:

Im ersten Teil (Kapitel 2 - 6) werden die systematischen, nicht peer-reviewten Aufsätze aufgeführt und theoretisch gerahmt. In ihnen werden verschiedene Zugänge zur Supervision eröffnet. Der zweite Teil nimmt eine historische und systematische Ortsbestimmung der Supervision vor. Zunächst wird eine historisch-kritische Einordnung (Kapitel 7) gegeben, um dann gegenstandsbezogen eine Zuspitzung der Supervision auf ein „engeres“ Verständnis zu fokussieren (Kapitel 8). Beide Kapitel dienen der theoretischen Hinführung und Erweiterung des anschließenden Artikels zur strukturtheoretischen Bestimmung der Supervision (Kapitel 9). Dieser im Jahrbuch Coaching erscheinende Artikel zur struktur- bzw. professionstheoretischen Fundierung der Supervision begründet diese als „professionalisierungsbedürftige“ (Oevermann 2017/1996) Praxis, die sich im sozialstaatlichen Kontext bewegt bzw. bewegen sollte. Kern der Argumentation ist, dass es in der Supervision um die Bearbeitung eines Arbeitsbündnisses zwischen einer professionellen Akteur*in und einer Klient*in geht, das auf die Herstellung bzw. Wiederherstellung der Autonomie der Klient*in zielt und immer wieder neu gestiftet werden sollte. Dieser Artikel bildet den Übergang zur Empirie im dritten Teil.

Im dritten Teil werden holzschnittartig die historischen Linien von Supervision und Schule skizziert (Kapitel 10). Anschließend folgen die drei empirischen Aufsätze

(Kapitel 11 – 13), die noch einmal theoretisch gerahmt werden und Desiderata markieren sowie weitere Forschungsfragen für die Supervision formulieren. Die Rekonstruktionsforschung der Supervision steht noch ganz am Anfang (Kapitel 14).

Teil I: Die systematischen Artikel und ihre theoretische Rahmung

Die Darstellung der systematischen, nicht peer-reviewten Artikel erfolgt in der Chronologie ihres Erscheinens, mit Ausnahme des Aufsatzes zum Sokratischen Gespräch, der den Abschluss des ersten Teils bildet, weil er thematisch etwas anders gelagert ist, gleichwohl aber Anknüpfungspunkte für eine diskursethisch begründete Supervision bietet (vgl. Busse 2010: 55ff.; Hechler 2005).

2. Inklusion als Projekt in der ‚Behindertenhilfe‘ und die Bedeutung für die Supervision

2.1 Theoretische Einordnung und kritische Reflexion

Der Artikel zur **„Inklusion als Projekt in der ‚Behindertenhilfe‘ und die Bedeutung für die Supervision“**, erschienen im Forum Supervision (Griewatz 2013), thematisiert die Strukturprobleme der Inklusion in der so genannten „Behindertenhilfe“³ und die damit verbundenen Paradoxien und Widersprüche im ökonomisierten Sozialstaat. Der Artikel zeigt die Modernisierungsrisiken, die mit einer ‚Behinderung‘ verbunden sind, und diskutiert dies im Spannungsfeld der regulativen Idee einer inklusiven Gesellschaft, dem wissenschaftlichen und normativen Anspruch der „Disability Studies“ und den kapitalistischen Machtverhältnissen im Hinblick auf die Möglichkeiten einer kritisch-reflexiven Supervision in diesem Feld.

Dieser Artikel markiert wie oben schon angemerkt den Einstieg in meine akademische „Karriere“, während ich zugleich noch als Praktiker in der so genannten „Behindertenhilfe“ tätig gewesen bin. Es handelt sich um den Versuch eines systematischen Überblicks anhand ausgewählter Literatur, der in Teilen normativ verfasst ist, jedoch schon die Strukturprobleme der Inklusion in einer kapitalistischen Gesellschaft sowie das Spannungsfeld zwischen Profession und Organisation sowie Organisation und Ethik thematisiert. Die Schlussfolgerung für die Supervision, dass Supervisor*innen gegenstandsbezogen die Strukturprobleme der unterschiedlichen

³ Ich setze den Begriff der so genannten „Behindertenhilfe“ in Anführungszeichen, da ich ihn nicht für angemessen halte, er aber immer noch offiziell verwendet wird.

(semi-)professionellen Praxen theoretisch durchdringen können sollten⁴, um sie im jeweiligen „Fall“ bearbeiten zu können, wird jedoch noch nicht explizit so ausformuliert. Auch die unterschiedlichen Strukturproblematiken zwischen Inklusion in der Schule (Wie kann eine partikuläre Einzelfallbearbeitung in die universelle Norm des Leistungsuniversalismus im Unterricht gestaltet werden?) und der Inklusion in der außerschulischen „Behindertenhilfe“ (Wie kann eine partikuläre individuelle Einzelfallbearbeitung angesichts der Systemlogiken der Organisationen sichergestellt werden?) werden nicht weiter verfolgt. Die Beispiele in diesem Artikel werden nicht rekonstruiert, sondern idealtypisch und illustrierend als Fallvignetten verwendet und haben daher keine wissenschaftliche Aussagekraft.

Dem Aufsatz liegt ein enges Verständnis von Inklusion zugrunde. Das liegt unter anderem daran, dass ich 2013 als professioneller Akteur in der so genannten „Behindertenhilfe“ in der Begleitung von Menschen mit Lernschwierigkeiten⁵ schon ca. 15 Jahre mit dem Diskurs zur Inklusion konfrontiert und vertraut war. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 und dem Beschluss der KMK 2011 jedoch wurde dieser Diskurs gesellschaftlich erst wirkmächtig, weil er nun das schulische Feld betraf und seitdem öffentlich ganz anders diskutiert wird. Das Thema der Inklusion im schulischen Bereich bildet dann im weiteren Verlauf dieser Dissertation die Hintergrundfolie, wenn für die Supervision in der Schule Fragen nach den Möglichkeiten einer Einzelfallorientierung im Unterricht aufgerufen werden.

Die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Verständnis von Inklusion halte ich – auch für den Bereich Schule - weiterhin für wichtig, weil es sich bei der Dekonstruktion bzw. Dekategorisierung von „Disability“ strukturell um eine andere Kategorie handelt als bei z.B. bei „Gender“ oder „Ethnie“/„Migration“. Alle diese Zuschreibungskategorien stehen natürlich in der Gefahr einer Ontologisierung, gleichwohl sehe ich bei der Kategorisierung von „Disability“ die zusätzliche Gefahr, dass sie in den Hintergrund der öffentlichen Aufmerksamkeit gedrängt und dann anderen Kategorisierungen bzw. Dekategorisierungen nachgeordnet wird.

⁴ Darauf hat schon Gaertner (1992) hingewiesen.

⁵ Diese Bezeichnung verwende ich auch in dem Artikel, weil sie mir am angemessensten erscheint. Jede begriffliche Kategorisierung birgt die Gefahr einer Diskriminierung.

2.2 Artikel: Inklusion als Projekt in der 'Behindertenhilfe' und die Bedeutung für die Supervision

Erschienen in:

Griewatz, H.-P. (2013). Inklusion als Projekt in der 'Behindertenhilfe' und die Bedeutung für die Supervision. In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 21(42: Gesellschaftliche Desintegrationsdynamiken und Inklusion): 50-71. Doi: <https://doi.org/10.4119/fs-2209>

3. Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision. Teile I – III

3.1 Theoretische Einordnung und kritische Reflexion

Der dreiteilige Artikel „**Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision**“, der zwischen 2015 und 2016 im Forum Supervision erschienen ist, verweist auf bisher vernachlässigte wichtige normative Bestimmungen der Supervision. Es ist der Versuch einer arbeits- und demokratietheoretischen Fundierung der Supervision. Zunächst wird im ersten Teil das politische Denken von Hannah Arendt dargestellt, dann im zweiten Teil die instrumentelle Engführung ihres Arbeitsbegriffs kritisiert, den sie in Auseinandersetzung mit Marx gewinnt. Im dritten Teil wird dann der Versuch unternommen, die Supervision demokratietheoretisch mit Arendts Begriffen der Öffentlichkeit und des Erzählens zu begründen.

Der Anlass zu diesem Artikel waren zwei Aufsätze von Hausinger (2012) sowie Bauer & Fröse (2006), die sich jeweils idealtypisch auf die menschlichen Grundtätigkeiten des Arbeitens, Herstellens und Handelns nach Arendt beziehen, um mit diesen Begriffen eine arbeitstheoretische Fundierung der Supervision zu begründen. Der Anspruch beider Artikel wird aus meiner Perspektive jedoch nicht eingelöst, weil die Begriffe von Arendt Begriffe keiner kritischen Prüfung unterzogen werden. Ich hingegen habe versucht, Arendts Begriffe der menschlichen Grundtätigkeiten kritisch in einen größeren Zusammenhang ihrer Philosophie zu stellen und darüber hinaus in aktuelle arbeits- und demokratietheoretische Diskurse für die Supervision einzubinden. Daher bildet dieser dreiteilige Aufsatz die Möglichkeit einer theoretischen und begrifflichen Folie für die weitere Supervisionsforschung.

„**Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision**“ ist das Ergebnis eines ‚work in progress‘. Deshalb ist dieser Artikel als gesamter Text nicht durchkomponiert. Der erste Teil wurde mit der Idee begonnen, die drei idealtypischen Tätigkeiten bei Arendt – das Arbeiten, Herstellen und Handeln – in einen systematischen Zusammenhang mit der Tätigkeit der Supervision zu setzen. Dies war aus meiner Sicht – anders als die Aufsätze von Hausinger (2012) und Bauer und Fröse (2006) es

nahelegen – nicht so einfach möglich. Deshalb führt der erste Teil in die Philosophie bzw. in das politische Denken von Hannah Arendt⁶ ein, mit der Fragestellung, ob Supervisor*innen sich im Sinne Arendts als politische Subjekte verstehen sollten. Der zweite Teil setzt sich dann mit Arendts Arbeitsbegriff auseinander, den sie in Auseinandersetzung mit Marx entwickelt hat. Ihre Kritik an Marx ist, dass er die gesamte menschliche Praxis ganz im Sinne der neuzeitlichen Nationalökonomie als Arbeit charakterisiert und somit totalisiert. Gleichzeitig kann er jedoch den Widerspruch zwischen Arbeit als anthropologischer Grundkonstante (Arbeit macht den Menschen erst zum Menschen) und dem Ziel der Geschichte, die Arbeit in einem „Reich der Freiheit“ zu überwinden, nicht auflösen. Weitere Interpretationen des Marxschen Arbeitsbegriffs, so die von Lefebvre (1969), Schmied-Kowarzik (2011) und der Existenzphilosophie werden im Anschluss dann zwar skizziert, aber nicht weiterverfolgt. Im weiteren Verlauf des Aufsatzes wird dann argumentiert, dass der Arbeitsbegriff Arendts zu verkürzt und einseitig ist, um die moderne Arbeitswelt, insbesondere den Übergang von der alten Industriegesellschaft in eine Dienstleistungsgesellschaft⁷, fassen und verstehen zu können. Das, was Arendt unter dem Begriff Arbeit versteht, ist weder mit moderner Erwerbsarbeit noch mit den vielfältigen anderen menschlichen Tätigkeiten vereinbar. Ihre Trennung des Politischen als öffentliche Aushandlung menschlicher Angelegenheiten und der Ökonomie als private Produktion und Reproduktion lässt sich in modernen Gesellschaften nicht (mehr) aufrechterhalten. Im „Handbuch Arbeitssoziologie“ versuchen Böhle, Voß und Wachtler (2010) einem veränderten Begriff von Arbeit Rechnung zu tragen und ihn auch aus der instrumentellen Einführung zu befreien⁸. Davon zeugen die beiden Aufsätze „Arbeit als Handeln“ (Böhle 2010: 151 ff.) und „Arbeit als Interaktion“ (Dunkel und Weihrich 2010: 177ff.), die ich rezipiere und kritisch mit dem Begriff der Dienstleistung verknüpfe, der ebenfalls für ein verändertes Arbeitsverständnis steht⁹. Im Begriff der Dienstleistung scheint mir nun der

⁶ Hannah Arendt selbst hat sich nicht als Philosophin bezeichnet, sondern als politische Denkerin.

⁷ Der Begriff der Dienstleistung wird im Artikel weiter unten mit seinen unterschiedlichen Bedeutungsebenen aufgegriffen, so dass deutlich wird, dass es die Dienstleistungsgesellschaft nicht gibt.

⁸ Im ersten Teil von „Foucault im Jobcenter“ frage ich zum Schluss mit Adorno, in wie weit der Faschismus bzw. der Nationalsozialismus im Arbeitsbegriff unserer heutigen demokratischen Gesellschaft (immer) noch wirksam ist und in ihr fortlebt.

⁹ Beratung von Politik, Unternehmens- und Organisationsberatung, Supervision, Coaching etc. werden im Übergang von der alten Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft wirksam. Daher stellt sich schon die Frage, ob sie (sofern sie ihn überhaupt formulieren) einem kritisch-aufklärerischen Selbstanspruch gerecht werden können oder ob sie nicht doch letztlich modernisierungstheoretisch erklärt werden müssen.

Anknüpfungspunkt für die Supervision zu liegen, der im Artikel selbst jedoch nicht so klar herausgearbeitet wird: Was bedeutet es, wenn sich Supervisor*innen als Dienstleister*innen verstehen? Welche Art von Dienstleistung ist gemeint, wenn diese in mindestens drei Hinsichten ausgelegt werden kann?

1. Wenn Dienstleistung in der öffentlichen Verwaltung als „New Public Management“ im Sinne der Neuen Steuerungsmodelle verstanden wird, deren Ziel Kostenersparnis ist: Wird das Ziel von Supervision (wenn auch nicht ausdrücklich) dann nicht letztlich (Unterstützung bei der) Kostenersparnis sein?
2. Wenn Dienstleistung in der Sozialen Arbeit als Kunden- bzw. Nutzerorientierung angestrebt wird: Wird das Ziel von Supervision dann die Unterstützung der professionellen Akteur*innen bei der Umsetzung der Kundenwünsche und –interessen sein? Oder sollte sie – wie ich später argumentiere - verantwortlich für die Reflexion des Arbeitsbündnisses zwischen Klient*in und professioneller Akteur*in sein? Woher müsste sie dann ihre Legitimation erhalten?
3. Wenn Dienstleistung (in Verwaltungen, Profit- sowie Not-for-Profit-Unternehmen) als Kommunikation verstanden wird, die der Koordination von Arbeitsabläufen, dem Kontakt zu Kunden, dem Anpreisen der eigenen Produkte etc. dient: Wird dann das Ziel von Supervision nicht letztlich (Unterstützung bei der) Gewinnmaximierung bzw. Kostenersparnis sein?

Auf diese Fragen hat die Supervision (resp. das Coaching) aus meiner Sicht noch keine überzeugenden Antworten entwickelt. Die Unterscheidungen verweisen aber schon auf meine später getroffene professionstheoretische Bestimmung der Supervision, die in diesem Artikel nur in Ansätzen in den Blick genommen wird, z.B. wenn Arendts Topos des Erzählens für die Verlebendigung des Falls fruchtbar gemacht wird. Auch die Frage, ob institutionelle, organisatorisch gerahmte Dienstleistungsverhältnisse dialogisch gestaltet werden können oder ob diese nicht letztlich doch immer strategisch bleiben müssen, wird nicht weiterverfolgt. Kritisch anzumerken ist, dass der zweite Teil des Artikels teilweise sehr voraussetzungsvoll geschrieben ist. Die Argumentation ist nicht immer übersichtlich und wirkt dadurch teilweise etwas unruhig. Auch ist sie in ihrer begrifflichen Ausgestaltung nicht immer sicher.

Im dritten Teil des Artikels nehme ich dann den Faden des ersten Teils mit der Frage wieder auf, ob die Supervisor*in ein politisches Subjekt sein sollte und ob die Supervision einen gesellschaftlichen Auftrag hat. Hierbei habe ich insbesondere den Zusammenhang von Handeln und Erzählen in den Blick genommen, der eine zentrale Rolle für Arendts republikanisch-demokratisches Politikverständnis hat. In ihrem narrativen Handlungsmodell gehören das menschliche Tun und das Erzählen von diesem Tun prozesshaft zusammen. Durch das Erzählen der Geschichte erhält das Handeln erst Gewicht, durch das Erzählen erhalten die Menschen eine Biografie und damit ein unverwechselbares Gesicht. Im Gegensatz zu Arendt, die dem Politischen den Primat einräumt, argumentiere ich mit Benner für eine nicht-hierarchisch geordnete Gesamtpraxis. Er zeigt, dass jede menschliche Praxis – er nennt Politik, Ökonomie, Pädagogik, Ethik, Kunst und Religion¹⁰ – auf einen ursprünglichen Wesensbereich menschlicher Existenz zurückgeht und eine eigene Handlungslogik besitzt. Diese ursprünglichen Praxisfelder haben sich in Professionen und Berufstätigkeiten ausdifferenziert, können letztlich aber darin nicht aufgehen, weil der Horizont der menschlichen Praxis viel weiter ist und menschliche Praxis sich nicht vollständig professionalisieren lässt. Bei einer vollständigen Institutionalisierung und Professionalisierung menschlicher Praxis ließe sich leicht zeigen, dass die Berufstätigkeit selbst wiederum eine Entprofessionalisierung anstreben müsste. Die Idee dahinter war, dass nur menschliche Praxis ‚beratungsbedürftig‘ ist, also auch die politische oder ökonomische¹¹.

Im nächsten Schritt wird dann der Begriff der Öffentlichkeit in Arendts Denken expliziert, ohne jedoch die von Bajohr (2011) bei Arendt herausgearbeitete Differenzierung von politischer und epistemischer Öffentlichkeit für die Supervision fruchtbar zu machen. Öffentlichkeit als:

1. die intersubjektive Wahrnehmbarkeit von Sachverhalten,
2. die Versicherung von Wirklichkeit als Erkenntnis und
3. politischer Raum, der die Sphäre des Handelns in einer gemeinsamen Welt repräsentiert.

¹⁰ Ich bin mir nicht sicher, ob Religion und Kunst nicht demselben ursprünglichen „Wesensbereich“ angehören, nämlich der Transzendenzerfahrung des Menschen: in der Religion außerhalb, in der Kunst innerhalb des irdischen Lebens.

¹¹ Diese institutionalisierten Praxen sind – so meine spätere Argumentation – nicht ‚supervisionsbedürftig‘, weil in ihnen keine Arbeitsbündnisse gestiftet werden.

Hier hätte es nahe gelegen, den 1. und 3. Punkt genauer zu beleuchten. In wie weit geht Supervision über die intersubjektive Wahrnehmbarkeit von Sachverhalten hinaus? Welche Art von politischer Öffentlichkeit in Organisationen wird bzw. sollte von ihr hergestellt werden? Ist sie überhaupt in der Lage, eine organisationspolitische Öffentlichkeit zu initiieren? Oder kann sie eigentlich nur dort wirksam werden und Organisationsprozesse begleiten, in denen Organisationen ein eigenes Interesse haben, eine organisationspolitische Öffentlichkeit herzustellen?

Diese Fragen werden in dem Artikel nicht gestellt. Stattdessen gehe ich zu Arendts Begriff der Urteilskraft über, die sie einerseits im Handelnden selbst in seiner jeweiligen Handlung und andererseits in der der Handlung enthobenen Zuschauers verortet. Diese Unterscheidung wird nun nicht konkret auf die Praxis der Supervision angewandt. Hier hätte eine Unterscheidung nahe gelegen, wie sie Häcker (2019) dann ausgeführt hat. Er unterscheidet ein „(a)lltägliches, kriseninduziertes Reflektieren, (das) eine lebenspraktisch-expansive Funktion hat, die im weitesten Sinne auf Orientierung, Bewältigung und (Wieder-)Gewinnung von Sicherheit zielt“ von einer „(v)eranlasste(n) Reflexion wie etwa Sokrates’ berühmte „Was ist...?“- Fragen, (die) auf die Erhöhung der Urteilskraft (zielen), indem das (bisherige) Denken aus traditionellen Festgelegtheiten losgelöst wird. Solches gleichsam didaktisch induzierte(s) Reflektieren dient(e) dann der Erkenntnisbildung, der Entwicklung kritischer Perspektiven und mithin der Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus, der Überwindung von Subjektivität, der Transformation von Wissen und Erfahrung usw., d.h. es wird im weitesten Sinne in den Dienst des Lehr-Lernens gestellt“ (Häcker 2019: 90f.)¹². Diese Fragen werden im dritten Teil dieser Dissertation im Anschluss an die dort durchgeführten Rekonstruktionen noch einmal aufgegriffen.

Im Schlusskapitel wird dann die Frage nach der Bedeutung von Hannah Arendts politischer Philosophie für eine ‚Reflexive Supervision‘, wie sie im Masterstudiengang Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld gelehrt wird, gestellt. Im Zentrum der (insgesamt sehr normativ gehaltenen) Argumentation stehen das Erzählen als politische Gestaltung sowie die Kultivierung einer Urteilskraft, die durch die Supervision einen organisationsöffentlichen Raum erhalten soll:

¹² Dieses Zitat von Häcker soll nicht über sein kritisches Verständnis von Reflexion und Reflexivität hinwegtäuschen. Und: als mein Artikel 2015/16 erschien, gab es den Text von Häcker noch nicht.

„Es entspricht dem Urteilen des, dem vom Handlungsdruck enthobenen, Zuschauers, der seine eigenen Handlungen als Akteur betrachtet, sie ‚objektiviert‘ und dadurch eine neue Distanz schafft zwischen der erfahrenen Vergangenheit und der zu gestaltenden Zukunft. Im rückblickenden Urteil kann er ‚Nein‘ sagen zum Geschehenen und kann Widerspruch einlegen zu Entscheidungen, die die Zukunft betreffen. Vereinfacht gesagt: es geht um die Übernahme von Verantwortung, der Zurechenbarkeit von (institutionellen) Entscheidungen und damit letztlich auch um die Legitimation von Macht, die Mikropolitiken zu unterlaufen versuchen. Supervision ist sowohl den Supervisand_innen verpflichtet als auch dem gesellschaftlichen Auftrag, der durch die Institutionen repräsentiert wird. Supervision kann damit einer ‚Niemandsherrschaft‘ (vgl. Trawny 2005: 81) vorbeugen, die heute weniger durch starre Hierarchien versucht wird, sondern durch die Fragmentierung der Arbeitswelt, in der gerade niemand mehr zuständig ist“ (Griewatz 2016).¹³

Damit formuliert dieser Aufsatz ein starkes Plädoyer für ein politisches Selbstverständnis der Supervision. Das Problem dabei ist, dass Supervision sozialrechtlich nur teilweise verankert ist und keine eigene vom Staat geschützte Berufstätigkeit darstellt. Deshalb steht dieser Aufsatz noch in der Linie eines emphatischen Verständnisses von Supervision, die sich letztlich selbst ihren eigenen gesellschaftlichen Auftrag zur Aufklärung gibt. Deshalb stellt dieses Selbstverständnis im Grunde eine Anmaßung dar. Kritisch muss hinzugefügt werden, dass sich in den Rekonstruktionen im dritten Teil keine Hinweise darauf zeigen, dass Supervision in diesem Sinne verstanden und ‚genutzt‘ wird.

Gleichwohl wird durch die Supervision selbst, sobald sie in einer Organisation stattfindet, zu einer wie auch immer teilorganisationsöffentlichen Veranstaltung, die von den Supervisand*innen befürwortet oder abgelehnt werden kann. Und letztlich stellt sich dann die Frage, wie Supervisor*innen mit dieser Situation umgehen, ob sie sich als Supervisor*innen als politische Subjekte (und wenn ja, wie) verstehen. Die strukturtheoretische Bestimmung der Supervision am Ende des zweiten Teils stellt dann den Versuch dar, für die Supervision eine Begründungsfigur zu entwickeln, die es erlaubt, sie sozialstaatlich zu verankern und damit politisch und rechtlich zu

¹³ Vgl. auch Kühl (2008), der mit Robert Merton gerade die latente Funktion von Supervision hervorhebt (Kühl 2008: 163ff.).

legitimieren. Das betrifft natürlich insbesondere institutionalisierte Teams, die mit Klient*innen arbeiten.

Folgende Aspekte sind aus meiner Perspektive im Anschluss an den Aufsatz „Pluralität und menschliche Praxis“ für das Verständnis und das weitere Nachdenken und Forschen im Hinblick auf ein arbeits- und demokratietheoretisches, im Sozialstaat verankertes Verständnis der Supervision wichtig:

1. Die Kritik an Arendts Arbeitsbegriffs hat zu einer Erweiterung des Verständnisses der Ökonomie als (menschlicher) Praxis geführt, die auch Habermas' Dichotomie von „Arbeit und Interaktion“ (Habermas 1974) überwindet und „Arbeit als Interaktion“ (Böhle 2010: 151ff.) und „Arbeit als Handeln“ (Dunkel und Wehrich 2010: 177ff.) mitdenkt. Damit rückt die Erwerbsarbeit in den Mittelpunkt der Diskussion, die sich in einem fundamentalen Wandel befindet und mit deren Widersprüchen, Paradoxien und Compliance-Anforderungen Supervision konfrontiert ist. Damit werden auch die Spannungsverhältnisse zwischen Profession und Organisation sowie Ökonomie und Ethik berührt, die im Aufsatz zur strukturtheoretischen Bestimmung der Supervision noch einmal aufgegriffen werden.
2. Mit Arendts Begriffen des „Handelns als menschlicher Praxis“, der „politischen Öffentlichkeit“ und der „Urteilkraft“ (phronesis) habe ich versucht zu zeigen, dass Supervision durch das Herstellen einer Öffentlichkeit notwendig politisch ist und dass deshalb Supervisor*innen in ihrem professionellen Selbstverständnis politische Subjekte sein sollten, weil sie es in ihren Supervisionen in Organisationen immer auch mit institutionenpolitischen Aushandlungsprozessen zu tun haben. Daher ist es eine interessante und wichtige Frage, ob und in wie weit sich Supervisor*innen selbst als politische Subjekte verstehen, und in wie weit es sich empirisch zeigt, dass dieser Selbstanspruch auch eingelöst wird. Wie wird diese Öffentlichkeit hergestellt? Welche Funktion übernimmt sie in der Supervision? Wie verträgt sich die Öffentlichkeit¹⁴ mit der Vorstellung in der Supervision, in der es sich um einen

¹⁴ Hierbei könnte die Unterscheidung von Bernhard Peters hilfreich sein. Bei ihm „fungiert der Begriff der Öffentlichkeit in drei verschiedenen Weisen in der symbolischen Struktur moderner Sozialordnungen“: 1. als Abgrenzung von „privat“ als Gegenbegriff zu „öffentlich“; 2. als „Begriffskonstellation“, die „öffentlich“ mit zwei Gegenbegriffen verbindet: „privat“ und „geheim“ und 3. als normative „Sphäre kommunikativen Handelns“ (Peters 2007: 55f.). Im ersten Begriff von Öffentlichkeit geht es um die öffentlichen Verantwortungsbereiche, also dort, wo ein öffentliches Interesse besteht (Soziale Arbeit, Schule, Gesundheitswesen, Polizei etc.). Mit

geschützten Raum handeln sollte? Wie kann die Supervision der Bildung von Urteilen dienen?

3. Demokratie setzt Gleichheit voraus: deshalb ist Demokratie substantiell an den Wohlfahrts- bzw. Sozialstaat gebunden. Welche Aufgaben und Funktionen fallen dabei der Supervision zu? Wird es ihre Aufgabe sein, die Lebenswelt der Klient*innen vor den Systemlogiken der Organisationen durch eine advokatorische Ethik, zu „schützen“, indem der besprochene „Fall“ verlebendigt wird? Oder wird es ihre Aufgabe sein, (aufklärerisch) ein Demokratieverständnis als Lebensform im Sinne Deweys bei den professionellen Akteur*innen zu wecken oder einzufordern? Oder wird es ihre Aufgabe sein, auf die Einhaltung demokratischer Regeln in der Kommunikation in Organisationen zu achten? Wie kann und soll Supervision als (halb-) öffentlicher Raum (strategisch oder kommunikativ) verstanden und genutzt werden? Und wie wird er dann tatsächlich genutzt?
4. Was bedeuten diese Fragen verbands-, berufs- und fachpolitisch? Aus meiner Perspektive wäre die Beobachtung und Beurteilung gesellschaftspolitischer Entwicklungen eine wichtige Aufgabe: Befinden wir uns auf dem Weg in eine „Postdemokratie“ (Crouch 2008)? Was bedeutet es, wenn der Staat sich aus der Fürsorge verabschiedet (Crouch 2008: 29f.) Und wie kann dem ggf. begegnet werden? Welche nicht reflektierten und in sich widersprüchlichen Voraussetzungen setzt der Neoliberalismus voraus, die sich dann in der Arbeitswelt niederschlagen? Oder sind wir – wie Czada (2014) es formuliert – auf dem Weg in eine Verhandlungsdemokratie, die sich gerade dadurch auszeichnet, dass Entscheidungen in den verschiedensten Gremien diskutiert und vorentschieden werden, bevor sie von den zuständigen Gremien legitimiert werden? Welche Rolle kann Supervision hierbei spielen – in der Verbandspolitik

diesem Begriff könnte eine Begründungsfigur dafür gefunden werden, dass Supervision für „Arbeitsbündnisse“ eine reflexive „Kontrolle“ bietet. Mit dem zweiten Begriff könnten die Grenzen des Öffentlichen begründet werden, z.B. im Schutz der Privatsphäre von Klient*innen, die in der Supervision besprochen werden. Und im dritten Begriff ist die Frage enthalten, inwiefern in Organisationen überhaupt eine „Sphäre öffentlicher, ungezügelter Meinungs- und Willensbildung der Mitglieder“ (Peters 2007: 59) vorhanden ist oder entstehen kann, die im Sinne einer demokratischen Willensbildung organisationsöffentliche Angelegenheiten mitbestimmen. Oder kann es sich hierbei per se nur um die öffentlichen Angelegenheiten des politischen Gemeinwesens handeln, die alle Bürger*innen gleichermaßen betreffen?

wie in der alltäglichen Praxis? Und: Welcher Unternehmensethik¹⁵ sind Unternehmen verpflichtet und wie positionieren sich die Supervisor*innen als Community und als Einzelne dazu?

5. Mit einer professionstheoretischen Fundierung müsste eine stärkere Verankerung im Sozialstaat einhergehen, die eine verbands-, berufs- und fachpolitische Orientierung in dieser Richtung nach sich ziehen müsste. erinnert sei hier an die philosophische Begründung des Wohlfahrtsstaates Otfried Höffes' (1988), an die eine professionstheoretisch fundierte Supervision anschlussfähig wäre. Eine Frage hierbei dürfte sein, ob sich die professionstheoretische Unterscheidung von Supervision und Coaching, wie ich sie vornehme, nämlich die Verankerung der Supervision im sozialstaatlichen Kontext, dann auch empirisch zeigen lässt. Oder ist diese Unterscheidung angesichts der Ökonomisierung des Sozialen und der mit ihr einhergehenden Annäherungen von Supervision und Coaching obsolet geworden (vgl. Busse 2010: 55ff.), weil sie sich auch empirisch nicht (mehr) zeigen lässt.
6. Ein besonderes Merkmal würde in diesem Zusammenhang das Erzählen spielen, das bei Arendt eine politische Bedeutung hat und für die (Fall-) Supervision genauer bestimmt werden müsste. Auch in den psychoanalytischen (Grimm-Montel und Seeholzer 2012) und neueren soziologischen Biografietheorien spielt das Erzählen eine wichtige Rolle (z.B. Rosenthal 1995, Schütze 2016). Allerdings zielt das Erzählen immer auch auf das Erleben der Supervisand*innen, d.h. es ist expressiv. Aber in der Supervision werden auch normative Fragen aufgeworfen, die es zu verhandeln gilt. Diese stehen hinter dem expressiven Erzählen und sollten einer Bearbeitung, und damit letztlich auch einer gemeinsamen Beurteilung zugeführt werden. Wie dies in der Praxis konkret geschieht, ist ebenfalls empirisch nur in Ansätzen erforscht. Hier bieten die Rekonstruktionen im dritten Teil dieser Dissertation einen ersten Einblick.

¹⁵ Hier sei z.B. an die sehr unterschiedlichen Wirtschafts- und Unternehmensethiken erinnert, die van Aaken und Schreck in ihrem Buch herausgegeben haben (van Aaken und Schreck 2015) und die Konsequenzen für das unternehmerische Handeln zeitigen.

3.2 Artikel: Pluralität und menschliche Praxis (Teil 1)

Erschienen in:

Griewatz, H.-P. (2015). Pluralität und menschliche Praxis. Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision (Teil 1). In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 23(46): Supervision im Spannungsfeld von Deprofessionalisierung und Bedürftigkeit): 4-13. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2278>

3.3 Artikel: Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision (Teil 2)

Erschienen in:

Griewatz, H.-P. (2016). Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision. Teil II. Rekonstruktion des Arbeitsbegriffs von Hannah Arendt im Spiegel soziologischer Arbeitstheorien. In: *Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 24(47): 43-61. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2271>

3.4 Artikel: Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision (Teil III)

Erschienen in:

Griewatz, H.-P. (2016) Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision - Teil III. In: *Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 48: 14-35. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2258>

4. Foucault im Jobcenter. Supervision in einem widersprüchlichen gesellschaftlichen Feld

4.1 Einleitung

Der zweiteilige Artikel **„Foucault im Jobcenter. Supervision in einem widersprüchlichen gesellschaftlichen Feld“**, der ebenfalls im Forum Supervision zwischen 2016 und 2018 gemeinsam mit Volker Walpuski erschienen ist (Griewatz und Walpuski, Teil 1: 2016 und Teil 2: 2018 – Erstautorenschaft Griewatz), analysiert die Strukturprobleme des Jobcenters für die Supervision in diesem Feld. Die Analyse im zweiten Teil basiert weitestgehend auf der Folie der Wissenssysteme, die Gröning (2016) für die theoretische Fundierung des „Weiterbildenden Masterstudien Supervision und Beratung“ an der Universität Bielefeld herausgearbeitet hat. Im ersten Teil werden zunächst die historischen Linien der gesellschaftlichen Tertiarisierungsprozesse im 20. Jahrhundert beschrieben. Anschließend wird der Umbau des deutschen Sozialstaates im Rahmen der neuen Steuerungsmodelle seit den 1990er Jahren dargestellt, der Sparmaßnahmen, Beschleunigung, Deprofessionalisierung und Prekarisierung zur Folge hatte. Im zweiten Teil werden dann die Entwicklungen und Auswirkungen der Arbeitsmarktreformen, die mit der Agenda 2010 wirkmächtig wurden, fokussiert und anhand eines Falles strukturhermeneutisch rekonstruiert und interpretiert. Die Theorie der gouvernementalen und pastoralen Macht von Foucault bilden hierbei die Hintergrundfolie der Analyse, die mit den unten genannten sozialwissenschaftlichen Theorien vollzogen wird.

Die Supervisionssitzung, die aus der Perspektive eines Supervisors geschildert wird, findet im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme angehender Fallmanager*innen in einer DGCC¹⁶-zertifizierten Weiterbildung zur Care- und Case-Manager*in statt und ist daher verpflichtend. In der Fall Erzählung handelt es sich um einen 18-jährigen arbeitslosen Jugendlichen, der sich nicht konform den Erwartungen des angehenden Fallmanagers verhält und seiner Mitwirkungspflicht nicht in vollem Umfang nachkommt.

¹⁶ Deutsche Gesellschaft für Care und Case Management e.V.

Die Interpretation dieser geschilderten Supervisionsszene erfolgt auf mehreren Ebenen:

1. Der Fall des 18-jährigen Mannes wird mit dem psychoanalytischen epigenetischen Strukturmodell nach Erik H. Erikson, der soziologischen Theorie der Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf nach Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel, der psychoanalytischen Adoleszenztheorie nach Mario Erdheim und der Habitustheorie nach Pierre Bourdieu interpretiert.
2. Die sozialwissenschaftliche Interpretation der Rolle des Fallmanagers erfolgt aus psychoanalytischer, rollentheoretischer und organisationstheoretischer Perspektive.
3. Diese Supervisionsszene wird dann sozialwissenschaftlich anhand von Forschungsliteratur zum Jobcenter in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebunden.

In dieser Fallvignette spiegelt sich die Ambivalenz des Jobcenters wider. Es zeigen sich die gouvernementalen Machtstrukturen des aktivierenden Sozialstaates und die pastoralen Machttechniken eines individualisierenden Beratungsverständnisses, die letztlich, wenn man sie unter einer erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Perspektive betrachtet, das Gegenteil ihres eigenen Anspruchs bewirken. Die Analyse zeigt, dass ein ethischer Anspruch im Sinne einer „advokatorischen Ethik“ nach Micha Brumlik (2017) oder des Fähigkeitenansatzes („Capabilities Approach“) nach Martha Nussbaum (2012) nicht eingelöst wird. Die Kontroll- und Machtansprüche des „Apparats“ Jobcenter als Organisation sind wirkmächtig und werden von den Mitarbeitenden inkorporiert. Im Spannungsfeld von Organisation und Profession bleiben somit die Systemlogiken bestimmend. Die Aufgabe einer professionalisierten Supervision bestünde nun darin, diese Widersprüche und Strukturprobleme zu bearbeiten, indem sie besprechbar gemacht und in einen Verstehensprozess überführt würden. Vorausgesetzt, dass das berufliche und professionelle Selbstverständnis von Jobcentermitarbeitenden als eines „street-level bureaucrats“ im Spannungsfeld von Profession und Organisation institutionell gewollt werden würde – und das wäre dann auch eine wichtige Aufgabe der DGCC-zertifizierten Weiterbildung -, dann wäre eine (rechtlich verankerte und politisch legitimierte) Supervision hier anschlussfähig. Supervision ist zwar in der DGCC-

zertifizierten Weiterbildung verpflichtend, wird jedoch häufig als „Pflichtprogramm“ wahrgenommen und abgewehrt.

Der erste Teil ist bis auf wenige Sätze im 2. Kapitel und dem Fall, den Volker Walpuski im 4. Kapitel beisteuert, und der im 1. Kapitel des zweiten Teils noch einmal wiederholt wird, von mir verfasst. Auch der zweite Teil ist ebenfalls zum größten Teil von mir konzipiert und verfasst. Es gibt kein eigenständiges Kapitel, das eindeutig Walpuski zugeordnet werden könnte.

4.2 Kritische Reflexion und Einordnung:

Der erste Teil ist gut strukturiert und bietet aus meiner Sicht einen guten Überblick über die Tertiarisierungsprozesse im 20. Jahrhundert und das – entgegen ihrer ursprünglichen Intention – aus ihr hervorgehende Paradigma des aktivierenden Sozialstaats in Gestalt des Jobcenters. Der zweite Teil ist ebenfalls deutlich reifer als der dreiteilige Artikel zu Hannah Arendts politischem Denken als Fundament für eine kritisch-reflexive Supervision. Beide Teile dokumentieren den Übergang vom reflektierten Praktiker zum wissenschaftlich denkenden und rekonstruierenden Wissenschaftler, der gleichwohl versucht, die wissenschaftlichen Erkenntnisse in einen metatheoretisch-philosophischen Rahmen zu stellen.

Folgende Aspekte möchte ich jedoch kritisch hervorheben und diskutieren:

1) Ich schreibe, dass „Apel (1980) und Habermas (1980) ... in diesem Sinne eine kritische Hermeneutik formuliert (haben), in der eine Ideologiekritik das Unbewusste des Gesellschaftlichen deutet - so wie die Psychoanalyse das Unbewusste des Subjekts ‚deutet‘“. Diese Interpretation der beiden Texte ist sehr stark verkürzt und sollte nur als Beleg einer „Hermeneutik als begrenzter Vernunft“ (Figal 1996: 11) dienen, der sich an den dann folgenden – an Gröning orientierten – Verstehenszugängen bewähren sollte.

Apel und Habermas beziehen sich in ihren jeweiligen Fundierungen einer philosophischen (und wissenschaftlichen) Hermeneutik - in Auseinandersetzung mit dem naturwissenschaftlichen Paradigma – neben der Soziologie auf die Psychoanalyse, „die weder auf die szientifische noch auf die hermeneutische Fragestellung zurückgeführt werden kann“ (Apel 1980: 36). Die Psychoanalyse macht einerseits die durch das Erkennen der „quasi-naturhafte(n), erklärbar(e) und sogar

voraussagbare(n) Wirkungsweise verdrängter Sinnmotive ... den Patienten zum Objekt“ (Apel 1980: 43), und hebt andererseits (zugleich) „den nur erklärbaren kausalen Zwang (auf), indem er (der Arzt. Anmerkung des Autors) den Sinn der verdrängten Motive versteht und den Patienten kommunikativ provoziert, diese Sinndeutung zu einer Revision seines autobiographischen Selbstverständnisses zu verwenden“ (Apel 1980: 43). D.h., es geht Apel um eine „dialektische Vermittlung der sozialwissenschaftlichen ‚Erklärung‘ und des historisch-hermeneutischen ‚Verstehens‘ der Sinntradition unter dem regulativen Prinzip einer ‚Aufhebung‘ der vernunftlosen Momente unseres geschichtlichen Daseins“ (Apel 1980: 43). Die Aufgabe einer Ideologiekritik ist es demnach, „durch Selbstbesinnung kausal erklärbare Verhaltensweisen in verstehbares Handeln zu transformieren“ (Apel 1980: 44). Als Analogie beschreibt er dies als „‘Psychoanalyse‘ der menschlichen Sozialgeschichte und ‚Psychotherapie‘ der aktuellen Krisen des menschlichen Handelns“ (Apel 1980: 44).

In die gleiche Richtung zielt Habermas‘ Aufsatz, wenn er der Frage nachgeht, „ob eine kritische Wissenschaft wie die Psychoanalyse die Bindung der geschulten Interpretation an die natürliche Kompetenz umgangssprachlicher Kommunikation durch eine theoretisch begründete semantische Analyse unterlaufen und damit den Universalitätsanspruch der Hermeneutik abweisen kann“ (Habermas 1980: 132). Auch er plädiert dafür, dass die Erkenntnisse der Soziologie und der Psychoanalyse in ein diskursives Verstehen zurücküberführt werden sollten bzw. müssten. Der Universalanspruch einer Hermeneutik kann seiner Ansicht aber nur aufrechterhalten werden, wenn der „Überlieferungszusammenhang als der Ort möglicher Wahrheit und faktischen Verständigtseins zugleich auch als der Ort faktischer Unwahrheit und fortdauernder Gewalt“ (Habermas 1980: 153, zit. n. Wellmer 1969) wahrgenommen wird. Und weiter:

„Eine kritisch über sich aufgeklärte Hermeneutik, die zwischen Einsicht und Verblendung differenziert, nimmt das metahermeneutische Wissen über die Bedingungen der Möglichkeit systematisch verzerrter Kommunikation in sich auf. Sie bindet Verstehen an das Prinzip vernünftiger Rede, demzufolge Wahrheit nur durch den Konsensus verbürgt würde, der unter den idealisierten Bedingungen unbeschränkter und herrschaftsfreier Kommunikation erzielt worden wäre und auf Dauer behauptet werden könnte“ (Habermas 1980: 154).

Die gesellschaftlichen Verblendungs- bzw. Verdeckungszusammenhänge sind das „Ergebnis von Pseudokommunikation“ und erzeugen ein „zwangsintegriertes Bewußtsein (!)“ (Habermas 1980: 158), das eine kritische Hermeneutik, auch wenn sie selbst an den Traditionszusammenhang gebunden ist, reflektieren und in ein Verstehen überführen muss. Diese Aufklärung versteht Habermas politisch.

Der Begriff des Unbewussten hätte im Aufsatz daher eigentlich in Anführungsstriche gesetzt werden müssen, denn mit ihm wird suggeriert, es gäbe ein soziales, institutionelles oder gesellschaftliches Unbewusstes, auf das man von außen – wie ein unbeteiligter Zuschauer - schauen könnte. Dies würde aber bedeutet – wie Wellendorf anmerkt – dass „in der Rede vom ‚Unbewussten‘ in der Institution (resp. der Gesellschaft oder der Organisation. Anmerkung des Autors) ... der Dialog strukturell immer schon als entschieden vorausgesetzt (werde)“ (Wellendorf 1997: 174).

Die hier nun hinzugefügten ausführlichen Erläuterungen und Aspekte hätten den Artikel allerdings auch zu sehr überfrachtet. Sie scheinen mir aber geeignet, den methodologischen Zusammenhang zwischen der Objektiven Hermeneutik Oevermanns als soziologischer Methode und dem Verständnis der (philosophischen) Hermeneutik bei Apel und Habermas in einem eigenen Artikel theoretisch zu bearbeiten.

2) Bei dem Aufsatz handelt es sich - streng genommen - nicht um eine sozialwissenschaftliche Rekonstruktion, sondern um eine subsumtionslogische Interpretation des Falles anhand ausgewählter sozialwissenschaftlicher Theorien. Die Bezeichnung „strukturhermeneutische Interpretation“ könnte daher irreführend sein, jedoch verstehe ich die sozialwissenschaftlichen und psychoanalytischen (die ich ebenfalls sozialwissenschaftlich verstehe) Theorien strukturtheoretisch. Somit wäre dieser Artikel z.B. anschlussfähig an die strukturhermeneutische Rekonstruktion/Interpretation, die Oliver Hechler 2005 anhand einer Supervision durchführt. Die Interpretation der Fallvignette zeigt idealtypisch, welche Aspekte in einer Fallsupervision zu berücksichtigen wären, die real in Supervisionssitzungen aufgrund des Entscheidungsdrucks natürlich nicht vollständig zu realisieren sind, aber zu einer Perspektivenerweiterung für Supervisor*innen beitragen könnte.

3) Es war leider nicht möglich, die Supervisor*in, die diese Fallvignette zur Verfügung gestellt hat, mit in die Interpretation einzubinden und zu kritisieren. Sie hat dem nicht zugestimmt. Meine – ideologiekritische - Interpretation hierzu ist, dass sie selbst Teil

des Verdeckungszusammenhangs ist und durch ihre Ablehnung - ohne es zu wissen – auch bleibt. Das Strukturproblem, das in Bezug auf das Jobcenter und den beteiligten Akteur*innen herausgearbeitet wird, wird von ihr weder in der Situation noch danach erkannt. Somit trägt sie in der Supervision zur Individualisierung des Strukturproblems bei, wenn das Ergebnis der Supervision ist, dass „(d)ie familiäre Situation (des arbeitslosen Jugendlichen. Anmerkung des Verfassers) ... als ‚Suche nach einem Vater, der zu mir hält, für mich einsteht, verlässlich ist, mich anerkennt‘“ von allen Beteiligten so verstanden wird.

Die weitergehende Frage, die zu einem späteren Zeitpunkt dieser Dissertation mit der theoretischen Einbettung der Rekonstruktionen wieder aufgeworfen wird, ist, in wie weit individualisierende Zuschreibungen in der Struktur der Supervision – sowohl bei Supervisand*innen als auch bei Klient*innen - angelegt sind. Oder mit Stefan Kühl (2008) gesprochen: sogar notwendig sind, damit Organisationen funktionieren können. Insgesamt endet der Artikel – ebenso wie der Artikel zu Hannah Arendt - mit einer sehr optimistischen Beurteilung der Supervision, die sich empirisch noch ausweisen lassen muss.

4.3 Artikel: „Foucault im Jobcenter“. Supervision in einem widersprüchlichen gesellschaftlichen Feld (Teil 1)

Erschienen in:

Griewatz, H.-P., Walpuski, V. J. (2017). Foucault im Jobcenter. In: *FORUM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 25(50): 12-26. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2337>

4.4 Artikel: Foucault im Jobcenter. Supervision in einem widersprüchlichen gesellschaftlichen Feld (Teil 2)

Erschienen in:

Griewatz, H.-P., Walpuski, V. J. (2018). Foucault im Jobcenter (Teil 2). In: *FORUM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 26(51: Fallverstehen in der Supervision): 39-74. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2331>

5. Supervision im pädagogischen Kontext

5.1 Theoretische Einordnung und kritische Reflexion

Der Artikel „**Supervision im pädagogischen Kontext**“ (Griewatz 2020), erschienen in „Evangelische Jugendhilfe“ 3/2020 vom Evangelischen Erziehungsverband e.V., geht auf einen dort gehaltenen Vortrag im November 2019 zurück. In ihm werden die Strukturprobleme der Jugendhilfe und ihre Grundparadoxien zwischen System und Lebenswelt (Schütze 2013; Schütze und Gröning 2016) dargelegt und professionstheoretisch auf der Folie des „Arbeitsbündnisses“ (Oevermann 2017/1996) für eine kritisch-reflexiv-hermeneutische Supervision diskutiert und reflektiert. Der Artikel greift dabei – wiederum subsumtionslogisch - auf sozialtheoretische und erziehungswissenschaftliche Wissenssysteme (Benners bildungs- und erziehungstheoretische Grundlagen, Eriksons epigenetisches Strukturmodell, Bowlbys Bindungstheorie und Bourdieus Habitustheorie) zurück, die wiederum auch auf Wissensbestände zur Fallsupervision von Gröning und den von ihr verantworteten Masterstudiengang Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld zurückgehen. Diese Wissensbestände sollen eine systematische Orientierung für das Verstehen und die Entfaltungslogik von biografischen Verlaufskurven geben und damit Antworten auf Phänomene wie Kindeswohlgefährdung, Systemsprenger, Traumatisierung etc. ermöglichen. Leider wurde der Artikel durch die redaktionelle Überarbeitung ungewollt gekürzt. Das führte dazu, dass die in den Fallvignetten beschriebenen jugendlichen Protagonisten ganz unvermittelt dargestellt werden, weil der Abschnitt am Anfang, in dem sie eigentlich eingeführt wurden, einer Kürzung zum Opfer gefallen ist. Ich füge diese Passage in die Dissertation ein und markiere sie. Zum Glück war auch ohne sie der Zusammenhang leicht herstellbar.

Auch dieser Artikel steht in einer Linie mit den anderen bisher dargestellten Artikeln. Er läuft ebenfalls darauf hinaus, dass die Beziehungsdynamiken, die in Organisationen zwischen den professionellen Akteur*innen und ihrer Klient*innen entstehen, mit ihren Paradoxien und Widersprüchen im Arbeitsbündnis bewältigt werden müssen. Damit läuft dieser Artikel ebenfalls auf die strukturtheoretische Bestimmung der Supervision am Ende des zweiten Teils hinaus.

5.2 Artikel: Supervision im pädagogischen Kontext

Erschienen in:

Griewatz, H.-P. (2020). Supervision im pädagogischen Kontext. In: Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV) (Hrsg.): Evangelische Jugendhilfe 3/2020. 146-153.

6. Das Sokratische Gespräch in (Bildungs-)Institutionen

6.1 Theoretische Einordnung und kritische Reflexion

Der Artikel „Das Sokratische Gespräch in (Bildungs-)Institutionen“ (2017) ist der systematisch-normative Versuch, den Horizont abzustecken, unter welchen Bedingungen die Methode des Sokratischen Gesprächs in Bildungsorganisationen eine sinnvolle (hochschul-)didaktische Erweiterung darstellen kann. Anschlussfähig ist dieser Artikel an Arbeiten von Mahler (1971), Roth und Kutter (1981) und Wellendorf (1979) zur Psychoanalyse im universitären Kontext sowie Geißler (1979) zur Gruppendynamik und Selbsterfahrung in der Lehrer*innenbildung. Die Kontroverse, die daraus zwischen Kutter und Wellendorf entstanden ist, betraf die institutionelle Rahmung solcher Veranstaltungen, damit sowohl eine unangemessene Therapeutisierung als auch Therapiewünsche der Studierenden verhindert wird (Rohr 2012 und 2011). Es ist eine sehr wichtige Frage, wie Psychoanalyse, Gruppendynamik, Supervision und andere Lehrinhalte, in denen biografische Erfahrungen eine große Bedeutung haben, an der Universität gelehrt werden können und sollen. Diese Diskussionen gehen bis zu Sigmund Freud zurück (Charlier 2001). Inwieweit die Integration solcher Formate in die Hochschuldidaktik der Entwicklung eines professionellen Habitus förderlich ist, sollte daher empirisch weiter beforscht werden, so wie es für die Supervision im Rahmen des Projekts Bi^{professional} der „Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung“ an der Universität Bielefeld gemacht wurde (siehe 3. Teil dieser Dissertation).

Das Sokratische Gespräch ist eine Art „Mittelweg“. Es setzt zwar an der Erfahrung der Studierenden an, diese wird aber ausschließlich im Hinblick auf die Beantwortung der Ausgangsfrage bedeutsam. Es geht im Sokratischen Gespräch um Erkenntnisse. Selbsterfahrung spielt nur insofern eine Rolle, als dass die Erfahrung des gelebten Diskurses gemacht werden kann. Gleichwohl stellt die Methode des Sokratischen Gesprächs wissenschaftlich weitestgehend ein Forschungsdesiderat dar, sowohl 1. in schul- und hochschuldidaktischer als auch 2. in methodischer Hinsicht für die verschiedensten Beratungs- und Reflexionsformate:

1. Für das Sokratische Gespräch spielen die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle. Findet das Sokratische Gespräch im Rahmen der „Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren“ (GSP) als

Erwachsenenbildung statt, zu dem sich Menschen anmelden, um gemeinsam zu philosophieren? Oder findet es im schulischen (Zwangs-)Kontext statt, in dem Schüler*innen in die Grundfragen der Ethik oder Erkenntnistheorie eingeführt werden sollen? Oder findet es im universitären Kontext statt, in denen Studierende – ähnlich wie in der Schule – in der Entwicklung und Stärkung ihrer demokratischen Persönlichkeit unterstützt werden sollen und zugleich die im Sokratischen Gespräch erarbeiteten Erkenntnisse mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen ihres jeweiligen Studiums vergleichen. Ob und wie dies geschieht, ist weitestgehend offen. Meine Erfahrungen zeigen lediglich, dass dieses Format von den Studierenden sehr gut angenommen wird.

2. In wie weit das Sokratische Gespräch als Methode für Supervision und Beratung tauglich ist, scheint ebenfalls offen zu sein. Supervision und das sokratische Gespräch gehen zunächst einmal von der konkreten Erfahrung aus. Im Gegensatz zur Supervision, in der es um einen konkreten Fall im beruflichen Kontext geht, den es zu bearbeiten gilt, weil er noch nicht abgeschlossen ist, findet das Sokratische Gespräch in einem tatsächlich handlungsentlasteten Raum statt. In ihm dürfen keine Erfahrungen bearbeitet werden, die emotional noch nicht abgeschlossen sind, da die dadurch möglicherweise auftretenden psychischen Belastungen den Erkenntnisprozess behindern könnten. In der Supervision kann es diesen handlungsentlasteten Raum nur in der dyadischen Beziehung der Einzelsupervision oder in einer Gruppensupervision geben, aber nicht in der Teamsupervision, weil diese immer schon organisational gerahmt ist und die Teammitglieder in ihrem Aufeinander-angewiesen-Sein eine Funktion zu erfüllen haben. D.h., dass das gemeinsame Verstehen und die Verständigung verschiedene Zwecke erfüllen. In der Einzelsupervision dient die Verständigung zwischen Supervisor*in und Supervisand*in dem Verstehen einer beruflichen Situation, aus der dann wiederum eine Verständigung außerhalb der Supervision erfolgen kann. Ähnlich würde ich es für die Gruppensupervision beschreiben, nur dass hier allen Mitgliedern der Gruppe – idealerweise - durch die verschiedenen Perspektiven ein größeres Verstehen ermöglicht werden kann. Ein Konsens ist nicht zwingend notwendig. In der Teamsupervision hingegen zielt das gemeinsame Verstehen (einer Situation oder eines Falles) auf eine gemeinsame Verständigung, d.h., auch bei einem bestehenden Dissens muss ein gemeinsamer Konsens über das weitere

Vorgehen gefunden und getroffen werden. Dabei können normativ-ethische Fragen, die sich im Rücken der Verständigung abspielen, sehr wirkmächtig einen Konsens verhindern, vor allem dann, wenn diese Fragen unverstanden bleiben. Die Beurteilung einer beruflichen Situation durch Kolleg*innen im halböffentlichen Raum ist daher heikel und kann schambesetzt sein. Im Sokratischen Gespräch hingegen geht es auch zunächst um die gemeinsame Verständigung, um ein gemeinsames Verstehen in der Sache zu ermöglichen. Hierbei bleibt es jedoch nicht beim Verstehen von konkreten Situationen oder Erfahrungen, sondern diese werden durch weiteres Nachdenken auf allgemeine philosophische Fragen, Probleme und Erkenntnisse transzendiert. Das Ziel eines Konsenses ist in der Verständigung im Sokratischen Gespräch schon von vorneherein angelegt. Es ist demnach die Teamsupervision, die den am stärksten belasteten Raum darstellt, zum einen durch den gemeinsamen organisationalen Funktionszusammenhang, in den die Teammitglieder eingebettet sind, und zum anderen durch den von außen durch den Supervisor induzierenden Impuls zur Reflexion und der Aufforderung zu gemeinsamer Verständigung - und dies in Situationen, in denen die Teammitglieder durch die tägliche Arbeit belastet sein können und sich eigentlich Entlastung erhoffen. Insofern ist es eine offene Frage, wie methodische Elemente der Sokratik in der Supervision eingesetzt werden können.

Ähnlich, wie in der Supervisionszene die Supervisor*innen oft von ihrer spezifischen supervisorischen Haltung sprechen, so sprechen auch die Sokratiker*innen häufig von ihrer sokratischen Haltung. Hierbei – so versuche ich im achten Kapitel für die Supervision zu zeigen – kann es sich eigentlich nur um eine (allgemeine) ethische Haltung handeln, die sich dann in dem je spezifischen Format oder der je spezifischen Methode ausweisen und begründen lassen muss. Für das Sokratische Gespräch liegt die (ethische) Fundierung der Methode in der von Apel und Habermas formulierten „Transzendentalpragmatik“ bzw. „Diskursethik“. Eine solche Fundierung formuliert Busse für die Supervision (Busse 2010: 55ff.). Allerdings – so sollten die Ausführungen deutlich gemacht haben – sind beide Formate nicht austauschbar¹⁷. Ob ein Sokratisches Gespräch in institutionell bzw. organisational organisierten Handlungsfeldern (auch in Bildungseinrichtungen) z.B. als zusätzliches

¹⁷ Dies betrifft auch die Unterscheidung von Supervision und Coaching, die weiter unten vornehme.

Fortbildungsangebot möglich und sinnvoll ist, lässt sich aus einer Metaperspektive nicht beurteilen und beantworten. Hierbei spielen Fragen der Hierarchie und der mit ihr verbundenen Machtbeziehungen einerseits und der funktionale berufliche Zusammenhang der Mitglieder innerhalb einer Organisation andererseits eine entscheidende Rolle.

Dieser Artikel versucht hingegen viel bescheidener, das Sokratische Gespräch für institutionell verfasste Bildungseinrichtungen – hier für die Polizeiausbildung in der „Fachhochschule für öffentliche Verwaltung“ (FHöV) – fruchtbar zu machen.

6.2 Artikel: Das Sokratische Gespräch in (Bildungs-) Institutionen

Erschienen in:

Griewatz, H.-P. (2017). Das Sokratische Gespräch in (Bildungs-) Institutionen. In: Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium. Freitag M., Schophaus, M. (Eds); Schriftenreihe Polizei & Wissenschaft 1st ed. Frankfurt a. Main: Verlag für Polizeiwissenschaft: 99-124.

Teil II: Idealtypische Bestimmung der Supervision als Fallsupervision

Mittelpunkt des zweiten Teils bildet der Aufsatz „**Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching**“ (erscheint 2021/22 im „Jahrbuch Coaching“, hrsg. von Kuhlmann & Walber)¹⁸. Kern der professionstheoretischen Argumentation ist - ausgehend von der historischen Genese der Supervision und des mit ihr verbundenen „Professionsdilemmas“ (Kühl 2006)¹⁹ –, dass Supervision sich über den Fallbezug als „Fallsupervision“ profilieren und professionalisieren sollte. Supervision ist demnach ein Beratungs- und Reflexionsformat für professionelle Akteur*innen, für die die Beziehungsgestaltung zu ihren Klient*innen konstitutiv für eine gelingende Arbeit ist, und die deshalb zwingend den normativen Status eines „Arbeitsbündnisses“ (Oevermann 2017/1996) einrichten muss. Die besondere Herausforderung liegt nun darin, dass die professionellen Akteur*innen in diesem Arbeitsbündnis einer advokatorisch dimensionierten Diskursethik verpflichtet sind, die nicht einfach gegeben ist, sondern immer wieder auf ihre Angemessenheit hin reflektiert werden muss. Die strukturelle Voraussetzung dieses Supervisionsverständnis wäre eine stärkere rechtliche Verankerung in der Sozialgesetzgebung, die dann wiederum eine rechtlich verbindliche Aus- bzw. Weiterbildungsordnung voraussetzen würde. Diese Professionalisierung ist aus meiner Sicht auch deshalb notwendig, weil die Supervision in den sozialstaatlichen Institutionen auf eine Deprofessionalisierung (Klatetzki & Tacke 2005) trifft, die neue Wissenssysteme erfordert, und mit denen Fallverläufe und Prozessstrukturen im Lebenslauf von Klient*innen in Supervisionsprozessen besser verstanden werden können. Mit einer solchen Profilierung könnte die Supervision eine Praxis eigener Dignität und Professionalität werden, die sich gegenüber anderen Beratungsformen, insbesondere dem Coaching und der Organisationsberatung, abgrenzt und gleichzeitig ihre Möglichkeit als kritisch-emanzipatorisches

¹⁸ Der Artikel geht auf einen Vortrag im Wintersemester 2019/20 zurück, der im Rahmen einer Ringvorlesung zur Professionalisierung des Coachings, die von Markus und Christian Kuhlmann veranstaltet wurde, gehalten wurde.

¹⁹ Die „expansive Professionalisierung“ (Gaertner 1999) der Supervision, die sich mit der Verbandsgründung der „Deutschen Gesellschaft für Supervision“ (DGsv) institutionalisierte, hat aufgrund ihrer „horizontalen“ und „vertikalen“ Expansion zu einem „Professionsdilemma“ geführt. Mit „vertikaler“ Expansion meint Kühl die Erweiterung der Supervision zur Personal- und Organisationsentwicklung und anderer Konzepte wie z.B. dem Coaching, mit „horizontaler“ Expansion meint er die Erschließung neuer Berufsfelder jenseits der Sozialen Arbeit, insbesondere in Verwaltungen und der freien Wirtschaft, die jedoch sehr zögerlich verlief (Kühl 2006).

Reflexionsformat, das sie immer wieder für sich reklamiert hat (vgl. u.a. Weigand 1979, Gaertner 1999, Wittenberger 1996, Gröning 2013), einlöst²⁰. Zur Fallsupervision und ihrer Geschichte hat insbesondere Gröning (2016) sehr wichtige theoretische Wissensbestände herausgearbeitet, die von Althoff (2020) in ihrer Dissertation grundagentheoretisch und diskursgeschichtlich systematisiert wurden. Diese Arbeiten bilden unter anderem die Grundlage, an der meine Ausführungen ansetzen²¹. Die Kapitel sieben und acht sind als Hinführungen und als thematische und theoretische Erweiterungen zu diesem Artikel zu verstehen, der dann selbst noch einmal theoretisch gerahmt und kritisch beurteilt wird.

Das siebte Kapitel ist eine historisch-kritische Rekonstruktion der Supervision, die in Anlehnung an Foucaults Diskursanalyse die machtvollen Diskurse der Supervision nachzeichnet und damit Implikationen für ihre Strukturprobleme aufzeigt, die mit ihrer „horizontalen“ und „vertikalen“ Expansion, wie Kühl sie beschreibt (Kühl 2006: 10ff.), einhergegangen sind. Im Rahmen dieser Dissertation kann keine durchgearbeitete Diskursanalyse vorgelegt, sondern nur skizziert werden. Diese steht - aus meiner Perspektive - im Anschluss an die kritischen Arbeiten von Gaertner (1999), Gröning (2013), Lohl (2019) und Althoff (2020), die ich hier mit einbeziehe, noch aus. Gaertner (1999) zeichnet die Diskurse der Supervision bis die 1990er Jahre nach, charakterisiert die Supervision aber als Verfallsgeschichte, die zu einer „(g)eschichtslose(n) Praxis“ (ebd.: 21) geworden ist, weil sie sich nicht auf eine gesellschaftskritische Psychoanalyse bezogen hat, die er in einer Linie mit Freud, Aichhorn, Furrer, Balint u.a. sieht. Gröning (2004) kritisiert zurecht, dass Gaertners „gesellschaftliche Kontextualisierung“ (Gröning 2004: 64) hier endet. Sie selbst verortet die Supervision in den Diskursen der Sozialen Arbeit und systematisiert „(r)eflexive Formen der Supervision aus beratungswissenschaftlicher Perspektive“ (Gröning 2013: 115ff.), die sie in psychoanalytischen, neuhumanistischen und gesellschaftskritischen Ansätzen sieht (Gröning 2015: 115ff.). Althoff (2020) wiederum systematisiert die sozialarbeiterischen, (sozial-)pädagogischen, psychoanalytischen und sozialwissenschaftlichen Wissensbestände, die für eine Fallsupervision wichtig sind.

²⁰ Die wesentlichen Argumente einer professionstheoretischen Begründung der Supervision als „professionalisierungsbedürftiger“ (Oevermann 2017/1996) Praxis werden auch in dem (populärwissenschaftlichen) Artikel „Gegen begriffliche Unschärfe. Warum wir die Unterscheidung in Supervision und Coaching für die Professionalisierung von Supervision für unerlässlich halten“ (Griewatz, Jahn, Krüger & Leser 2020) angeführt, dem aber für diese Dissertation keine weitere Relevanz zukommt.

²¹ Gröning hat diese für die Supervision wichtigen theoretischen Konzepte und Wissensbestände zur Fallsupervision für das Curriculum des Weiterbildenden Masterstudiengang Supervision und Beratung konzipiert.

Lohl (2019) wiederum zeichnet auch die Geschichte der Supervision in der Nachkriegszeit anhand ihrer Konjunkturen nach, kontrastiert diese aber im Sinne einer subjektorientierten Sozialgeschichte mit Interviews der beteiligten Akteure. Dadurch wird die „offizielle“ Geschichte immer wieder durch die „oral history“ der Akteur*innen kontrastiert und dadurch gebrochen.

Ausgangspunkt meiner Argumentation ist die seit den 1970er Jahren „expansive Professionalisierung“ (Gaertner 1999: 39) der Supervision, die von den verschiedensten Konjunkturen geprägt wurde und bis heute anhält. Das hat aber auch dazu geführt, dass sich kein auch nur halbwegs gemeinsames professionelles Selbstverständnis herausgebildet hat. Diese Expansionsgeschichte mit ihren strukturellen Ambivalenzen dient meiner Argumentation, Supervision als Fallsupervision zu konzeptionieren. Diese Argumentation wird dann im achten Kapitel mit einer phänomenologischen Betrachtung weitergeführt, mit dem Ziel, dieses „engere“ Verständnis von Supervision zu plausibilisieren.

7. Exkurs: Diskursanalytische Verortung der Supervision²²

Supervision gehört zu den Beratungsprofessionen und ist theoretisch, methodologisch und begriffsgeschichtlich mit der Geschichte der Sozialen Arbeit in Deutschland nach 1945 verbunden (Althoff 2020; Gröning 2016)²³. Sie hat die Entwicklung und demokratische Umgestaltung des „Fürsorgewesens“ und die Entstehung der Profession der Sozialen Arbeit seit den 1960er Jahren begleitet (Gröning 2021 & 2016). Die Supervision ist im Zuge gesellschaftlicher Demokratisierungsprozesse als eine der Methoden der Sozialen Arbeit mit anderen Methoden der Sozialen Arbeit wie dem „Casework“ und „Social Groupwork“ als so genannte „Praxisberatung“ aus den USA nach Deutschland gekommen (Althoff 2020; Lohl 2019). Die Supervision als „Praxisberatung“ war trotz ihres demokratiefördernden Anspruchs gouvernemental, und es spiegelte sich in ihr die Kontrollfunktion eines „Meister-Schüler-Verhältnisses“²⁴ wider. Seit den 1970er Jahren hat sie sich davon immer mehr gelöst und sich zu einer eigenständigen sozialen Praxis entwickelt, die dann durch verschiedene Konjunkturen bestimmt wurde. Von Beginn an stand die Frage im Vordergrund, wie sie sich professionalisieren kann. Hierbei war zu erwarten, dass die Frage der Professionalisierung sehr heterogen geführt werden würde.

Diese erste Phase der Supervision als „Praxisberatung“ (von Caemmerer 1970) ist durch ihren Ausbildungscharakter angehender Sozialarbeiter*innen geprägt, die Gerhard Leuschner als „funktionale Phase“ (Leuschner 1999: 5) beschreibt. Die Aufgabe der Supervision als Praxisberatung bzw. als Praxisanleitung bestand darin, die angehenden Sozialarbeiter*innen durch die Vermittlung der Methoden des „Social Casework“ und später auch des „Social Groupwork“ in ihre Rolle zu verhelfen. Diese aus Amerika stammenden Methoden und Konzepte wurden Anfang der 1960er Jahre

²² Dieses siebte Kapitel sollte ursprünglich in der Zeitschrift „Supervision“ erscheinen. Ich habe ihn jedoch zurückgezogen und nun für die Dissertation überarbeitet.

²³ Gaertner nennt diese Phase die „Pionierphase“ (Gaertner 1999: 39), in der emigrierte Psychoanalytiker*innen und Gruppendynamiker*innen, Sozialarbeiter*innen und Pädagog*innen zurück nach Deutschland kamen.

²⁴ In Bezug auf die Geschichte der (pädagogischen) Beratung hat Gröning (2015) in den „Entwicklungslinien pädagogischer Beratung. Zur Geschichte der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung in Deutschland“ aufgezeigt, wie problematisch die Geschichte der Beratung in Deutschland verlaufen ist. Sie kann daher nur teilweise als Teil der sozialen Bewegungen und inneren Reformen angesehen werden. Die Beratung ist wie die klinische Soziale Arbeit in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) der Reha zugeordnet auch. Dem gegenüber steht der Flügel um die „Gilde Sozialer Arbeit“. Diesen Hinweis habe ich mündlich von Katharina Gröning erhalten.

u.a. vom „Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge“²⁵ übernommen. Strukturell ist die Supervision amerikanischer Provenienz als „Aufsicht und Kontrolle“ (Federn 1994) zu charakterisieren, weil die Supervisor*innen gleichzeitig auch die Vorgesetzten waren. Ernst Federn berichtet, dass er 1967, als er das erste Mal nach Deutschland kam, den Eindruck hatte, dass die „Institution ‚Supervision‘ unbefragt übernommen“ (Federn 1994) worden sei. Gleichwohl fußte sie auf einer engen Verknüpfung von Theorievermittlung und Praxisanwendung, mit der sowohl methodisches Können als auch die Entwicklung eines professionellen Habitus intendiert war. Andere Akademien folgten, die später dann auch Weiterbildungen für Supervision anboten, so die „Akademie für Jugendfragen“ in Münster (1969), das „Burckhardthaus“ des „Evangelischen Instituts für Jugend- und Sozialarbeit e.V.“ in Gelnhausen (1971) und die „Diakonische Akademie“ als „Zentrale Fortbildungsstätte des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland“ in Stuttgart (1972). Damit reagierte die soziale Arbeit auf ihr sich veränderndes berufliches Selbstverständnis, das auch als eine Reaktion auf die „bleierne Zeit“ (Gröning 2017: 48) der Nachkriegsjahre zu verstehen ist. Dieses neue Selbstverständnis hatte sich langsam im Anschluss an die Austauschprogramme entwickelt, die die amerikanische Regierung zur inneren Demokratisierung der jungen BRD organisierten, die immer noch in sehr rigiden Strukturen der „Fürsorge“ und „Wohlfahrtspflege“ verharrte (Lohl 2019: 31ff.). Andererseits – so beschreiben es Leuschner und Oberhoff – musste sich die soziale Arbeit auch verändern, da der zunehmende wirtschaftliche Wohlstand die materielle Not, für die die Fürsorge und Wohlfahrtspflege verantwortlich waren, insgesamt linderte. Sie wurde zu einer „Randgruppenproblematik“ (Leuschner und Oberhoff 1984: 20). Leuschner betont aber auch, dass es schon sehr früh in den 1960er Jahren progressive Sozialarbeiter*innen mit einem reformatorischen Selbstverständnis gegeben habe, insbesondere in der Bewährungshilfe (Gröning 2013: 87ff.). In diesem neuen Selbstverständnis²⁶, dass Armut nicht nur ein materielles, sondern auch ein soziales Problem darstellt, liegt nun der Nukleus für ein

²⁵ Dieser Verein wurde 1881 insbesondere von 93 Stadtgemeinden gegründet. Er hat 1964 - nach der Gründung eines eigenen Fortbildungsinstituts 1963 - die erste Ausbildung zur Praxisberatung/Supervision (bis in die 1980er Jahre) durchgeführt. Das erste Fortbildungsinstitut dieser Art, das ein modernes Verständnis der sozialen Arbeit nach amerikanischem Vorbild vertrat, war in den 1950er Jahren das „Haus Schwalbach“ bei Wiesbaden.

²⁶ Zu den verschiedenen Diskurssträngen im Hinblick auf eine Professionalisierung der sozialen Arbeit zu Beginn der 1970er Jahre vgl. Mohr (2017).

psychologisch-therapeutisches Denken der sozialen Arbeit, das sich Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre durchsetzt.

Die in den Akademien veranstalteten Methodenseminaren zum „Social Casework“ und „Social Groupwork“ können als die Vorläufer der sich dann in den 1970er Jahren verändernden Supervisor*innenausbildung in Deutschland angesehen werden. Die konzeptionellen Ausrichtungen der Akademien führten zu ersten unterschiedlichen Weichenstellungen im Verständnis von Supervision (Leuschner und Weigand 2011). Das amerikanische Modell wurde in Deutschland kontrovers und kritisch diskutiert - wobei hier anzumerken ist, dass dies auch in amerikanischen Fachkreisen geschah (Austin 1970). Viele der Methodenlehrer*innen kamen aus Amerika und aus den Niederlanden. Kritische Anfragen an die Leitung und an das Setting wurden – so beschreiben es Leuschner und Oberhoff (1984) für die „Akademie für Jugendfragen“ in Münster - nicht zugelassen. Problematisch erschien beiden außerdem, dass u.a. die Psychoanalyse zwar in das Konzept des „Casework“ integriert werden sollte, weil die Psychoanalyse hierfür eine gute theoretische Begründung bot, es aber dadurch trotzdem zu keiner konzeptionellen Erweiterung des „Casework“ kam. Stattdessen wurde es zu einem Instrument in der Umsetzung eines normativen Rollenideals. Die „psychoanalytische(n) Prinzipien (wurden) aus ihrem Begründungszusammenhang genommen und zur ‚beruflichen Haltung‘“ (Leuschner und Oberhoff 1984: 23) umgedeutet. Auch die hinzukommenden Lehrgänge zum „Social Groupwork“ – obwohl deutlich praxisnäher – scheiterten daran, dass selbstkritische Reflexionen nicht zugelassen wurden. Letztlich verharrte die Supervisionsweiterbildung in einer „pastoralen“ Machtausübung im Sinne eines patriarchalen ‚Fachmann-Novizen-Verhältnisses‘. Leuschner und Oberhoff heben deshalb die fehlende Selbsterfahrung als Grund für ihre Hinwendung zur Gruppendynamik und zu den Konzepten der Humanistischen Psychologie – insbesondere zu Carl R. Rogers „Klientenzentriertem Beratungs- und Therapieansatz“ und Ruth Cohns „Themenzentrierter Interaktion“ (TZI) – besonders hervor, da diese ein „neue(s) Rollenverständnis der Supervisor-Supervisand-Beziehung (!)“ anregten. Der erste Emanzipationsschritt lag nun darin, die Seminare in eigener Regie durchzuführen.

In diese Zeit fällt dann auch der (therapeutische) Aufstieg der akademischen Psychologie, in der – gegen ihr eigenes wissenschaftliches Selbstverständnis als empirischer Wissenschaft - die Klinische Psychologie aufgrund der hohen Nachfrage zum „dominanten Lehrgebiet an den Universitäten wie (!) auch zum wichtigsten

außeruniversitären Professionalisierungsfeld der Psychologie wurde. Die Psychologie trat als Wissenschaft und als Beruf in eine therapeutische Phase ein“ (Tändler 2016). Das Private wurde politisch, und Teile der Studentenbewegung versuchten mit der Überwindung ihrer bürgerlichen „Reste“ neue Lebensformen aus, zu denen u.a. die Kommunen I und II sowie die Kinderladenbewegung zählten. Die Gruppendynamik und die verschiedenen Therapieansätze der Humanistischen Psychologie erlebten einen regelrechten „Boom“ in Deutschland (Tändler 2016). Damit wurde eine „‘Psychologisierung‘ oder ‘Therapeutisierung der Gesellschaft‘“ (Gaertner 1999: 49, zit. n. Nagel und Seifert 1979: 44) eingeleitet, die auch in der Pädagogik und in der sozialen Arbeit wirkmächtig werden sollte. Hierin liegt nun die erste Transformation der Supervision, die ihre zukünftigen Entwicklungen und die damit verbundenen Widersprüche in ihrer zweiten Phase prägen werden:

1. Supervision wird in Teilen „therapeutisch“, da sich der Gegenstand der Supervision weg vom „Social Casework“ als Aufgabe institutionalisierter Sozialarbeit hin zu einer Entwicklung der Persönlichkeit durch Selbsterfahrung angehender Supervisor*innen bewegt.
2. Sie entwickelt sich damit aus den institutionellen Strukturen der Sozialen Arbeit heraus und wird – zunächst in Einzel- und Gruppensettings - zu einem ersten „Marktmodell“, das warenförmige Dienstleistungen anbietet – flankiert durch neue, vor allem gruppenspezifische und psychoanalytische Fortbildungsangebote²⁷.

Die zweite Phase, die Leuschner als „institutionskritische Phase“ (Leuschner 1999: 6) beschreibt, ist demnach eng mit den gesellschaftlichen Umbrüchen der studentischen Protestbewegungen verbunden, die die „psychischen Kosten des *Wirtschaftswunders*“ (Gaertner 1999: 45, Hervorhebung im Original) offenbart haben²⁸. Insbesondere spielt hier die Gruppendynamik eine besondere, jedoch schwer zu bestimmender Rolle, die neben der Psychoanalyse zur Professionalisierung der Supervision in den 1970er Jahren beigetragen hat bzw. zur Professionalisierung der Supervision beitragen sollte²⁹. Rappe Giesecke (1996: 49ff.) spricht davon, dass bis Mitte der 1970er Jahre

²⁷ Leuschner z.B. entwickelte ein Konzept für Gruppensupervision an der Akademie für Jugendfragen in Münster (Leuschner 1977).

²⁸ Lohl (2019) beschreibt in seinem Buch, dass die Supervisionsszene nicht durchweg politisiert war. Einige Supervisor*innen verbinden das mehr mit ihrer Studienzeite, einige bezeichnen sich selbst als unpolitisch.

²⁹ Hier erhoffe ich mir weitere Erkenntnisse von Lars Vogel, der sich in seiner Dissertation mit der Bedeutung der Gruppendynamik für die Supervision beschäftigt.

noch gar nicht klar war, was Supervision eigentlich sein soll. Deshalb wurde z.B. der neue Studiengang „Supervision für soziale Berufe“, der in Kassel 1976 eingerichtet wurde, von Beginn an wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitung war als qualitative Evaluation angelegt, die einerseits den „besondere(n) Charakter der Supervision, Probleme des beruflichen Interaktionszusammenhangs aufzudecken und Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen“, untersuchen sollte sowie andererseits den Studiengang selbst, der „stark auf Interaktionskompetenz und nicht auf kumulative(m) Wissen“ (Endbericht. Modellversuch soziale Studiengänge an der Gesamthochschule Kassel 1976: 23) basierte.

Die Gruppendynamik kam Anfang der 1960er Jahre in die Bundesrepublik mit dem „Versprechen, dass (sie) als demokratisierendes Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Kommunikationstraining fungieren könne ... und zur Alltagsdemokratisierung beitragen sollte“ (Tändler 2016: 363). Nach einem einmaligen gruppendynamischen Seminar für Lehrer*innen, 1963 initiiert durch das Institut für Sozialforschung³⁰, setzte ihr Aufstieg ab 1967 „mit ihren hochfliegenden Demokratisierungs- und Emanzipationsverheißungen“ (Tändler 2016: 363) ein. Ursprünglich von Kurt Lewin als Methode für demokratisches Lernen konzipiert, „vermengte“ sie sich mehr und mehr mit „dem antiautoritären Emanzipationspostulat der Studentenbewegung“ (Tändler 2016: 400) und verband sich mit der Humanistischen Psychologie sowie den Encounter-Bewegungen der 1970er Jahre. Von Beginn an war sie der Kritik sowohl von wissenschaftlicher als auch politischer Seite ausgesetzt, was ihre Ausbreitung jedoch nicht verhinderte (Tändler 2016: 391ff.). Innerhalb der gruppendynamischen Szene selbst - der "Deutsche Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik" (DAGG) hatte sich 1967 in Karlsruhe gegründet - verliefen die Diskussionen laut Wittenberger (2010) sehr kontrovers zwischen „instrumentelle(r) vs. reflexive(r) Gruppendynamik“, d.h., die „Veränderungen gruppendynamischer Einsatzfelder – vom ‚Sensitivity Training‘ zu den so genannten institutionsbezogenen Trainings – erforderten eine konzeptionelle Neuorientierung, vor allem deshalb, weil die angewandte Gruppendynamik in den administrativen Dienstleistungsbereichen und den industriellen Produktionsbetrieben ein anderes Setting erforderte“³¹. Lediglich

³⁰ Friedrich Minssen, der das Studienbüro für politische Bildung am Institut für Sozialforschung leitete, organisierte dieses gruppendynamische Training, das von Max Horkheimer und Friedrich Pollock befürwortet wurde, von Theodor W. Adorno hingegen nicht (Tändler 2016).

³¹ Peter Döring und Werner Knauss (2013) beschreiben diesen Prozess aus der Verbandsperspektive in ihrem Artikel „Von der Sektion AG im DAGG zur D3G – ein Transformationsprozess“, erschienen in

„eine kleinere Gruppe unter den Gruppendynamikern der 1970er Jahre vertiefte das Verständnis gruppendynamischer Phänomene für die Supervision“ (Wittenberger 2010). Zu ihnen zählt sich auch Gerhard Leuschner, der 1993 im ersten Heft des „Forum Supervision“ sein Verständnis von Gruppendynamik für die Supervision und die Weiterbildung zu ihr begründet³². Sein Konzept führt er auf Kurt Lewin zurück und sieht er „untrennbar mit dem Deutschen Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG) ..., und genauer mit der Sektion Gruppendynamik im DAGG, die 1968 gegründet wurde, verbunden“ (Leuschner 1993: 7f.). Nachdem er ausführlich die Sozialpsychologie und Aktionsforschung Lewins dargestellt und mit der Psychoanalyse verknüpft hat, transformiert er die „angewandte Gruppendynamik“ auf die Supervisionsausbildung: „Die angewandte Gruppendynamik, wie ich sie verstehe und in der Supervisionsausbildung praktiziere, ist *professions- und institutionsbezogen* (Hervorhebung im Original. Anmerkung des Autors). Sie bezieht emotionale Befindlichkeiten (im Hier-und Jetzt- und Feedback-Prinzip) zwar als wichtige Informationsquellen mit ein, relativiert jedoch die individualpsychologischen Gesichtspunkte zugunsten eines institutions- und berufsbezogenen Analyseschwerpunkts. In diesem Verständnis von angewandter Gruppendynamik geht es vorrangig um das Verstehen von kollektiven Phänomenen“ (Leuschner 1993: 13f.). Eine Trennung von Labor und Praxis – wie Geißler (1979: 11) sie vorschlägt – lehnt

„Gruppenpsychotherapie. Gruppendynamik“ 49: 69 – 94 (2013), der nun auf der Homepage der D3G steht (Homepage D3G: D3GGeschichteGuG.pdf): „Der DAGG wurde 1967 in Karlsruhe gegründet. Die Spannungen und Strukturprobleme des DAGG, die bereits in die Gründung eingegangen sind, geben wir hier – der Darstellung Kurt Höhfelds (2012) folgend – zusammenfassend wieder: „Bereits in der Gründungsphase habe zwischen der Sektion AG (Sektion Analytische Gruppenpsychotherapie. Anmerkung des Autors) und Gruppendynamik (Sektion GD (Gruppendynamik. Anmerkung des Autors)) ein Konkurrenzverhältnis bestanden. Zur Bändigung der von Anfang an spannungsreichen Situation formulierten die Gründungsmitglieder eine Satzung, die den Verein als reinen Mitgliederverein definierte und einer vergleichsweise schwachen Mitgliederversammlung einen starken Vorstand gegenüberstellte“ (S. 101). Der Vorstand habe so die Aufgabe gehabt, über die zugrunde liegende Gruppenidee zu wachen. Dabei gliederte sich der DAGG in so genannte „wissenschaftliche Sektionen“. Mit einer nachlassenden Bedeutung des Ideals „Gruppe“ und einer stärkeren Orientierung auf die jeweils eigene Sektion verlor der DAGG für seine Mitglieder an Bedeutung gegenüber „ihrer“ jeweiligen Sektion. Die jeweils eigene Sektion erschien für die Mitglieder zunehmend als der „eigentliche“ Verein, zu dem Loyalität und Mitgliedschaft bestand. „In der Sektion AG habe ich oft gehört, ‚wir sollten aus dem DAGG austreten und endlich einen eigenen Verein gründen‘. Der DAGG außen schien das Leben der Sektion AG innen zu stören“ (Höhfeld, 2012, S. 102). Aus persönlichen Kontakten zu Mitgliedern anderer Sektionen wissen wir, dass es dort ähnlich aussah. Allerdings ergaben sich über längere Zeit keine offene und breite Diskussion und kein hinreichender Druck für eine Veränderung. Höhfeld nennt als Gründe hierfür „eine Trägheit des Systems“, „Angst vor einem befürchteten Chaos“ und die Entwicklung, dass „alle Sektionen seit Jahren längst ihren eigenen Weg gegangen waren und wie eigenständige Vereine fungierten. ... Dies schlug sich ja auch im Sprachgebrauch nieder, denn man sprach schon lange von Sektionsvorsitzenden, obwohl sie de jure nur Sektionsleiter waren“ (S. 102 f.).“

³² Der Text geht auf einen Vortrag zurück, den Leuschner am 31.10.1992 anlässlich einer Supervisor*innentagung in Dortmund gehalten hat.

Leuschner ausdrücklich ab. Im Mittelpunkt seiner Betrachtung steht, dass „(k)orrespondierend mit dem psychoanalytischen Menschenbild ... Konflikte als zugehörig zum Wesen des Menschen betrachtet (werden)“ (Leuschner 1993: 16), die mittels „diskursiver Kommunikation“ (ebd.: 15) bearbeitet werden müssen. Gröning (2013) würdigt dieses Konzept Leuschners und seine Prinzipien und stellt es in eine Linie mit Habermas' Diskursethik und Kohlbergs Ansatz der Just Community (Gröning 2013: 42f.). Dagegen kritisiert sie die Engführung auf ein „Lehrling-Meister-Modell“, das „früher oder später in eine männlich dominante, pastorale Attitüde in der Supervision münden muss, wenn die Meisteridentität für die eigene Person reklamiert wird. So wird eine Stagnation in der Supervisionsausbildung mitbedingt“ (Gröning 2013: 45). Und – in meiner Beurteilung – wird damit letztlich latent das transportiert, was manifest vermieden werden soll – eine zu große Leiter*innenabhängigkeit, die einen kommunikativen Diskurs verhindert. Noch zugespitzter könnte man formulieren: Die Supervisor*in wird, wenn sie diese Initiationsriten durchlitten hat, dann selbst entweder zu einer charismatischen Aufklärer*in in eigener Mission oder sie ordnet sich den Machtstrukturen der Organisation unter. Auch dadurch, dass zwischen Labor und Praxis nicht unterschieden wird, wird vermutlich die Grenze zwischen dem, was Lerninhalt einer Weiterbildung ist, und der Frage, wie diese Lerninhalte als Intervention in die Praxis transformiert werden können, verwischt. Damit werden Angst und Beschämung (insbesondere bei den Supervisand*innen) strukturell in der supervisorischen Praxis angelegt³³. Auf das der Supervision inhärente Strukturproblem, wie Supervisor*innen ihre Wissensbestände und Diagnosen in die supervisorische Praxis transformieren können, gehe ich später ein.

„Die Methode der Gruppendynamik war in den 1970er Jahren weit verbreitet und markierte damals ein wesentliches Element von Supervisionsausbildungen“ (Lohl 2019: 65). Die angehenden Supervisor*innen entwickelten hierzu jedoch ein sehr ambivalentes Verhältnis (Lohl 2019: 65ff.). Auch Leuschner beschreibt, dass die gruppendynamische Selbsterfahrung im so genannten „Plenum ... für die meisten AK (Ausbildungskandidat*innen. Anmerkung des Autors) etwas Abschreckendes“ (Leuschner 1993: 19) hatte, er das Plenum aber als den „zentrale(n) Ort der gruppendynamischen *Lernorganisation*“ (kursiv im Original. Anmerkung des Autors) (Leuschner 1993: 20) beurteilt. Lohl hingegen macht darauf aufmerksam, dass es vor

³³ Auch hier verweise ich noch einmal auf die Dissertation von Lars Vogel, von der ich mir weitere Erkenntnisse zur angewandten Gruppendynamik erhoffe.

allem Machtmissbrauch und Grenzverletzungen gegeben habe, die „die ethischen Ausbildungskriterien und –standards verletz(t)“ Lohl 2019: 65) haben. Grundsätzliche Kritik an der Gruppendynamik als Ausdruck des Psychobooms üben hingegen Gaertner (1998: 90ff. und 1999: 98ff.) und Tändler (2016: 361ff.).

So schreibt Gaertner:

„War die frühe Supervisionspraxis zunächst eine Domäne der Sozialarbeit und auf die Beratung von einzelnen beschränkt, wobei methodisch das psychoanalytische Verstehen der Symptomatik des Klienten und der Helfer-Klient-Beziehung im Vordergrund standen, so erweiterte sich in den siebziger Jahren das Spektrum auf die Arbeit mit Gruppen. Parallel zu den politischen Forderungen der Reformpolitik sollte Supervision nicht bloß einzelnen zugutekommen, sondern als Moment politischer Veränderungen in Gruppen und Teams eingesetzt werden. Um den neuen Einsatzbereichen gerecht zu werden, wurde zunächst versucht, die psychoanalytische Basisorientierung durch institutionsanalytische und gruppendynamische Dimensionen zu erweitern. In der weiteren historischen Entwicklung haben sich dann allerdings gruppendynamische Vorstellungen als Leitideologie der Gruppen- und Teamsupervision durchgesetzt. Zu den problematischen Konsequenzen dieser, bis heute dominierenden Orientierung gehört, daß der komplexe Handlungszusammenhang der Supervision auf gruppenimmanente Prozesse reduziert wird. Die Perspektive auf den Dritten, den leidenden Klienten, verschwindet tendenziell ebenso aus dem Blickfeld der Supervision wie diejenigen Qualifikationserfordernisse der Supervisanden (!) (z.B. diagnostische Kompetenzen, behandlingstechnische Fähigkeiten etc.), die sich nicht auf das gruppendynamische Anforderungsprofil beziehen“ (Gaertner 1998: 90f.).

Gaertner (1999) bemängelt deshalb, dass sich die Supervision in der Nachkriegszeit in Deutschland theoretisch nicht an die Tradition der Psychoanalyse, der psychoanalytischen Pädagogik und der Balintgruppenarbeit angeschlossen habe. An diese sei sie – so seine Argumentation – strukturell anschlussfähiger als an das psychoanalytisch verkürzte Casework der so genannten „Praxisberatung“ (von Caemmerer 1970). Erschwerend kommt für ihn hinzu, dass im Zuge der „Therapeutisierung“ der Gesellschaft in den 1970er Jahren Methoden der

Gruppendynamik und der Humanistischen Psychologie Eingang in die Supervision fanden, die dann zu ihrer (weiteren) Deprofessionalisierung geführt haben (Gaertner 1999: 49ff.). Seine Kritik zielt auf ein „mangelnde(s) historisch-kritische(s) Bewusstsein der Supervision, welches zum Einfallstor für eine Mainstreaming-Supervision geworden sei, die sich an den jeweiligen Psychotrends orientiert habe. Bereits in der Pilotphase ließe sich eine Verdrängung der Geschichte nachweisen. Supervision sei als geschichtslose Praxis institutionalisiert worden, mit der Konsequenz eines ichpsychologisch verkürzten Methodenverständnis“ (Gröning 2004: 64). Hierbei sollte aber auch Gaertners psychoanalytisches Verständnis der Supervision kritisch beurteilt werden. In seinem mit Wittenberger verfassten Artikel „Supervision und der institutionelle Diskurs“ (Gaertner und Wittenberger 1979: 22ff.), beschreibt er die Supervision einer Gruppe von Referendar*innen: „Bei der genaueren Analyse wurde deutlich, daß (!) diese von starken Ängsten gezeichneten Phantasien mit der Kränkung, ohne Vater groß geworden zu sein, zu tun hatten“ (Gaertner und Wittenberger 1979: 26). Auch wenn es bei der therapeutischen „Bearbeitung dieser infantilen Szene“ (Gaertner und Wittenberger 1979: 26) in der Supervision nicht stehen bleiben darf – so merken die Autoren selbst an –, wird „die gefühlsmäßige Verstrickung in der Lehrprobe“ (Gaertner und Wittenberger 1979: 27) auf den ödipalen Konflikt des angehenden Lehrers reduziert und damit individualisiert. „In der Übertragung zum Leiter“ – so führen die Autoren weiter aus – „konnte der Lehrer einen ‚Vater‘ finden, der ihm deutlich machte, daß (!) er akzeptiert und verstanden wurde, auch wenn er versagt“ (Gaertner und Wittenberger 1979: 27).

Daher kann man mit Tändler nicht nur für die Gruppendynamik, sondern auch für die Psychoanalyse zusammenfassend ergänzen:

„Anfänglich wurden in den gruppendynamischen Seminaren zumeist noch die theoretische Prognose bestätigt, dass bei der Thematisierung persönlicher und zwischenmenschlicher Fragen Abwehr und Unbehagen auf Seiten der Teilnehmer überwunden werden mussten. Doch schon nach kurzer Zeit änderte sich das Verhalten der Teilnehmer, die nun häufig selbst bereits in gruppendynamischer Theorie und Praxis bewandert waren und von sich aus darauf drängten, ‚Selbsterfahrung‘ und ‚Beziehungsarbeit‘ in den Mittelpunkt zu stellen. Das sozio-emotionale Identitätserlebnis, das die Veranstalter des gruppendynamischen Ur-Seminars in Schliersee noch als irritierenden Nebeneffekt registriert hatten, wurde dabei zur Authentizitätserfahrung

umgedeutet und von vielen Teilnehmern, aber auch von den jüngeren Trainern zum eigentlichen Zweck der Seminare erhoben. Hier machte sich in der Gruppendynamik wie allgemein im Psychoboom seit den frühen siebziger Jahren deutlich der wachsende Einfluss von Humanistischer Psychologie und Encounter-Bewegung bemerkbar“ (Tändler 2016: 429f.).

In dieser Zeit, Ende der 1970er Jahre begann dann der Gang in die Organisationen, die Leuschner (1988) wie folgt beschreibt: „Supervisoren (!) (finden es) ... zunehmend interessanter, Teamsupervision zu machen. Sie verlassen ihre Beratungsstube, wo sie in einem festgelegten Setting mit ritualisierten Kontraktnormen Einzelsupervision oder auch Gruppensupervision durchführen. Supervisoren (!) begeben sich auf den ‚Marsch durch die Institutionen‘. ... Fest steht: Seitdem Supervision auch und zwar zunehmend in Institutionen stattfindet, verliert sie ihr geheimes Fluidum. Was in Supervision geschieht, das wird transparent, das wird öffentlich“ (Leuschner 1988: 8). Als Grund für die Expansion in die Institutionen nennt Leuschner, „daß (!) sich dieser Schritt pragmatisch entwickelt hat, wie das Instrument Supervision ja überhaupt eine pragmatische Entwicklungsgeschichte aufweist“ (Leuschner 1988: 8). Interessant ist, dass sich die Supervisor*innen an diese Zeit nicht so dezidiert erinnern (Lohl 2019: 80ff.), wahrscheinlich, weil sie mit dem Aufbau ihrer Supervisionspraxis beschäftigt waren. Diese Erweiterung der Supervision in Richtung Organisation als eine pragmatische Ausdehnung impliziert hingegen ein neues Strukturproblem und damit weitere Ambivalenzen, die mit dem Konzept des so genannten „Dreieckskontrakts“ beantwortet werden. Mit dem Gang in die Organisationen hat die Supervision die Intimität der Dyade verlassen, die dann eine Machtverschiebung in Richtung Organisation zur Folge hatte: „In der Geschichte der Supervision hat sich aus der dyadischen Beziehung Supervisor (!) – Supervisand (!) die Triade Supervisor (!) – Supervisand (!) – Institution entwickelt. Die Institution wurde der Dritte im Dreieck. Heute ist die Institution Erste im Dreieck“ (Leuschner 2007: 17).

Hierin liegt nun die zweite Transformation der Supervision, die ihre dritte Phase prägen wird. Die Supervision bewegt sich in die strukturelle Vereinnahmung durch die Organisation, die sie mit dem Dreieckskontrakt zu beantworten sucht. Mit der Ausdifferenzierung in ihre jeweiligen Formate (in Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision) entstehen verschiedene Strukturlogiken im supervisorischen Handeln selbst.

Die dritte Phase, von Gaertner als Konsolidierungsphase der 1980er Jahre charakterisiert (Gaertner 1999: 39), spielt – wie angedeutet - in der Erinnerung der von Lohl interviewten Supervisor*innen keine besondere Rolle (Lohl 2019: 80ff.), obwohl gerade in diesem Jahrzehnt eine fachöffentliche Diskussion einsetzt, u.a. durch die Gründung der Zeitschrift „Supervision“ 1982, die sich mit der Professionalisierung der Supervision auseinandersetzt. Am Ende dieser vielfältigen und spannungsreichen Diskurse steht die Gründung der DGSv 1989. Ein Grund hierfür war, dass sich die so genannten „wilden‘ Supervisoren“ (Weigand 2012: 18; Leuschner und Weigand 2011: 53) im Markt platziert hatten und den Argwohn der Szene erregten, weil sie eine „wirkliche Konkurrenz“ (Weigand 2012: 18) darstellten. Von diesen galt es sich abzugrenzen. Die „Spannungsfelder“, die mit der Gründung des Verbandes einhergingen, werden von Weigand (2012: 19ff.) beschrieben:

1. Die Weiterbildungsträger der freien Wohlfahrtspflege (Caritas, Diakonie, Deutscher Verein, DPWV), die „sich in einer Konferenz zur Vertretung ihrer Interessen zusammengeschlossen und dabei in einer eigenen Kommission für die Standardisierung und Weiterentwicklung der Supervisoren-Ausbildung (!) gesorgt“ (Weigand 2012: 18) hatten, gab es damals seit ca. 20 Jahren und war von Kooperation und Konkurrenz geprägt. „Mit der Gründung der DGSv gaben sie diese Macht ab, die sie dann doch behalten wollten“ (Weigand 2012: 21).
2. Die Frage der Ausnahmeregel für die Mitgliedschaft war ein weiterer Streitpunkt, weil damit „die Sozialarbeit als Ursprungsland der Supervision“ (Weigand 2012: 20) verlassen wurde. Die so genannte „Psychologenregel“ war von der Ambivalenz gekennzeichnet, „einerseits das Spezifische der Supervision mit der dazu gehörenden Ausbildung nicht einfach zu relativieren und andererseits nicht diejenigen auszugrenzen, die aufgrund ihrer Professionalität in der Nachbarschaft der Supervision lebten, diese auch mit ihren Impulsen befruchteten und selbst schon eine Beratungspraxis vorzuweisen hatten“ (Weigand 2012: 20). Außerdem sollte verhindert werden, dass sie andere Verbände für Supervision gründeten (Weigand 2012: 21).

Gleichzeitig hatten sich auch in Wirtschaftsunternehmen und Verwaltungen verschiedene Beratungsformate und die Gruppendynamik seit den 1960er und 1970er Jahren (Wandhoff 2016: 230ff.) auf Grund zunehmender, zumeist rechtlicher und steuerlicher Komplexität etabliert. Diese zielten auf die „Subjektkultur des nachbürgerlichen, extrovertierten Angestelltensubjekts der organisierten Moderne“

(Tändler 2016: 369). Aufgrund eines neuen Verständnisses von Personalführung (Rosenberger 2008) führte dies schließlich neben den etablierten Unternehmensberatungen, deren Beratungshandeln auf dem Prinzip der Expertise und der Begutachtung ruht, seit den 1970er Jahren zu vielfältigen Formen der Organisationsberatung und zum Coaching (Tändler 2016: 431ff.). Die Psychologie war somit auch in den Wirtschaftsunternehmen platziert und damit attraktiv für die Supervision geworden.

Die vierte Phase, von Leuschner als „organisationsorientierte Phase“ (Leuschner 1999: 7) bezeichnet, ist geprägt von der oben beschriebenen vertikalen und horizontalen Ausdehnung der Supervision. Diese Expansion erfolgte ebenfalls nicht aus professionstheoretischen, sondern sowohl aus pragmatischen als auch – wie die Ausführungen Weigands zeigen – aus strategischen und politischen Gründen:

1. Nach Gründung der DGsv gab es eine Expansion der Weiterbildungsinstitute, die neu ausgebildete Supervisor*innen in den Markt brachten. Jede psychotherapeutische Richtung begründete ihre eigene Supervisionsweiterbildung.
2. Im Zuge des Umbaus des Sozialstaates verknäpften sich gleichzeitig die finanziellen Ressourcen des öffentlichen sozialen Sektors, der bis heute anhält. Andere Geschäftsfelder gewannen nun an Attraktivität. So befasste sich u.a. der 2. Deutsche Supervisionstag 1994 in München mit dem Thema „Supervision – ein Instrument der Personalentwicklung“ (Supervision Sonderheft 1995).

Dieses starke Begehren, in die freie Wirtschaft zu gehen, dokumentiert sich auch den Titeln und Aufsätzen der Zeitschrift „Supervision“ in den 1990er Jahren. Für die Supervisor*innen, die aus der sozialen Arbeit kamen, erwies sich dies aus habituellen Gründen als problematisch. Cornelia Edding (1994) beschreibt es als „(d)ie verleugnete Lust am Geldverdienen. ... Wenn sie Supervisoren (!) werden und eine selbständige (!) Tätigkeit ansteuern, bekommen sie Schwierigkeiten mit dem Geld: einerseits sind sie am Geldverdienen richtig interessiert, sie sind aufstiegs- und statushungrig und haben keine Lust mehr, der under dog (!) zu sein, - andererseits machen die ursprünglichen Berufsmotive, die altruistischen Werte, die Verdammung des Eigennutzes es ihnen schwer, diese Wünsche zu bejahen. Der erfolgreiche Unternehmer war nicht gerade das Vorbild, dem sie nachgeeifert haben. Ihr Wunsch nach Geldverdienen liegt im Streit mit der moralischen Abwertung dieses Wunsches“

(Edding 1994: 45f.). Deshalb werde die Rolle der Supervisor*in als „Kleinunternehmer“ nicht offen thematisiert, sondern schamhaft verleugnet, weil sie nicht bruchlos in die supervisorische Identität zu integrieren ist. Gleichzeitig traten sie mit den Psycholog*innen, Gruppendynamiker*innen und Organisationsberater*innen in Konkurrenz, die „Vollprofis als Fortbildner (!) und Berater (!) in Organisationen mit teilweise beneidenswerten oder auch peinlichen Tageshonoraren“ (Leuschner 1999: 8) waren. Eine repräsentative Mitgliederbefragung der DGSv ergab damals (wie auch heute noch) ein „eindeutig berufspolitische(s) Interesse“ (Leffers und Münsterjohann 1998). Zugespitzt formuliert: Marktinteresse geht vor Professionsinteresse. Damit entsteht ein Dilemma, das von Kühl als „Professionalisierungsdilemma“ (Kühl 2006: 11f.; Galdynski 2009: 89) beschrieben wird. Eine Beschränkung auf die „Beratung von Professionals sozialer Dienstleistungsorganisationen ... führt zur Übersättigung des Arbeitsmarktes und damit zur Beschäftigungslosigkeit der SupervisorInnen (!). Weitet sie ihr Interventionsfeld aus, indem sie sich Managementkenntnisse aneignet und dadurch neue Märkte erschließt – Ausdehnung auf die Beratung von Mitarbeitern in Organisationen sämtlicher gesellschaftlicher Teilbereiche – verliert der Professionsbildungsprozess zum Teil seine Legitimität“ (Galdynski 2009:89f.).

Mit dem Aufkommen des Coachings Anfang der 2000er Jahre hat sich diese Debatte noch einmal erneut zugespitzt. Argumentiert wird, dass es sich in der Auseinandersetzung mit dem Coaching doch eigentlich um eine „Scheindebatte“ handele, in der „(n)icht die Differenz von Supervision und Coaching (...) für mich der zentrale strategische Diskussionspunkt (ist), sondern etwas Übergeordnetes: Ich glaube, dass Humanität und Ökonomie mit dem Ziel guter Arbeit in der Arbeitswelt grundsätzlich in Balance sein müssen“ (Fortmeier 2015: 21). Mit dieser Argumentation wird der Unterschied zwischen Supervision und Coaching prinzipiell eingeebnet. Deshalb geht diese Argumentation am eigentlichen Kern der Sache vorbei. Aus einer professionstheoretischen Perspektive handelt es sich bei beiden Beratungs-, eigentlich besser: Reflexionsformaten um „professionalisierungsbedürftige“ (Oevermann 2017) Praxen, die auf je verschiedene Strukturprobleme antworten. Das Coaching wird sich (notwendig) professionalisieren, sobald es seinen rein strategischen (Kommunikations-)Charakter abgelegt hat. Diese Entwicklung hat längst begonnen.

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass die Expansion der Supervision in den letzten 50 Jahren vor allem pragmatisch motiviert war. Mit jeder Expansion haben

sich Transformationen und Brüche in der Supervision vollzogen, die dann neue strukturelle Ambiguitäten, Ambivalenzen und Widersprüche hervorgerufen haben:

1. Mit dem Verlassen des institutionellen (Aus-)Bildungskontextes der „Praxisberatung“ für Sozialarbeiter*innen, die schon in den verschiedenen Akademien unterschiedlich konzeptualisiert wurde, reagierte die sich emanzipierende Supervision auf den „Psychoboom“ und begab sich andererseits in den Markt und bot eine warenförmige Dienstleistung an. Daraus folgt die erste Ambivalenz: Die Supervision emanzipiert sich (teilweise) von den (sozial-)staatlichen Institutionen und bietet sich in Einzel- und Gruppensettings als warenförmige Dienstleistung in einem entstehenden Markt an.
2. Mit der Erweiterung der Einzelsupervision um die Gruppensupervision in den 1970er Jahren und später um die Teamsupervision ab Anfang der 1980er Jahre (sowie dann später teilweise um die Organisationsberatung) gewinnt die Organisation an Einfluss und übernimmt zunehmend die wichtigste und mächtigste Funktion im Dreieck von Organisation – Supervisand*innen – Supervisor*in (Leuschner 2007; vgl. auch Kühl 2008: 153ff.). Daraus folgt die zweite Ambivalenz: Die Supervision bewegt sich in die strukturelle Vereinnahmung durch die Organisation, die sie mit dem Dreiecksvertrag zu beantworten sucht. Mit der Ausdifferenzierung in ihre jeweiligen Formate (in Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision) entstehen verschiedene Strukturlogiken im supervisorischen Handeln selbst, die weiter wissenschaftlich beforscht und reflexiv bearbeitet werden sollten.
3. Mit der Gründung der DGsv werden neue Akteur*innen mit anderen und neuen Beratungsverständnissen in den Verband aufgenommen, und gleichzeitig expandieren die Weiterbildungsinstitute, die größtenteils auf psychotherapeutischen Therapieansätzen aufsetzen. Daraus folgt die dritte Ambivalenz: Die Supervision bewegt sich in einer Methodenvielfalt, die zum einen in der Gefahr steht, den Gegenstandsbezug zu verlieren, da sie nicht auf die Strukturprobleme der jeweiligen Praxis antwortet und zum anderen lässt sich die unverbundene Methodenvielfalt nicht mehr in einem einheitlichen methodischen Verständnis zusammenführen.
4. Die Ausweitung in den Profitbereich, die insbesondere durch das Coaching und die Organisationsberatung forciert wird, wird für die Supervisor*innen zum

neuen Paradigma, an dem sich ihr Selbstverständnis orientiert. Daraus folgt die vierte Ambivalenz: Die Supervisor*innen bewegen sich in den Markt und stehen in der Gefahr, „zu Verkäufern der zeitgeschichtlichen Strömungen (zu) werden, anstatt diese zu reflektieren“ (Gröning 2012: 80). Die Supervision würde sich zu einem zu vermarktenden Produkt entwickeln, die den Anspruch auf eine professionstheoretische Legitimation aufgegeben hätte. Die Ökonomisierung der wohlfahrtsstaatlichen Institutionen hat diesen Prozess beschleunigt.

Nun, so könnte man einwenden: So what? Wo liegt nun eigentlich das Problem? Ist es nicht gerade die Stärke der Supervision, sich pragmatisch den jeweiligen Gegebenheiten des Marktes anzupassen: Der Markt als Gradmesser der eigenen Professionalisierung (Leuschner 1983 und 1988). Durch ihn entwickelt sich eine supervisorische Haltung, die sich über die Verhandlung mit dem Auftraggeber über das jeweilige Ziel des Supervisionsauftrags definiert. D.h., dass der Erfolg von Supervision über möglichst große Marktanteile läuft und nicht über ein spezialisiertes Professionswissen. Jedoch haben sich die gesellschaftlichen Teilsysteme und ihre beruflichen Ausgestaltungen in den letzten Jahrzehnten sehr stark ausdifferenziert, sodass die Expansion der Supervision, die im Wesentlichen auf pragmatische Impulse zurückgeht, auf eine sich zunehmend differenzierende Arbeitswelt trifft. Insbesondere die Veränderung der psychosozialen und pädagogischen Arbeitsfelder haben die „Paradoxien professionellen Handelns“ (Schütze 1994) stärker hervortreten lassen. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich ab, dass die normative, durch marktwirtschaftliche Strategien motivierte Behauptung, mit der eigenen „Exzellenz“ zu einer Humanisierung der Arbeitswelt beizutragen, die die Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv) als Losung ausgibt, sich als Illusion herausstellen wird. Deshalb möchte ich für ein „engeres“ Verständnis von Supervision plädieren, das sie im sozialstaatlichen Kontext verortet.

8. „Engeres“ oder „weiteres“ Supervisionsverständnis³⁴

Ist Supervision eine Methode, ein Konzept³⁵, eine Haltung oder ein Format? Diese Frage scheint mir immer noch nicht hinreichend geklärt zu sein, sie geht zumindest in den Diskussionen der Community immer wieder durcheinander. Wie bereits im vorigen Kapitel geschrieben hat sich die supervisorische Praxis nach Leuschner bis heute „pragmatisch entwickelt“ (Leuschner 1988: 8), so dass diese Fragen immer pragmatisch beantwortet wurden. Als besonders prägnantes Beispiel möchte ich Johnssons‘ Aufsatz „Irgendwo im Nirgendwo – da muss sie liegen, die Zukunft der Supervision“ anführen. Zunächst zitiert er zustimmend das *Konzept* der DGsv als „(e)ine *Haltung*, viele Anwendungen“, das als „Beratung als Beziehungsarbeit“ und „Der Mut zur Komplexität“ charakterisiert wird, um für sich selbst dann einen Abschnitt später „Supervision (als) ein wissenschaftlich fundiertes, aber praxisorientiertes *Beratungsverfahren*“ (Johnsson 2020: 11, kursiv von HPG) zu reklamieren. Den Abschluss bildet dann wiederum eine modernisierungstheoretische und -affirmative Haltung, die Supervision als Antwort auf Modernisierungsrisiken versteht. Gleichzeitig wird dieser Diagnose jedoch eine unernte Grundeinstellung unterlegt, wenn er den eigenen Untergang (gemeint ist der Untergang der Supervision) mit dem schwarzen Humor eines mittelalterlichen lateinischen Zitats feiert (Johnsson 2020: 15).³⁶

³⁴ Die Termini „engeres“ vs. „weiteres“ Supervisionsverständnis übernehme ich von Busse 2021. Busse selbst scheint mir das „weitere“ Supervisionsverständnis zu favorisieren.

³⁵ Rappe-Giesecke 2021 schreibt hierzu: „Noch eine Erläuterung zu den beiden Bezeichnungen ‚Beratungsform‘ und ‚Beratungsformat‘: In der Professional Community wie auch in diesem Artikel werden die beiden Worte synonym gebraucht, um Typen der Beratung zu bezeichnen. Es sind keine Begriffe im wissenschaftlichen Sinn, sondern alltagsweltliche Bezeichnungen, denn es gibt keine präzise Definition von „Format“. Unbeantwortet ist die Frage, nach welchen Kriterien die Beratungsformen formatiert werden. Man kann von Formaten reden, wenn man die Parameter benennen kann, nach denen diese Formen ‚ausgemessen‘ werden; ein Beispiel für Formate ist die DIN-Norm für Produkte. Neben der Entwicklung einer Typologie ist die Klärung dieser Begriffe eine für die Profession anstehende Aufgabe“ (Rappe-Giesecke 2021: 148).

³⁶ Der ganze Abschnitt lautet: „Übersetzt für unsere Profession: Die traditionelle Supervision (= unmoderner Mensch) wird den Anschluss an die Arbeitswelt (= moderne Welt) verlieren, wenn es uns nicht gelingt, die Handlungskrisen unserer Praxis grundsätzlich infrage zu stellen und daraufhin zu untersuchen, ob nicht alte Wirklichkeitselemente den Blick auf die neuen Anforderungen verstellen (klassisches Führungsverhalten vs. moderne Organisationsformen und vieles mehr). Gaudeamus igitur iuvenes dum sumus, post iucundam iuventum, post molestam senectutem, nos habebit humus! (Wir wollen fröhlich sein, solange wir noch jung sind. Nach angenehmer Jugendzeit, nach beschwerlichem Alter wird uns die Erde haben!). Nun sind wir nicht systemrelevant und jeder nur für sich verantwortlich, von daher alles halb so wild. Aber schade wäre es schon um die noch junge Profession“ (Johnsson 2020: 15). Insgesamt handelt es sich bei dem Heft 3.2020 der Zeitschrift Supervision Mensch. Arbeit. Organisation. Zeitschrift für Beraterinnen und Berater: „Zu(ku)nft Supervision“ um eine sehr erhellende Ausgabe über die unterschiedlichen Supervisionsverständnisse, die es lohnenswert erscheinen lassen, wissenschaftlich rekonstruiert zu werden.

In der Wissenschaft sollten wir hingegen mit klaren Begriffsbestimmungen arbeiten (Loer 2013: 8). Aber auch aus einer berufs- und fachpolitischen Perspektive erscheint mir das sinnvoll zu sein. Die Definition einer Sache oder eines Begriffs wird durch die Angabe eines Herkunftsbereichs vollzogen und durch den Unterschied, den die Art gegenüber anderen Arten ausmacht, bestimmt³⁷. Demnach käme Supervision aus dem Herkunftsbereich der beruflichen Beratung und unterscheidet sich in ihrer Art vom Coaching, der Organisationsberatung und –entwicklung, Unternehmensberatung und anderen Formen beruflicher Beratung. Einen solchen Versuch der Differenzierung hat schon Buer 2005 in einem Vortrag auf dem ‚CoachingKongress‘ unternommen, veranstaltet vom Austrian Coaching Council (ACC) und dem Deutschen Verband Coaching e.V. (DBVC) am 04.03./05.03.2005 in Frankfurt am Main. In ihm plädiert er „für ein friedliches Zusammenspiel“ der verschiedenen Beratungsformate (Buer 2005: 117). Buer unterscheidet hierbei zwischen *Format* und *Verfahren* und nähert sich den „sozialen Phänomenen“ Supervision und Coaching in einer Pendelbewegung zwischen empirischer Deskription und normativer Präskription (Buer 2005: 119). Er konstatiert zunächst, dass die empirische Datenlage für beide Formate „äußerst dünn“ sei (ein Befund, der auch heute noch zutrifft), sodass auf der mikrosoziologischen Ebene lediglich das „Image“ von Supervision und Coaching untersucht werden könne, d.h. wie sich beide Formate „mikrosoziologisch-dramatologisch“ darstellen. Im nun folgenden Wechsel auf die makrosoziologische Ebene untersucht er dann den „unterschiedlichen Entstehungskontext“ (Soziale Arbeit vs. Sport), den „unterschiedlichen Verwertungszusammenhang“ (Sichern fachlicher Qualität in professionellen Dienstleistungen vs. Potentiale von Mitarbeitenden verwertbar machen) sowie die „unterschiedliche Arbeitskultur“ (Professionslogik vs. Marktlogik) (Buer 2005: 122ff.) beider Formate und formuliert daraufhin zugespitzt und salopp seine Ausgangsthese: „*Coachen heißt Fit-Machen, Supervidieren heißt Zum-Nachdenken-Bringen.*“ (Buer 2005: 122). In seiner weiteren Argumentation ebnet er die zuvor gemachte professionstheoretische Unterscheidung jedoch wieder ein, indem er historisch eine Annäherung der Supervision an das Coaching aufgrund der neoliberalen Veränderungen der Gesellschaft konstatiert, die sich vor allem in der so genannten Ökonomisierung des Sozialen manifestiert und die Supervision in eine

³⁷ „Definitio fit per genus proximum et differentiam specificam“ (Der Stuhl ist ein Möbelstück und unterscheidet sich vom Tisch, dem Schrank etc. – gemeinsamer Herkunftsbereich, unterschiedliche Art).

andere, nämlich ökonomische Systemlogik gezwungen habe.³⁸ So ist es in seiner weiteren Argumentation nur folgerichtig, dass er die beiden Formate zwar unterschiedlich, aber letztlich doch mit denselben professionstheoretischen Dilemmata konfrontiert sieht (Buer 2005: 229ff.). Dass er damit letztlich der Marktlogik folgt, zeigt sich auch daran, dass er für die Professionalisierung von Supervision und Coaching Fach- und Berufsverbänden den Vorzug vor der Akademisierung gibt. Zwar bleibt das eingangs erwähnte Plädoyer von Buer im Grundsatz richtig, wenn er für ein „friedliches Zusammenspiel“ eintritt, das nur ein „Publikum auf Dauer beeindrucken“ kann (Buer 2005: 132)³⁹, wenn alle „Kernbereiche der einzelnen Formate gemeinsam in einem demokratischen Dialog ausgehandelt werden“ (Buer 2005: 131). Angesichts der derzeitigen Machtverhältnisse und der Defensive, in die die Supervision (auch selbstverschuldet) geraten ist, bleibt dieses Plädoyer jedoch harmlos und politisch naiv. Hier wäre ein deutlicheres Selbstverständnis der Supervisor*innen im Sinne eines sozialstaatlichen Engagements und einer Gemeinwohlorientierung unter der Fragestellung hilfreich, wie es unter den gegebenen Umständen möglich sein könnte, die Professionslogik der Supervision zu stärken.

In einem Interview, das Gröning und Kreft mit Leuschner und Weigand geführt haben, mit zwei Vertretern, „die sich in Deutschland um die Supervision verdient gemacht haben“ (Gröning 2013: 83) und dafür von der Deutschen Gesellschaft für Supervision (im Folgenden mit DGSv abgekürzt) im Herbst 2009 geehrt wurden (Gröning 2013: 83ff.) nimmt Leuschner Bezug auf Buers' Unterscheidung von Format und Verfahren, auf die Weigand dann anschließend reagiert:

„GERHARD LEUSCHNER: Wir müssen in dieser Frage auch nicht zu einer gemeinsamen Einschätzung kommen. Mir geht es mehr um aktuelle Tendenzen - und das würde ich gern noch einmal von einer anderen Seite beleuchten. Für mich gibt es eine Tendenzverschiebung zwischen denen, die sich als Supervisor (!) fühlen, eine eigene Identität entwickelt haben, und denen, die Supervision nur für ein Format unter anderen halten. Mich hat damals, als Ferdinand Buer den Begriff des Formates angebracht hat, sehr überrascht, wie viele Supervisoren (!) dies einfach übernommen haben. Aus meiner Sicht gibt

³⁸ Diesen Umstand verleugnen meiner Ansicht auch Busse (2021) und Buchinger und Klinkhammer (2007), die den Unterschied beider Formate für geschichtlich überwunden konstatieren (vgl. auch Griewatz 2021). Auch sie argumentieren nicht aus einem Gegenstandsbezug heraus.

³⁹ Ferdinand Buer ist Psychodramatiker.

es auf der Basis dieser Begriffsbestimmung, die ja nicht zufällig in den Diskurs gelangt ist, zwei Arten von Supervisoren (!). Entweder man versteht Supervision als Format oder als Haltung. Wenn ich Supervision als Haltung verstehe, setze ich mich kritisch mit Organisationen auseinander. Damit ist noch nicht gesagt, dass ich nicht auch die Ziele und Interessen der Organisation in den Blick nehme. Aber dort, wo es Konflikte gibt, setze ich mich mit ihnen auseinander. Wenn man Supervision als Format betrachtet, ist zumindest die Tür, Beratung technisch zu verstehen, weit geöffnet.

WOLFGANG WEIGAND: Mit der Tendenz, die Du beschreibst, bin ich ganz einverstanden. Aber dass Du es am Begriff des "Formats" festmachst, ist nicht zwingend notwendig. Wichtig scheint mir: es gibt aktuell zwei Pole. Auf der einen Seite steht der Wert der Selbstreflexivität als Haltung auf der anderen Seite der Wert der Funktionalität. Beides ist aber doch auch wichtig. Die Ziele der Organisation können im Beratungsprozess ja nicht vernachlässigt werden. Aber für mich gibt es Grenzen, da mache ich dann nicht mehr mit. Das muss gar nichts Dramatisches sein. Wenn dies geschieht, mache ich es der Organisation gegenüber offen und thematisiere, dass es für Arbeitsprozesse noch andere Werte gibt, als reibungslos zu funktionieren. Insofern gehören für mich Funktionalität und Selbstreflexivität zusammen. Ich bin eigentlich hoffnungsvoll, dass diese Verknüpfung auch heute erfolgreich ist“ (Leuschner und Weigand 2011: 56f.).

Diese Interviewsequenz ist sehr aufschlussreich, wie hier die Unterscheidung von Format und Haltung aufgegriffen und thematisiert wird, die jedoch weitere Fragen aufwirft: Gibt es einen strukturellen Zusammenhang zwischen *Format* und *Funktionalität* sowie zwischen *Haltung* und *Selbstreflexivität*? Eignet das eine einem technischen Verständnis von Beratung (z.B. Coaching oder Organisationsberatung) und das andere einer kritischen Auseinandersetzung mit Organisationen in einem kommunikativen Verständnis (also Supervision)? Was bedeutet nun diese besondere (supervisorische) Haltung? Auf einer fachlich-kognitiven Ebene müsste sich diese „supervisorische Haltung“ durch ein besonderes (meta-)theoretisches Konzept oder durch einen spezifischen Gegenstandsbezug konstituieren lassen, auf der ethisch-praktischen Ebene durch ein besonderes moralisches Prinzip oder durch einen besonderen moralischen Zugang, z.B. im Sinne einer besonderen Anwendungsethik, des Aushandelns von Interessen im Dreiecksvertrag oder – wie Leuschner oben sagt

– in einer kritischen Haltung gegenüber Organisationen. Oder sie müsste sich auf der affektiv-expressiven Ebene durch eine besondere Ausdrucksweise oder einen bestimmten authentischen Lebensstil zeigen. Hierbei müssten sich Konzept, ethische Praxis und Lebensstil nicht zwingend ausschließen, sondern könnten einander ergänzen: Es müsste sich demnach zeigen lassen, dass Supervision notwendig entweder ein eigenes fachliches Konzept und/oder einen eigenen Gegenstandsbezug, ein besonderes ethisches Prinzip und/oder einen besonderen expressiven Lebensstil zeitigt, auf die sie – im Gegensatz zu allen anderen Beratungsformaten - einen ‚Alleinvertretungsanspruch‘ formulieren kann.

In einem Schaubild ließe sich das so veranschaulichen:

Supervision	Andere Beratungsformate (Coaching, OE)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Supervision hat eine eigenständige fachlich-theoretische Expertise und spezifischen Gegenstandsbezug und/oder ➤ Supervision hat eine eigenständige moralische Prinzip, das eine besondere moralische Grundhaltung oder einen besonderen Gegenstandsbereich rechtfertigt und/oder ➤ Supervision repräsentiert einen eigenen Lebensstil. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Andere Beratungsformate haben andere fachlich-theoretische Expertisen und Gegenstandsbezüge als Supervision. ➤ Andere Beratungsformate haben andere moralische Prinzipien als die Supervision, die eine besondere moralische Grundhaltung oder einen besonderen Gegenstandsbereich rechtfertigen. ➤ Andere Beratungsformate repräsentieren einen anderen Lebensstil als Supervision.

Abb. 1: Supervision mit dem Anspruch auf ein ‚Alleinstellungsmerkmal‘.

Oder es müsste sich zeigen lassen, dass die ‚supervisorische Haltung‘ durch jene besonderen Charakteristika (Konzept, spezifische Ethik und/oder Lebensstil) notwendig allen anderen Beratungsformaten zugrunde liegt.

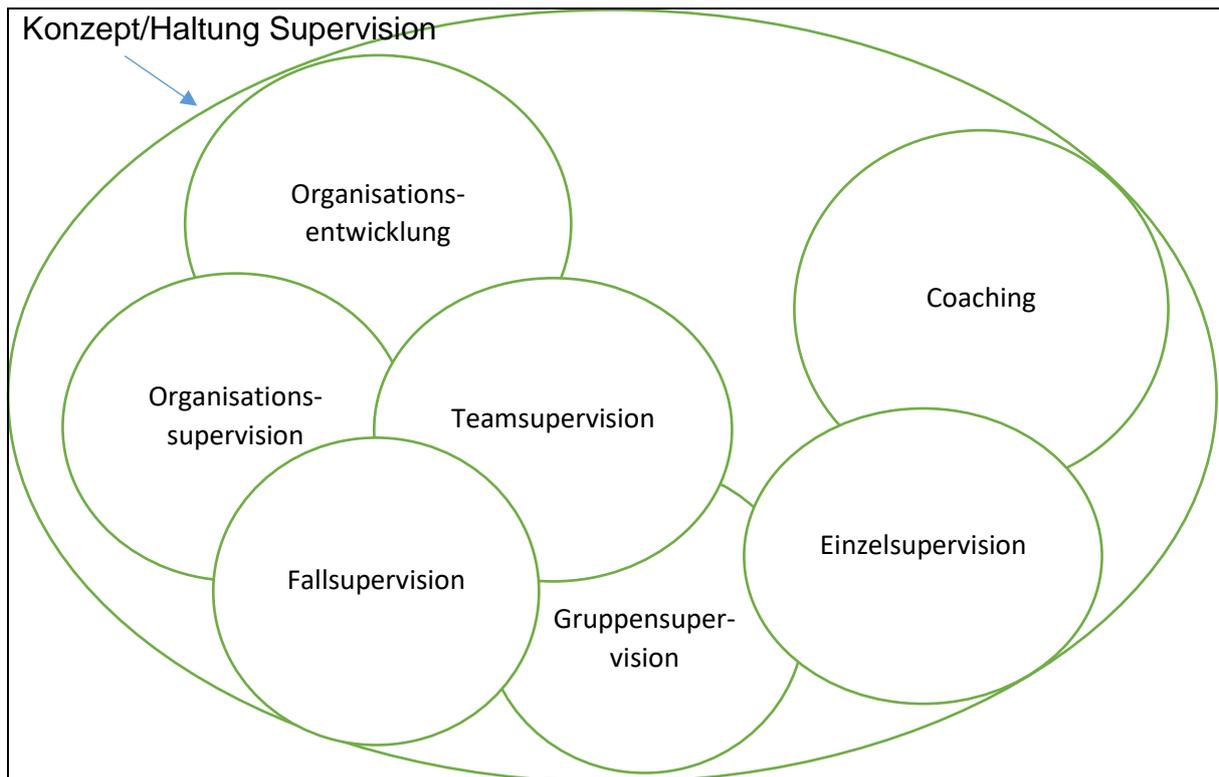


Abb. 2: Supervision als Konzept, als ethische Haltung und/oder Lebensstil liegt allen Formaten beruflicher Beratung zugrunde.

Ist es möglich, und unter welchen Bedingungen könnte es möglich sein, ein theoretisches supervisorisches Konzept oder eine normative supervisorische Haltung zu formulieren, die allen anderen Beratungsformaten zugrunde liegen? Worin könnte das Zugrundeliegende bestehen? Im Begriff der Reflexion selbst, der von allen Formaten als Selbstanspruch in Anschlag gebracht wird und im jeweiligen beruflichen Problem zum Tragen kommen soll? In einer besonderen methodischen Ausrichtung der Supervision? Im Dreiecksvertrag als einer spezifischen Form der Aushandlung der verschiedenen Interessen in einer Organisation? In einem besonderen Subjektbezug zu den Supervisand*innen innerhalb einer Organisation? In einer organisationskritischen Grundhaltung? In einer spezifischen angewandten Ethik der Supervision, die allen anderen beruflichen Beratungsformaten zugrunde gelegt werden kann? Oder in einer besonderen Form gesellschaftskritischer Positionierung?

Wir merken schon, dass dies ein schwer zu realisierendes Unterfangen ist⁴⁰. So ist der Bezug zu dem allgemeinen Begriff der Reflexion⁴¹ letztlich so weit gefasst, dass er sich nicht als Alleinstellungsmerkmal einer „supervisorischen Haltung“ ausweisen. Es erscheint mir weder angemessen noch sinnvoll zu sein, Supervision allein von einer besonderen „supervisorische Haltung“ her zu bestimmen, wie Leuschner dies oben in dem Interview beschreibt, die zudem auch noch in der Gefahr einer moralisierenden Selbstcharismatisierung steht. Es versteht sich von selbst, dass sich hieraus auch kein besonderer expressiver Lebensstil ableiten lässt, er hätte zumindest keine legitimierende Funktion.

Verstehen wir hingegen die verschiedenen Formen⁴² beruflicher Beratung von ihrem Gegenstand her, dann bestünde die Möglichkeit einer Professionalisierung mit jeweilig eigenständigen theoretischen Konzeptionierungen. Zwar könnten sich hierbei auch sachliche, methodische und ethische Überschneidungen ergeben, aber jedes Format formulierte seine eigene metatheoretische Position. Für die Supervision wäre dann der Gegenstand der besondere Fallbezug, der durch das spezifische Arbeitsbündnis zwischen professionellen Akteur*innen und Klient*innen in Organisationen charakterisiert und institutionalisiert wäre⁴³. Auch vom Begriff her - darauf legt insbesondere Gröning besonderen Wert – gibt es nur in der Supervision den Begriff der „Fallsupervision“. Mit einer solchen Bestimmung der Supervision als Fallsupervision ergäben sich dann wiederum besondere Herausforderungen für eine spezifische angewandte Ethik. Diese läge aus meiner Sicht darin, eine advokatorische Ethik und organisatorische Care-Ethik mit dem Dreiecksvertrag in Verbindung zu bringen. Auch fachpolitisch würde eine solche Differenzierung eine klarere Binnendifferenzierung erlauben, die zudem dazu geeignet wäre, die verschiedenen

⁴⁰Zudem – das ist aber dann wiederum eine pragmatische und keine grundsätzliche Frage - dürfte es fraglich sein, ob sich im Coaching und in der Organisationsberatung (hier im weitesten Sinne verstanden) sachlich ein Selbstverständnis im Hinblick auf den Dreiecksvertrag oder kritisch einen besonderen Subjektbezug in Organisationen entwickeln und ausweisen lassen wird. Dies ist nicht grundsätzlich auszuschließen, dürfte aber auch in der Supervisionszene selbst nicht zwingend konsensfähig sein. Des Weiteren sei zudem an die verschiedenen wirtschafts- und unternehmensethischen Positionen und Prinzipien verwiesen, die in van Aaken und Schreck (Hrsg.) 2016 diskutiert werden.

⁴¹ Vgl. auch die kritischen Texte zur Reflexion von Häcker 2017 und 2019.

⁴² Ob der Begriff „Format“ ein dem der Sache angemessener ist, muss hier offen gehalten werden. Sollte eine Differenzierung gelingen, wäre denkbar, dass alle Formen beruflicher Beratung eine eigenständige praktische Dignität für sich beanspruchen können. So wie die Psychoanalyse eine Metatheorie, eine Wissenschaft seelischer Vorgänge und eine Heilmethode ist, so könnten auch Supervision, Coaching, OE etc. ihre jeweiligen theoretischen Bestimmungen herausarbeiten und ausformulieren.

⁴³ Mir ist bewusst, dass diese Argumentation und Beurteilung keinen Konsens in der Supervisor*innencommunity und des Verbandes haben, und meiner Einschätzung nach auch nur von einer Minderheit vertreten wird. Gleichwohl geben viele Supervisor*innen an, „Fallsupervision“ zu machen (Althoff 2020).

Formate beruflicher Beratung weiter theoretisch auszudifferenzieren⁴⁴. Berufspolitisch könnte daraus die Perspektive entwickelt werden, dass Supervision sich als Beratungs- und Reflexionsformat für professionelle Akteur*innen positioniert, das verhindert, dass das professionelle Arbeitsbündnis - als rechtliche, sozialstaatlich institutionalisierte und advokatorische Aufgabe - angesichts der spezifischen Problematik des Einzelfalls in falsche Routinen abgeleitet und unbemerkt von einem idealtypischen Modell der Behandlung, Betreuung, Beratung, Pflege, Erziehung, Bildung etc. abweicht (Oevermann 2010). Mit dieser Zuspitzung sind weitere normative Fragestellungen aufgerufen: Wie kann Supervision rechtlich verankert werden? Welche gesetzlichen Rechte und Pflichten kommen Supervisor*innen zu? In wie weit muss der Dreieckskontrakt in Bezug zu den Klient*innen zu einem Viereckskontrakt (Organisation, professionelle Akteur*in, Klient*in bzw. gesetzliche Vertretung und Supervisor*in) erweitert werden? Wie sollten und müssten dann die Klient*innen mit die Supervisionsprozesse einbezogen werden?

Wissenschaftlich bietet diese Ausdifferenzierung einen klaren theoretischen Rahmen für die empirische Beratungs- und Supervisionsforschung. Die Supervisionsforschung hat trotz einer nicht mehr überschaubaren Anzahl an Literatur noch einen großen Forschungsbedarf, sei es im Hinblick auf ihre methodischen und methodologischen Fragestellungen, sei es gegenstandsbezogen auf die unterschiedlichen Strukturlogiken der verschiedenen gesellschaftlichen Felder, sei es insbesondere in der empirisch-qualitativen Forschung, in der rekonstruiert wird, welche Funktionen Supervision tatsächlich übernimmt. Hier sei im Vorgriff schon einmal an die sehr unterschiedlichen Methoden erinnert, mit denen Wissenschaftler*innen Supervisionsinteraktionen und -interventionen rekonstruiert, analysiert und interpretiert haben – so u.a. Münch (1983 und 1984), Bauer (2004), Rappe-Giesecke (1994 und 2021), Giesecke und Rappe Giesecke (1997), Gaertner (1999, Möller 1998, 2001 und 2010), Siller (2007 und 2008), Hechler (2005 und 2009), Oevermann (1993, 1997 und 2001/2010), Heinrich und Klenner (2020), Leser (2019), Leser und Kunzmann (2017), Jornitz und Leser (2019 und 2021) Leser und Jornitz (erscheint

⁴⁴ In diesem Zusammenhang sei nur erwähnt, wie irreführend die Verwendung des Terminus „Supervision“ im Hinblick auf ihre eigenen verschiedenen Formate ist, die den Begriff „Supervision“ im Titel tragen, obwohl sie strukturtheoretisch eigentlich weit auseinander liegen: „Einzelsupervision“, Gruppensupervision“, Teamsupervision“, „Fallsupervision“ und neuerdings auch noch „Organisationssupervision“ (Gotthard-Lorenz). Das lässt weiterhin darauf schließen, dass Supervision immer noch eher als ein Konzept oder eine Haltung assoziiert und verstanden wird, obwohl es sich eigentlich um verschiedene Formate mit sehr unterschiedlichen Strukturlogiken handelt.

2022)⁴⁵, Griewatz (2021a und 2021b⁴⁶), Griewatz und Leser (erscheint 2022). Empirisch zu klären wären zudem die verschiedenen Strukturlogiken von Einzel-, Gruppen-, Team-, Fall- und neuerdings auch Organisationssupervision, in wie weit der Oberbegriff „Supervision“ in der Sache für die verschiedenen Formen zutrifft.

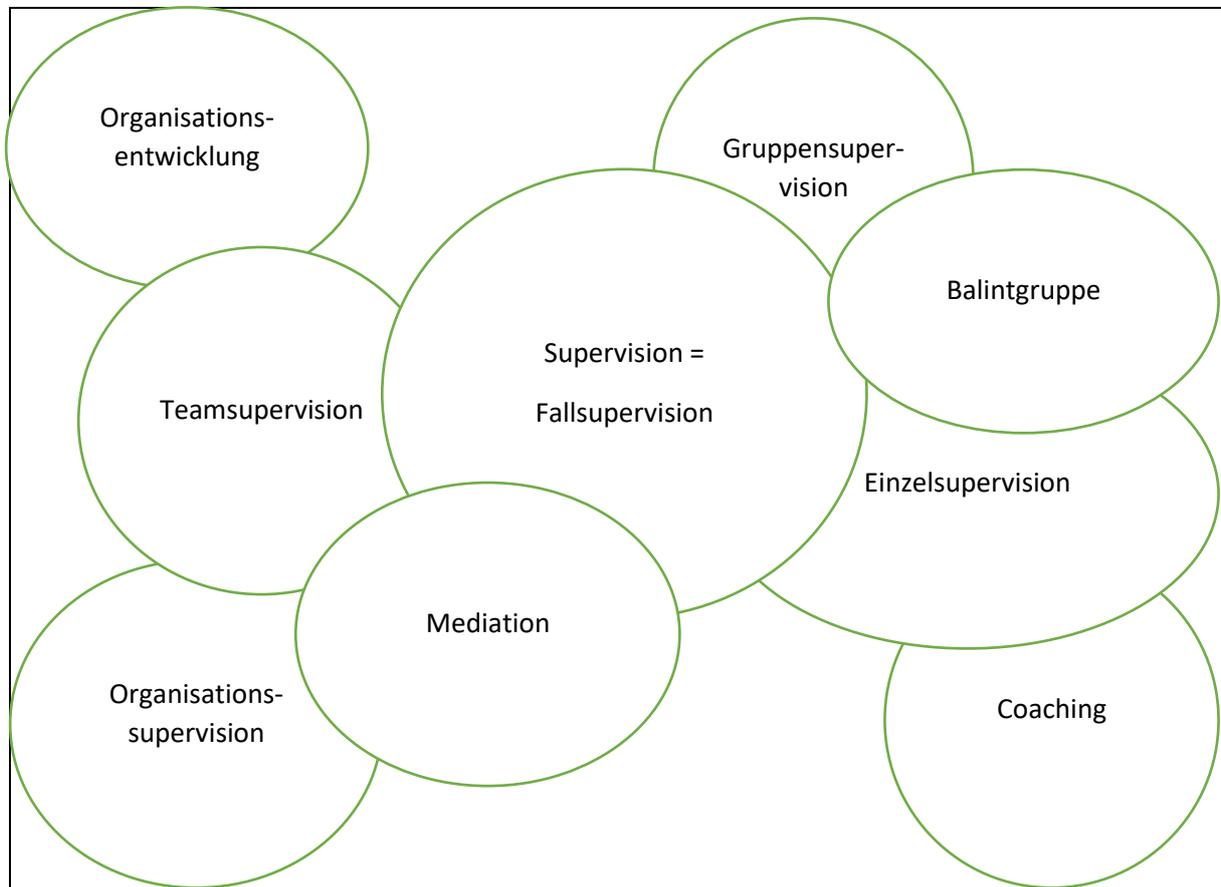


Abb. 3: Supervision als ein „Format“ neben anderen Formaten beruflicher Beratung, in denen es zwar theoretische und ethische Überschneidungen gibt, die aber jeweils einer eigenen Strukturlogik folgen.

⁴⁵ Bei Jornitz und Leser handelt es sich um einen Vortrag, den sie auf der Online-Tagung „Beratung und Supervision in der Lehrer*innenbildung“ an der Universität Bielefeld unter dem Titel: „Taugt Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis“ am 19.06.2021 gehalten haben und der 2022 in einem Tagungsband veröffentlicht wird (der Beitrag liegt dem Autor vor).

⁴⁶ Beide Artikel sind Teil dieser Dissertation. Theoretisch handelt es sich um Rekonstruktionen nach Objektiver Hermeneutik.

9. Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching

9.1 Professionstheoretische Einordnung

Der Artikel **„Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching“** schließt an andere professionstheoretische Arbeiten zur Supervision an. Diese bilden eine wichtige Voraussetzung und Ergänzung für meine professionstheoretische Bestimmung der Supervision als Fallsupervision, die die Argumente aus diesen Arbeiten bündelt und gewichtet. Nicht alle Arbeiten wurden in dem Artikel verwendet, sodass ich einen kurzen Überblick über die professionstheoretischen Arbeiten zur Supervision referiere.

Einen ersten Versuch einer professionstheoretischen Bestimmung der Supervision hat Angelika Lehmenkühler-Leuschner 1993 im Forum Supervision unternommen (Lehmenkühler-Leuschner 1993: 8ff.). Hierbei rekurriert sie auf Oevermanns revidierte Professionstheorie, die die Strukturlogik professionellen Handelns in den Fokus rückt, und weist der Supervision die drei Zuständigkeitsansprüche der „Wahrheitsfindung“, „Konsensbeschaffung“ und „Therapiebeschaffung“ als einem „Mischungsverhältnis“ (Lehmenkühler-Leuschner 1993: 28f.) zu. Im weiteren Verlauf legt sie dann die Supervision auf die von Oevermann generierten Strukturmerkmale „Stellvertretende Deutung“, „die ‚widersprüchliche Einheit‘ von wissenschaftlicher und hermeneutischer Kompetenz“, „professioneller Habitus“, „die Wahrung der Autonomie der Lebenspraxis“ und „die Gleichzeitigkeit von Diffusion und Spezifität“ (Lehmenkühler-Leuschner 1993: 21) aus. Insgesamt handelt es sich um einen ambitionierten Versuch, eine (professions-)theoretisch grundlegende Möglichkeit für die Professionalisierung der Supervision zu eröffnen. Dass Lehmenkühler-Leuschner hierbei der Supervision zu viel zumutet, indem sie ihr gleichzeitig die Zuständigkeit der „Wahrheitsfindung“, der „Konsensbeschaffung“ und der „Therapiebeschaffung“ (Lehmenkühler-Leuschner 1993: 28) zuspricht, soll an dieser Stelle nicht weiter problematisiert werden⁴⁷. Der

⁴⁷ Lehmenkühler-Leuschner thematisiert die Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der supervisorischen Praxis. Einerseits spricht sie ihr die – aus meiner Sicht übergreifige - diagnostische Kompetenz zu, „unterscheiden zu können, ob Probleme beruflichen Handelns zurückzuführen sind auf persönliche Inkompetenz oder biographisch bedingte Einschränkungen oder ob es sich um strukturelle Probleme innerhalb eines Berufs (z.B. Mangel an

Aufsatz wurde in den Theoriediskussionen und Professionsdiskursen der Community nicht weiter rezipiert. Nahezu zeitgleich hatte Oevermann seine erste strukturtheoretische Arbeit zur Supervision veröffentlicht (Oevermann 1993), die er dann 2001 zu einem Buch ausgebaut hat, das 2003 in der zweiten und 2010 in der dritten Auflage erschienen ist. Soweit ich es überblicke rezipiert erst Oliver Hechler den Aufsatz von Lehmenkühler-Leuschner ausführlich in seiner Dissertation von 2005, mit dem Resümee, dass „für das Wissens- und Handlungssystem Supervision noch keine eigenständige wissenschaftliche Grundlage (Metatheorie) vorliegt“ (Hechler 2005: 53)⁴⁸.

Auch zuvor wurden seit den 1970er Jahren Überlegungen zur Professionalisierung der Supervision angestellt (siehe auch Kapitel 7 und 8), die jedoch nicht professionstheoretisch begründet wurden. Hierbei ging es im Wesentlichen um die Wissensbestände und normativen Selbstansprüche, die vornehmlich aus der eigenen praktischen Erfahrung entwickelt und formuliert wurden. Es standen Fragen im Vordergrund, die die Wissensbestände (Rollentheorie, Systemtheorie, Sozialpsychologie, Psychoanalyse etc.), die Methoden (Psychoanalyse, systemische Familientherapie, Gruppendynamik, TZI, klientenzentrierte Methode etc.), die Feldkompetenz (in den Bereichen Not-for-Profit, Profit oder Verwaltung) und die Formate (Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision, Lehrsupervision, Balintgruppe etc.) betrafen sowie die kontroverse Frage, welche gesellschaftliche Aufgabe (Emanzipation, Aufklärung, Machtregulation in Organisationen etc.) sie hat bzw. haben sollte. So hat z.B. Renate Strömbach, die Leiterin der Supervisionsweiterbildung am Burckhardthaus bis zu ihrem Ausscheiden Mitte der 1980er Jahre daran festgehalten, dass Supervision Einzelsupervision ist. Der Akademie für Jugendfragen in Münster war die angewandte Gruppendynamik für ihre institutionskritische Haltung besonders

beruflichem Habitus) handelt“ und dann apodiktisch feststellt, dass es „außer Frage (stehe), daß (!) SupervisorInnen (!) Dienstleistungen anbieten, die für die Regulation des gesellschaftlichen Lebens, speziell des Berufslebens, nützlich und oft erforderlich sind“ (Lehmenkühler-Leuschner 1993: 27). Und andererseits ist sie vorsichtig, wenn sie z.B. fragt, ob „die SupervisorInnen (!) (nicht) in der Gefahr (sind), vorschnell eine überwiegend legitimations- und standespolitisch orientierte Diskussion zu führen, ohne die faktischen Strukturprobleme supervisorischen Handelns zu thematisieren“ (Lehmenkühler-Leuschner 1993: 27) und abschließend beurteilt, dass sie „sehr vorsichtig geworden (sei), vollmundig und mit Selbstverständlichkeit von Supervision als Profession zu sprechen“ (Lehmenkühler-Leuschner 1993: 33).

Aus meiner Perspektive ist es bis heute nicht deutlich, welche Zuständigkeit Supervision für sich beanspruchen darf, zumal die verschiedenen Formate der Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision jeweils eigene Handlungslogiken mit sich führen. Die Frage der Zuständigkeit der Supervision wird noch einmal im dritten Teil dieser Dissertation bei der Diskussion der Forschungsergebnisse aufgegriffen.

⁴⁸ Hechlers Dissertation wird weiter unten rezipiert.

wichtig. Und der „Deutsche Verein“ bot bis zu seiner Schließung traditionell Supervision als ‚Praxisberatung‘ an. Diese Fragen wurden auf Tagungen und während der Entwicklung des ersten Hochschulstudiengangs für Supervision an der Gesamthochschule Kassel, an dem die verschiedenen Vertreter*innen der verschiedenen Weiterbildungsinstitute mitarbeiteten, intensiv und teilweise hoch ideologisch diskutiert (Rappe-Giesecke 2011: 16ff.). In der 1982 gegründeten Zeitschrift „Supervision“ gab es dann zum ersten Mal einen Ort, an dem die verschiedenen Themen zur Supervision zur Sprache kamen. Sie war jedoch „sehr zurückhaltend mit der Veröffentlichung wissenschaftlicher Ergebnisse“ (Rappe-Giesecke 2011: 19).

Im Anschluss an diese Professionalisierungsbemühungen und –debatten, in denen sich erst noch ein „klare(s) Berufsbild“ (Giesecke, Michael und Rappe-Giesecke 1997: 49) herausbilden sollte und in denen die Grenzen zur Selbsterfahrung, Therapie und Gruppendynamik nicht immer differenziert unterschieden wurden, wurden Modelle „integrativer Supervision“⁴⁹ entwickelt, die der „Komplexität von Supervision mit einer Metatheorie“ (Siller 2008: 22) gerecht werden wollten. Hier sind vor allem Rappe-Giesecke (1994) und Schreyögg (2004/1991)⁵⁰ zu nennen, so unterschiedlich ihre Positionen auch sind (vgl. Siller 2008: 22ff.). Für Rappe-Giesecke hat sich (d)ie Supervision ... von ihren Wurzeln, der Praxisanleitung in der Sozialarbeit und der Selbsterfahrung und Therapie gelöst“ und „zu einer eigenständigen Identität gefunden“ (Rappe-Giesecke 1994: 2).

„Supervision ist eine Institution, deren erste Funktion es ist, die Psychodynamik von professionellen Beziehungen, seien es Beziehungen zwischen Professionellen und ihren Klienten oder zwischen den Professionellen, z.B. Teammitgliedern, zu analysieren. Zweitens hat Supervision die Funktion, die Rollenhaftigkeit dieser Beziehungen zu untersuchen. Sie fragt nach den

⁴⁹ In gewisser Weise können auch die „Supervisionsmodelle“ von Heidi Möller (2001), die den Masterstudiengang in Kassel verantwortet, und Katharina Gröning (2013), die den weiterbildenden Masterstudiengang an der Universität Bielefeld leitet, als „integrative Supervision“ bezeichnet werden. Heidi Möllers Konzept fokussiert mittlerweile stark auf Coaching und Organisationsberatung und bezieht sich theoretisch auf die (Sozial-)Psychologie, Gruppendynamik und Organisationssoziologie, während Grönings Konzept auf der Psychoanalyse, Gruppenanalyse und sozialwissenschaftlichen sowie gesellschaftskritischen Theorien (Habitus, Biografieforschung, Organisationssoziologie) fußt. Für sie bietet Supervision eine Möglichkeit der Stärkung der rechts- und sozialstaatlich verfassten Demokratie.

⁵⁰ Astrid Schreyögg hat sich im Laufe der Zeit immer mehr dem Coaching und der Organisationsberatung zugewandt, wie ihre Publikationen und der thematische Zuschnitt der Zeitschrift „OSC. Organisationsberatung. Supervision. Coaching“ auf das Coaching, deren Gründungsherausgeberin sie gewesen ist, zeigen. Hierauf soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Auswirkungen der Institution, in der Professional und Klient oder Professional mit Professional zusammenkommen, auf deren Beziehungen. Und drittens vermittelt Supervision beide Analyseebenen und klärt das Zusammen- bzw. Gegeneinanderwirken von psychischen und institutionellen Strukturen in professionellen Beziehungen“ (Rappe-Giesecke 1994: 4).

In dieser Definition ist noch ein deutlicher Fallbezug zu erkennen. Supervision operiere hierbei zwischen „Selbsterfahrung“ und „Instruktion“ und ist durch drei „Programme“ bestimmt: der „Fallarbeit“, der „Selbstthematization“ und der „Institutionsanalyse“ (Rappe-Giesecke 1994: 3ff.). Um dies gewährleisten zu können, seien für die Supervision vier Wurzeln zu konzeptualisieren: die „Balintgruppenarbeit“, „Konzepte der psychoanalytisch orientierten Gruppentherapie und –selbsterfahrung“, die „Organisationsentwicklung“ und „angewandte Gruppendynamik“ sowie „Soziologische Systemtheorien“ (Rappe-Giesecke 1994: 18ff.). Giesecke und Rappe-Giesecke kommt das Verdienst zu, mit den Methoden der kommunikativen Sozialforschung innerhalb der o.g. drei „Programme“ den Ablauf von Gruppen- und Teamsupervisionsprozessen rekonstruiert und dazu jeweils ein Ablaufmodell entwickelt zu haben, das sich am Verfahren der „Normalformrekonstruktion“ (Rappe-Giesecke 1994: 11 und 57ff.; vgl. auch Siller 2008: 67ff.) orientiert hat.

Und auch ca. 30 Jahre später schreibt sie:

„Meine Position zur Professionalisierung, die auf der Basis all dieser Daten und mehr als vierzig Jahren Teilhabe an der Entwicklung dieser Form von Beratung entstanden ist, lässt sich folgendermaßen umreißen: Es sollte eine *Profession für berufs- und personenbezogene Beratung* entstehen, die die für Professionen typische Sonderstellung in den Berufen einnimmt, also ein staatlich garantiertes Marktmonopol für einen Zuständigkeitsbereich besitzt, der gesellschaftlich relevant ist, und damit eine Autonomie erwirbt, die eine alleinige Orientierung am Markt ausschließt zugunsten einer Orientierung am Gemeinwohl. Diese Entscheidung würde überdies manche Probleme der Praxis lösen, wie zu zeigen ist. Diese Grundannahme kann man teilen oder nicht, in jedem Fall sollte sie benannt werden“ (Rappe-Giesecke 2021: 148).

Einen anderen Weg, die Supervision professionstheoretisch zu begründen, haben insbesondere die Vertreter*innen einer psychoanalytischen Supervision unternommen. So verortet Gaertner in seiner Habilitationsschrift „Gruppsupervision.

Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen“ die Vorgeschichte der Supervision in der Psychoanalyse (Gaertner 1999: 21ff.) und argumentiert, dass nur eine psychoanalytisch orientierte Supervision anschlussfähig für ihre Professionalisierung sein könne. Die Verkürzung der Psychoanalyse durch das psychoanalytisch orientierte Casework, das in der Nachkriegszeit nach Deutschland gekommen ist, habe letztlich zu einer Trivialisierung der Supervision beigetragen. Er schreibt:

„Zu den Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, um dem Ziel einer gegenstands- und problemadäquaten Praxis näherzukommen, sollten mehrere Bedingungen erfüllt sein, zu denen unter anderem die folgenden gehören:

- die minimale Strukturierung,
- die Orientierung auf den Fall
- eine flexible, gegenstandsbezogene Konzeptualisierung der Methode“ (Gaertner 1999: 266).

Im Anschluss an Gartner und andere psychoanalytische Supervisor*innen hat Kornelia Steinhardt 2005 in ihrer Dissertation „Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession?“ den systematischen Versuch zu der Frage unternommen, „ob psychoanalytische Konzepte dazu beigetragen haben, ein spezifisch supervisionsrelevantes Wissen zu generieren oder ob sie der Supervision gleichsam übergestülpt wurden und (damit) primär der Bezug zur psychoanalytischen Behandlung aufrechterhalten wurde“ (Steinhardt 2007: 70). Ebenso wie Gaertner argumentiert sie, dass mit der Balintgruppenarbeit zum ersten Mal ein Setting geschaffen wurde, das über den therapeutischen Rahmen hinausgegangen ist. Das aber musste für die Supervision um ein Verständnis „der sozialen Realität der Institution ..., die die Dynamik des Falles entscheidend beeinflusst“ (Steinhardt 2007: 91) erweitert werden. In ihrem empirischen Vergleich zwischen den psychoanalytisch orientierten Supervisor*innen und den Psychoanalytiker*innen, die auch Supervision machen, kommt sie zu dem Schluss – ohne dass sie es abschließend bewertet bzw. bewerten möchte -, dass erstere, die Supervision vornehmlich als „eigenständigen Beruf“ (Steinhardt 2007: 190) verstehen, mehr institutionelle Kompetenzen für sich reklamieren. „Die psychoanalytische Ausbildung“ allein mache „noch keinen professionell handelnden Supervisor in und für Organisationen“ (Steinhardt 2007: 190). Offen bleibt in dieser Untersuchung jedoch,

ob sich der Selbstanspruch der Institutionskompetenz in der Praxis auch tatsächlich zeigen lässt.

Zeitgleich hat Oliver Hechler 2005⁵¹ in seiner Dissertation „Psychoanalytische Supervision sozialpädagogischer Praxis. Eine empirische Untersuchung über die Arbeitsweise fallzentrierter Teamsupervision“ eine psychoanalytische Supervision rekonstruiert. Dies tut er vor dem Hintergrund, dass „das Wissens- und Handlungssystem Supervision auch vom Status einer Profession oder eines grundständigen, formal geregelten Berufs (noch) weit entfernt“ (Hechler 2005: 79f.) sei. Deshalb biete sich ein „Psychoanalytiker (!) als professioneller Supervisor (!) besonders an“, da er „beruflich ‚doppelt‘ professionalisiert – als Wissenschaftler (!) und als Therapeut (!) - (sei) und (...) mittels entsprechender Weiterbildungen supervisorische Funktionen über den engen Bereich der psychotherapiebezogene(n) Supervision ausüben“ (Hechler 2005: 80) könne. Im Gegensatz zu Steinhardt macht Hechler nicht den Unterschied zwischen einer psychoanalytisch orientierten Supervisor*in und einer Psychoanalytiker*in, die auch Supervision macht. In den von ihm - mit einer an Argelander orientierten „strukturalen psychoanalytischen Hermeneutik“ (Hechler 2005: 85ff.) - rekonstruierten Supervisionssitzungen scheint es sich um eine Psychoanalytiker*in, die auch Supervision macht, zu handeln. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass durch die Supervision ein Fallverstehen bei den Sozialpädagog*innen generiert wird (Hechler 2005: 177ff.). Für die Arbeit von Hechler ist anzumerken, dass die Protokolle zwar sequenziell mit seiner entwickelten „strukturalen psychoanalytischen Hermeneutik“ rekonstruiert werden, die Rekonstruktionen jedoch sehr schnell mit Sekundärliteratur untermauert werden⁵².

Die von Lehmenkühler-Leuschner in ihrem Artikel angemahnte Auseinandersetzung mit der soziologischen Professionsforschung (Lehmenkühler-Leuschner 1993: 33) wurde dann 1997 von der DGSv insofern aufgegriffen, als auf dem ersten Symposium, das von der eingesetzten „Kommission Wissenschaft und Forschung“ veranstaltet wurde, der Soziologe Tilmann Allert eingeladen wurde. Der warf mit seiner an Weber, Bourdieu und Oevermann geschulten professionstheoretischen Perspektive die provokante Frage auf: „Braucht jede Profession eine Supervision? Soziologische

⁵¹ In beiden Arbeiten ist die jeweils andere Autor*in nicht im Literaturverzeichnis aufgeführt.

⁵² Es könnte sich lohnen, die Protokolle mit der Methode der Objektiven Hermeneutik zu rekonstruieren, und mit den Forschungsergebnissen von Hechler zu vergleichen. Das Gleiche gilt für Giesecke und Rappe-Giesecke (1997), Gaertner (1999), Möller (2001) und andere erhaltene Protokolle.

Anmerkungen zum Supervisionsbedarf und zum Autonomieanspruch professioneller Tätigkeiten“ (Allert 1998: 16). Eigentlich – so seine Antwort – bräuchten Professionen keine Supervision, da in ihnen eine Form der „Selbstsupervision“ als „Leitbild ...einer den Handlungsvollzug begleitenden Gütekontrolle“ (Allert 1996: 16) inhärent sei. Hieraus erkläre sich auch die „Ekelschranke Professioneller gegenüber der auch noch so vorsichtigen Erwähnung von Supervision“. Gleichwohl drohe in modernen Gesellschaften den Professionen eine Überformung durch „Verrechtlichung der Handlungsspielräume, Organisationsabhängigkeit und Geschäftsinteressen“ (Allert 1998: 18). Und dennoch verhindere die „Struktur des Feldes“ professioneller Akteur*innen eine „Kooperation zwischen Profession und Supervision“ (Allert 1998: 18), denn „mit jeder Inanspruchnahme einer Supervision (wäre) das Eingeständnis eines Kompetenzverlustes“ (Allert 1998: 23) verbunden, der einem „Verzicht auf professionelle Autonomie“ und einer „Relativierung des Kriteriums der Wissenschaftlichkeit im eigenen Handeln“ (Allert 1998: 22f.) gleichkäme⁵³. Dieser für die Supervision ernüchternden Diagnose zum Trotz arbeitet Allert dann eine „Dimension der Supervisionsautonomie“ (Allert 1998: 19) heraus, mit der es möglich sein könnte, „die disziplinen eigenen Abkürzungsroutinen einmal nicht zu benutzen“ (Allert 1998: 25). Mit ihren psychodynamischen Wissensbeständen habe die Supervision ein Instrument, Beziehungsdynamiken zu analysieren und zu reflektieren. Und zugleich bestehe die Gefahr darin, diese Analysen zu übertreiben, zumal sich die psychologischen und psychoanalytischen Wissensbestände bis in die Alltagssprache absedimentiert hätten. Eine weitere Gefahr sei die latente Unterstellung eines Rationalitätsdefizits bei denjenigen, „denen die Supervision angesonnen wird“ (Allert 1998: 27).

⁵³ Zuvor hat Allert die wesentlichen Merkmale von Professionen herausgearbeitet. Er schreibt: „Professionelle bedienen in der Dualität zweier Verpflichtungen nie ausschließlich den Klienten, sondern immer auch ihre Disziplinen, ja sie können die einen nicht angemessen bedienen, wenn sie auf die anderen verzichten oder deren Erwartungen ignorieren. Hilfreich zur Bewältigung dieser beruflichen Alltagssituation, in der die Laienwahrnehmung in die Struktur der Expertenwahrnehmung übersetzt wird, ist ein Habitus, der mögliche Devianzen in der Handhabung des Spannungsverhältnisses kontrolliert. Er liefert die Gewähr dafür, dass die Aktivität „in der Sprache des Falls erfolgt“, ohne sich in dessen suggestiver Partikularität zu verlieren oder von dessen dramatisierter Entscheidungsnot perspektivisch einschränken lassen, und in der Sprache der Disziplin erfolgt, ohne sich in der Orthodoxie oder Esoterik zu verfangen. Während der üblicherweise langen Ausbildungszeit wird der professionstypische Habitus angeeignet, und zwar nicht ausdrücklich, sondern gleichsam nebenbei, durch die Konzentration auf die kognitiven Orientierungen einerseits und die in ständiger Konfrontation mit neuen Fällen andererseits“ (Allert 1998: 20). Weil die Übersetzung der Partikularität des Einzelfalls in das Universalistische des Deutungs- und Wissenskanons einer Profession immer problematisch ist, sollten Professionals sich als „fallsensibel und verlässlich“ und außerdem als „wissenssensibel und gelehrt“ erweisen (Allert 1998: 21ff.).

Damit befänden sich

„Supervision und Profession ... in einer ambivalenten Austauschsituation, in der Reflexionsansprüche aufeinanderstoßen, Einblicks- und Durchblicks-Präentionen miteinander konkurrieren. Im Kern verweist die Konkurrenz auf die Auseinandersetzung um Angemessenheitskriterien, den Klientenbezug (!) betreffend. Deshalb gestaltet sich der Kontakt häufig schwierig und ist von wechselseitigen Verdächtigungen durchzogen. Schließlich geht es um die Artikulation und Bearbeitung eines Devianzproblems im professionellen Auftrag und daraufhin um die Frage, wer darf das wo zur Sprache bringen“ (Allert 1998: 27).

Abschließend formuliert er perspektivisch einige „Desiderate für eine mögliche Kooperation“ (Allert 1998: 36). Zum einen sei „aufgrund des sozialen Strukturwandels eine - auch im Interesse der Professionen – ‚Entzauberung der Professionen‘“ eingetreten, die ihre „Tätigkeit zunehmend in ambivalenter Nachbarschaft“ ausübt und daher „in der Gefahr (steht), in multiprofessionellen Kontexten ihrer Autonomie verlustig zu gehen“ (Allert 1998:36f.). Daraus ergebe sich die Möglichkeit für Supervision, die Professionen in der Reflexion ihrer „beruflichen Praxis sowie ihre(r) beruflichen Selbstbilder“ (Allert 1998: 37) zu unterstützen, z.B. bei der Reflexion der Kommunikation zwischen Klient*in und professioneller Akteur*in, die entscheidend für das Gelingen eines Arbeitsbündnisses sei. Dazu müsse die Supervision jedoch selbst ihre eigenes „Devianzpotential ... durch intensive Reflexion ... korrigieren“ (Allert 1998: 38):

1. „daß (!) die Supervision sich im Kompetenzraum der Professionen kundig macht, sich also das berufsspezifische Wissen und vor allem die typischen kommunikativen Schritte aneignet, in denen die oben angesprochene Übersetzung lebensweltlicher und disziplinen-eigener Relevanzsysteme erfolgt“;
2. dass sie ihre „Aufmerksamkeit ... auf die kulturelle Einbettung von beruflichen Praktiken“ richtet und
3. „im Vollzug ihrer Tätigkeit ihren Abschied antizipiert und ihre Ergebnisse stärker an die Karriereerwartungen ihrer Klientel zurückbindet“ (Allert 1998: 38f.).

Dies könne jedoch nur mit einem wissenschaftlichen Blick von außen geschehen, der dann wiederum mit den „Fallerfahrungen der Praktiker (!) zur Synthese gebracht“

(Allert 1998: 38) werden müsse. Auch wenn ihr „eine im Kern außerwissenschaftliche Leistung zukommt, nämlich Kontingenzversöhnung und Zurechnungsverzicht,“ ... könne sie ihre „Rechtfertigung ... allein durch nachträgliche Reflexion auf die Voraussetzungs- und Wirkungszusammenhänge ihres eigenen Tuns“ (Allert 1998: 40) erlangen. Die Komplexität der supervisorischen Praxis schließe an andere professionelle Handlungsentwürfe an und dürfte daher als „professionalisierungsbedürftig“ (Allert 1998: 40) zu begründen sein.

Thomas Loer (2013) nimmt 15 Jahre später den Faden einer professionstheoretischen Bestimmung der Supervision wieder auf, die den Fallbezug fokussiert und an die meine strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als Fallsupervision⁵⁴ angeschlossen ist. Er bezieht sich in seinem Aufsatz „Auxilium auxiliorum. Zu einem professionalisierungstheoretisch fundierten Verständnis von Supervision“ auf die revidierte Professionstheorie Oevermanns⁵⁵. Es handelt sich um den Versuch, mit einem „strukturell begründete(n) enge(n) Verständnis von Supervision ... dem inflationären Gebrauch des Supervisionsbegriffs“ (Loer 2013: 8) entgegenzutreten. Kleinschrittig arbeitet er dann die Gründe heraus, die dazu führen, dass jemand eine „Handlungsinstanz Hilfe“ (Loer 2013: 9) in Anspruch nehmen muss. Je nach „Not der primären Praxis“ (Loer 2013: 9f.) kann dies an mangelndem Wissen, mangelnder Fertigkeit, mangelnder Fähigkeit oder mangelnder Haltung liegen. Mit Haltung ist das „Ergebnis eines Bildungsprozesses“ (Loer 2013: 11) gemeint, der nur in einem autonomen Akt erfolgen kann und das eigene Verhältnis zu Welt, Mitwelt und Selbst bestimmt. Hier nun ist die Supervision angesiedelt, wenn die „fallspezifische Form(en) des Scheiterns“ ... in der „krisenanfällige(n) Praxis“ des Arbeitsbündnisses (Loer spricht von „Wirkbündnis“) selbst liegt. Diese Krisenanfälligkeit des Arbeitsbündnisses kann nun entweder zu „vorbeugender Supervision“ führen, wenn keine akute Krise vorliegt, oder zu „beratender Supervision“ (Loer 2013: 15f.), wenn eine akute Krise eingetreten ist. An diese „heuristische ... Differenzierung“ (Loer 2013: 16) schließt er in seinem Vortrag 2018 an, den er im Rahmen der Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. am 28. September 2018 in

⁵⁴ Um Missverständnissen vorzubeugen: hiermit ist nicht gemeint, die Klient*in als Fall zu bearbeiten, sondern die Beziehungsdynamik zwischen professioneller Akteur*in und Klient*in in organisationalen Strukturen.

⁵⁵ Die revidierte Professionstheorie von Oevermann und sein Buch „Strukturprobleme supervisorischer Praxis“ von 2010 nehme ich an dieser Stelle nicht auf, da sie im Artikel „Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching“ (Kapitel 9.2) aufgenommen und rezipiert werden.

Kassel gehalten hat, und definiert „Supervision (als) professionalisierungsbedürftige Tätigkeit, in der ein von einer Beratungspraxis angefragter Supervisor (!) mit diesem Berater (!) als seinem Klienten (!) in einem Wirkbündnis in stellvertretender Deutung und stellvertretender Bearbeitung von Beratungskrisen Lösungen erarbeitet und so dem Berater (!) dazu verhilft, Beratungskrisen zu bewältigen und in die Beratungspraxis zurückzukehren“ (Loer 2018: 11).

Einen systemtheoretischen Blick auf die Supervision hingegen entwirft Stefan Kühl (2008). Er analysiert Supervision und Coaching als „personenorientierte Beratung in Organisationen“ (Kühl 2008: 13) aus systemtheoretischer Perspektive auf ihre Funktion in Organisationen. Beide Formate – so seine These – dienen letztlich der Entlastung der Organisation. Die „Einschätzung der Hebelwirkung von Personalentwicklungsmaßnahmen ... zwischen soziologischer Wissenschaft und beraterischer Praxis (gehen) grundlegend auseinander“ (Kühl 2008: 161). Gerade Veränderungen von Personen seien schwer möglich - im Gegensatz zu Veränderungen von Organisationsstrukturen. Daher seien es „unrealistische Steuerungsphantasie(n) von Trainern oder Beratern“, ... „Veränderung(en) von Selbst- und Fremderwartung zu synchronisieren“ (Kühl 2008: 163). Das bedeute jedoch nicht, dass Supervision und Coaching für obsolet zu erklären seien - im Gegenteil: sie würden „latente(n), nicht ohne weiteres kommunizierbare(n) Funktionen“ (Kühl 2008: 164) übernehmen, die Kühl anhand von drei, mit Objektivier Hermeneutik rekonstruierten Forschungsarbeiten, u.a. der zur Supervision von Oevermann (2010), aufzeigt (Kühl 2008: 164ff.). Die dort rekonstruierten Fälle weisen darauf hin, „dass im Coaching und in der Supervision Problembereiche der Organisation personell zugerechnet werden“ (Kühl 2008: 166). Die Personalisierung entlaste die Organisation, so dass diese sich nicht „durch ein Übermaß an Selbstreflexion“ (Kühl 2008: 171) blockiere.

Berufs- und fachpolitisch sind die Diskurse zu einer professionstheoretischen Begründung der Supervision nur in Ansätzen von der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) und der Community der Supervisor*innen aufgenommen und geführt worden. Der Entwurf zu einem Positions- bzw. Grundsatzpapier der DGSv von 2003 „Zur Zukunft der Supervision“, das von der Projektgruppe „Weiterentwicklung Supervisionskonzept“ erarbeitet wurde, zeigt dies deutlich. Es geht in diesem Papier nicht um eine professionstheoretische Begründung der Supervision, sondern um eine Professionalisierung für den Markt. Die Wünsche der „Kunden“ stehen im Mittelpunkt,

und deshalb müsse die Supervision Antworten auf die sich verändernde Arbeitswelt finden. So steht dort z.B.: „(E)ine Verlangsamung in Zeiten der Hektik, die ganz wesentlich zur inneren Ordnung beiträgt“ müsse als „Wert am Markt positionier(t) (werden), sich „als Markenzeichen“ deutlicher herausstellen: „als Auszeit, als Sinngabungsstruktur, als Teil von Gesundheitsprävention“ (DGSv 2003: 12). Die Projektgruppe wurde 2003 berufen und traf sich insgesamt sechsmal zwischen 2004 und 2005. 2005 gab es dann eine Expert*innen-Konferenz, die die Ergebnisse der Projektgruppe diskutiert haben und über die auch in der Mitgliederversammlung 2005 berichtet wurde. Zu einer Entscheidung kam es nicht. Stattdessen rückten Fragen zur Positionierung gegenüber dem Coaching in den Fokus.

Diesen Diskursen korrespondiert, was Gerhard Leuschner (2007 und 1999) für die Supervision konstatiert, nämlich dass sie keinen gesellschaftlichen Auftrag⁵⁶ hat, sondern dass „Supervisoren (!) ihre Aufträge und deren Finanzierung selbst regeln, d.h. verhandeln“ (Leuschner 2007) und dass „(ü)berall da, wo die Supervision aus Betriebsmitteln und nicht aus Steuermitteln bezahlt wird, ergibt sich daraus die Parteilichkeit der Ziele“ (Leuschner, 1999). Der „freiberufliche Supervisor ist selbst seine eigene Institution und hat sich so zu legitimieren und zu vertreten“ (Leuschner 1983). Diese system- und modernisierungstheoretische Begründung der Supervision wird von Gröning (2012) heftig kritisiert. In ihrem Aufsatz „Professionssoziologische Reflexionen“, der im Forum Supervision zum Thema „Berufspolitik im Spiegel verbandlicher Entwicklungen“ erschien, problematisiert sie, dass dieses „politische Denken ... großen Einfluss auf Denkweisen und Habitualisierungen in der Supervision gehabt“ (Gröning 2012: 79) hat. Als einen Beleg dafür führt sie die Einladung des Systemtheoretikers Helmut Willke als Hauptreferenten zur Mitgliederversammlung der DGSv 2011 an. Der habe „dort seine Thesen der ‚Entzauberung des Staates‘ völlig ungeachtet der Entwicklung nach dem Zusammenbruch der Finanzkrise vertreten“ (Gröning 2012: 79f.) können. Und „(e)r durfte den SupervisorInnen und der DGSv auch Empfehlungen zur künftigen Verbandspolitik und zur Ausrichtung ihrer Geschäftsfelder geben“ (Gröning 2012: 80). Aufgrund der „Polarisierung des Arbeitsmarktes in Wissenseliten, Semiprofessionelle, Facharbeiter und Prekarierte ... empfahl (er) der Supervision als Institution, sich vor allem auf die oberen Gruppen der Wissenseliten

⁵⁶ Leuschner (2007) verweist auch darauf, dass es Bestrebungen gegeben habe, die Supervision Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre im Gesundheitswesen und im Sozialbereich als feste Etatposten zu institutionalisieren. Die damit verbundenen Hoffnungen haben sich nicht erfüllt.

und Semiprofessionellen zu beziehen“ (Gröning 2012: 80). In ihrem 2013 erschienen Buch „Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution“ untermauert sie den Anspruch der Supervision als Aufklärung, „als Überwindung von antidemokratischen Strukturen in Organisationen“ (Gröning 2013: 18). Den „gesellschaftlichen Standort von Supervision“ (Gröning 2013: 19) sieht sie zum einen in der Philosophie Martha Nussbaums, in ihrer „Positionierung (des) Menschen als Mittelpunkt der Gesellschaft und ihrer Fokussierung auf Gerechtigkeit und Sorge als wichtige Bestandteile des Gesellschaftsvertrages“ (Gröning 2013: 20). Das andere Paradigma bezieht sich auf Axel Honneths „Frage nach den normativen Grundlagen moderner Gesellschaften“ (Gröning 2013: 21). Aus dieser normativen Grundposition heraus entwickelt sie eine sozialtheoretische Fundierung der Supervision, für die sie wichtige Wissensbestände herausarbeitet. Und diese Wissensbestände werden durch psychoanalytische und neuhumanistische Aspekte vertiefend ergänzt. Die neuhumanistische Perspektive bleibt jedoch insgesamt noch unausgeführt und verengt sich auf zwei Aspekte, die noch auf eine systematische Ausarbeitung warten: 1. Der Mensch als politisches Lebewesen, als „Zoon politikon“ und 2. als „Haltung der Selbstsorge“, als „Epimelia cura sui“ (Gröning 2013: 116). Für den „Weiterbildenden Studiengang Supervision und Beratung“ an der Universität hat Gröning (2016) einen Studienbrief zur Fallsupervision entwickelt. Die darin erarbeiteten Wissensbestände wurden von Monika Althoff (2020) in ihrer Dissertation zur Fallsupervision systematisiert.

An diese Argumentationen von Gröning und Althoff sowie von Loer ist meine Begründung der Supervision als Fallsupervision im sozialstaatlichen Kontext anschlussfähig. Supervision, finanziert als sozialstaatliche Leistung aus Steuermitteln oder der gesetzlichen Versicherungen, könnte sich als normatives Beratungsformat im Kontext sozialstaatlicher Institutionen etablieren - normativ in dem Sinne, dass sie die gesellschaftlichen Funktionen sozialstaatlicher Institutionen, die durch ein „Arbeitsbündnis“ (Oevermann 2017) und damit durch eine „advokatorische Ethik“ (Brumlik 2017) gekennzeichnet sind, reflexiv begleitet. Im Mittelpunkt dieses Supervisionsverständnisses stünde dann als Nukleus die besondere Beziehungsdynamik zwischen Supervisand*innen (also den professionellen Akteur*innen) und Klient*innen in ihren jeweiligen institutionellen und organisatorischen Kontexten. Supervision würde damit an einem beruflich-professionellen Habitus sozialstaatlicher Akteure ansetzen. Angesichts der derzeitigen

gesellschaftlichen Desintegrationsdynamiken (Heitmeyer 2012) wäre damit auch die Hoffnung verbunden, dass die gesellschaftlichen Institutionen wieder eine stärkere Integrationsfunktion übernehmen werden und Supervision hierbei eine wichtige Aufgabe zugesprochen würde. Im Kontext einer solchen Diskussion könnte und sollte Supervision dann auch wieder im Ausbildungskontext eine wichtigere Rolle im Sinne einer „Praxisberatung“ unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen einnehmen⁵⁷.

Eine deutlichere Verortung der Supervision im sozialstaatlichen Kontext zöge auch Fragen nach einer stärkeren Akademisierung der Supervision nach sich. Eine fortschreitende Akademisierung der Supervision würde ihrer Legitimation dienen, da Hochschulen und Universität als staatlich kontrollierte Institution über klare und verbindliche Kriterien der Zulassungsvoraussetzungen und dem Verleihen staatlicher Urkunden verfügen. Außerdem wird durch sie wissenschaftliche Forschung und Lehre ermöglicht, die (selbst-)kritische Perspektiven auf das eigene Sujet eröffnen könnten⁵⁸, sowohl ihrer theoretischen Grundannahmen als auch der Reflexion der eigenen Praxis. Damit wären sowohl eine theoretische Beschäftigung mit den Strukturproblemen der Praxis in den jeweiligen gesellschaftlichen Felder als auch eine kritische Auseinandersetzung über die verwendeten wissenschaftlichen Methoden verbunden⁵⁹. Damit könnte die für die Supervision schon lange geforderte eigenständige Theoriebildung eingelöst werden, die auf die tiefgreifenden Transformationen der „reflexiven Moderne“ (Beck 1986) antwortet. Und damit wäre auch eine kritische Reflexion der Supervision resp. der verschiedenen anderen Beratungsformate auf ihre gouvernementalen Strukturen aufgerufen, die ihr u.a. von der Forschergruppe um Sabine Maasen generell unterstellt werden (Maasen et.al. 2011).

⁵⁷ Hier wäre zu diskutieren und auch weiter zu erforschen, wie dies curricular umgesetzt werden könnte und sollte. Vermutlich werden das Erleben eines Praktikums sowie der Gruppenprozess in der Supervision mehr im Vordergrund stehen als der Klient*innenbezug.

⁵⁸ Eine erste Akademisierung hat in den 1970er Jahren mit dem Supervisionsstudiengang in Kassel begonnen, dem im Laufe der letzten Jahrzehnte andere gefolgt sind.

⁵⁹ Bisher jedoch erschöpft sich ihre wissenschaftliche Erforschung noch – bis auf wenige Ausnahmen, z.B. Oevermann 2010 – in Wirkfaktorenforschung, also einer positivistisch-nomologischen Forschung, die lediglich ein „Gebrauchswertversprechen“ abgibt und deshalb letztlich im „Dienste der Vermarktung“ – wie es Zepf und Seel für die Psychoanalyse beschreiben (Zepf und Seel 2019) - steht. Daher sollte die wissenschaftliche Reflexion um qualitative Rekonstruktionen erweitert werden, in denen die verschiedenen Strukturlogiken von Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision sowie von Coaching und OE ebenso empirisch untersucht werden wie die verschiedenen Strukturlogiken der supervisorischen Felder.

Mit einer Differenzierung ließe sich die Supervision insofern vereinheitlichen, als dass sie eigene verbindliche theoretische Wissensbestände generieren müsste, mit denen sie die Probleme im jeweiligen Feld und die Routinen in den Arbeitsbündnissen bearbeiten könnte. Supervision könnte damit zu einer „jener unmöglichen Berufe“ (Freud 1982) werden, die Freud 1937 für das Regieren, Erziehen und Analysieren/Therapieren identifiziert hat, und in denen man sich aufgrund ihrer nicht auflösbaren Widersprüche und Paradoxien des ungenügenden Erfolges von vorneherein sicher sein kann.

9.2 Artikel: Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching

Erscheint in:

Griewatz, H.-P. (angenommen, erscheint 2022): Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching. In: Walber, M., Kuhlmann, C. (Hrsg.). Jahrbuch Coaching. Wissenschaftliche Weiterbildung als Professionalisierungsmedium im Coaching. Wiesbaden: Springer VS.

Teil III: Empirischer Teil

Der dritte Teil besteht aus drei empirischen Arbeiten, die – neben den Aufsätzen zur Supervision im Jobcenter („Foucault im Jobcenter“. Teile 1 und 2. in Kapitel 4 dieser Dissertation) und zur „Strukturtheoretischen Bestimmung der Supervision“ (Kapitel 9 dieser Dissertation) - den Nukleus dieser Dissertation bilden. Die drei Aufsätze bilden eine Art „Steinbruch“ für eine künftige Supervisionsforschung, aus dem neue Forschungsfragen generiert werden können.

Der erste Artikel „‘Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so‘ne Situation besprechen‘. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung“ ist 2021 im Sammelband „Schule als Fall“ (hrsg. von Bender, Dietrich und Silkenbeumer) erschienen (Kapitel 11 dieser Dissertation). In ihm wird eine Supervisionssitzung aus der ersten Phase der Lehrer*innenbildung mit der Methode der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert, die aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekts Bi^{Professional} im Rahmen der von Bund und Ländern geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (FKZ 01JA1908) hervorgegangen ist. Der zweite Artikel „‘Schwierigkeiten mit Schülern‘. Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision“ ist 2021 in der Zeitschrift „Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion“ erschienen (Kapitel 12 dieser Dissertation). In ihm wird – ebenfalls objektiv hermeneutisch - die Rekonstruktion eines Interviews vorgenommen, in dem eine Lehrerin eine entgrenzte Unterrichtssituation mit einer 10. Klasse und deren supervisorische Bearbeitung schildert. Der dritte Artikel „Supervision/Coaching in der Lehrer/innenbildung – Einblicke über die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive“ (Griewatz (Erstautor), Heuckmann und Asshoff 2021. Kapitel 13 dieser Dissertation) geht der Frage der Intention von (Jung-) Lehrer*innen nach, in ihrem Berufsleben Supervision resp. Coaching in Anspruch zu nehmen.

Anhand dieser drei Artikel lassen sich erste Hinweise ablesen, welchen Stellenwert Supervision im Bereich der Schule hat, wie sie genutzt und auch umfunktioniert wird. Die Ergebnisse werden dann mit anderen Forschungsergebnissen theoretisch eingeordnet und weiterer Forschungsbedarf angezeigt (Kapitel 14 dieser Dissertation). Zunächst soll jedoch ein kurzer Überblick über die gemeinsamen und

unterschiedlichen Diskurs- und Entwicklungslinien der Supervision in der Schule gegeben werden⁶⁰.

10. Supervision und Schule

Soweit ich die Literatur zu Supervision und Schule überblicke, würde ich zwei parallel verlaufende Entwicklungslinien der Supervision im Feld der Schule unterscheiden: 1. eine Linie, die mit der Geschichte der Supervision außerhalb des Feldes Schule verbunden ist, deren Entwicklungslinien ich in den Kapiteln 7 – 9 nachgezeichnet habe⁶¹, und 2. eine Linie, die sich aus dem Feld der Schule selbst heraus entwickelt hat. Diese zweite Linie hat sich stärker am Begriff der Beratung als Kernkompetenz von Lehrkräften orientiert, die von der KMK (2004, 2008/2014) ausdrücklich empfohlen wird⁶². Die verschiedenen Diskursstränge der Supervision und der Beratung/Supervision im Feld der Schule kreuzen sich im Laufe der Geschichte immer wieder. Es kommt zu Kooperationen, so z.B. von 2003 – 2006 zwischen dem Kultusministerium NRW, dem Lehrerbildungszentrum (LBZ) der Universität Köln und der DGSv zu dem Thema, wie die „Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Supervision profitieren“ (Busley und Lentze 2007: 5) kann. Es gab in diesem Zeitraum drei Konferenzen, an denen Vertreter*innen von „Kultusministerien, Landesinstituten, Studienseminaren und Hochschulen“ (Busley und Lentze 2007: 5) teilnahmen, die sich mit Supervision in allen drei Ausbildungs- bzw. Fortbildungsphasen der Lehrer*innenbildung beschäftigten. Wie nicht anders zu erwarten, wurden diese Veranstaltungen von allen Beteiligten positiv bewertet, wie der aus ihnen entstandene Tagungsband nahelegt (Kostrzewa 2007). In diese Zeit fallen auch Themenhefte der einschlägigen Zeitschriften zur Supervision, die sich mit dem Thema „Supervision in der Schule“ befassen, so die Zeitschrift „Supervision“ (2006)⁶³ und das „Forum

⁶⁰ In Rahmen dieser theoretischen Rahmung kann dies nur skizzenhaft geleistet werden. Eine Diskursanalyse von Supervision und Schule wäre eine eigene Arbeit wert.

⁶¹ Auch hier kann, wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden ist, nicht von einer einheitlichen Entwicklung die Rede sein.

⁶² Das Schulgesetz gibt in § 57 Abs. 1 die grundsätzlichen Aufgaben der Lehrkräfte an: „Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, erziehen, beraten, beurteilen, beaufsichtigen und betreuen Schülerinnen und Schüler in eigener Verantwortung im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsziele der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften, der Anordnung der Schulaufsichtsbehörden und der Konferenzbeschlüsse; sie fördern alle Schülerinnen und Schüler umfassend.“

⁶³ Interessanterweise nimmt Annette Lentze in diesem Heft keinen Bezug auf die Kooperation, obwohl für das Heft verantwortliche Redakteurin ist und federführend für die DGSv die Konferenzen plant und begleitet.

Supervision“ (2004)⁶⁴. Auch die Zeitschrift „Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management“ hat insgesamt drei Themenhefte zur Schule veröffentlicht (1995, 2000 und 2015 – hier unter dem neuen Namen „Organisationsberatung – Supervision – Coaching“)⁶⁵. Die Themen und Themenschwerpunkte sind sehr vielfältig, bilden jedoch keinen systematischen Zusammenhang⁶⁶. Es werden Themen wie Lehrer*innengesundheit und Burnout-Prophylaxe (Unterbrink und Bauer 2006)⁶⁷, Supervision in der Lehrer*innenausbildung (Erbring 2007, Müller 2007, Weißbach 2006, Becker 2004), die Kooperation mit der Schulsozialarbeit und Jugendhilfe (Pötter und Segel 2006, Hautzel 2006), Schulentwicklung (Schreyögg 2000, Schlegel 2000, Schley 1995) und Schulleitungsentwicklung (Buske 2006, Fabian 2000, auch Drexler et.al. 2015). Interessanterweise ist das Thema Konflikte in der Schule nicht so stark repräsentiert, Fallarbeit wird eher in die Lehrer*innenausbildung verlegt (Busley 2007, Becker 2004, auch Rohr 2012 und 2011)⁶⁸. Darüber hinaus werden immer wieder vereinzelt Artikel in den genannten Zeitschriften und in Sammelbänden veröffentlicht, die jedoch häufig eher programmatischen Charakter haben (als Beispiele seien West-Leuer 2017, Mikula 2008, Schaffner 2008, Münch 1990, 1986 und 1984 genannt).

Immer wieder wird konstatiert, dass das Verhältnis zwischen Supervision (der o.g. ersten Entwicklungslinie) und Schule kein einfaches sei (West-Leuer 2017, Neuschäfer 2004, Bispinck-Weigand 1999, Palzkill 1995, Lehradt und Sondermann 1990, Münch 1984 und 1983). Dabei wird zugleich häufig eine Notwendigkeit der Supervision für die Schule postuliert und die „Schuld“ für ihre Nicht-Inanspruchnahme

⁶⁴ Auch im Forum Supervision findet sich kein Hinweis auf die Konferenzen.

⁶⁵ In der OSC wird schon sehr früh von Coaching und Organisationsentwicklung nicht nur für das Feld der Schule geschrieben.

⁶⁶ Eine thematische und theoretische Einordnung kann im Rahmen dieser Dissertation ebenfalls nicht systematisch geleistet werden.

⁶⁷ Dieses Thema wird in den verschiedensten Artikeln prominent bearbeitet. 2013 wird in der Kölner Reihe von der DGSv ein eigener Band zur Lehrer*innengesundheit herausgegeben (Döring-Seipel und Dauber 2013).

⁶⁸ In einem Interview in der Zeitschrift „Supervision“ von 1984, das Wolfgang Weigand mit Ingeborg Bispinck, Werner Langtaler und Heinz Kersting führt, werden viele Themen genannt, die in der Folgezeit Supervision im Feld Schule begründen wollen: Lehrer*innengesundheit – Vorbeugung vor dem Burn-out; Entlastung von Lehrkräften angesichts der Veränderung der Arbeit durch die gesellschaftlichen Veränderungen, die sich in der Schülerschaft, insbesondere aus „problematischen Familien“ (Weigand 1984: 79), zeigen; Verstehen der Beziehung zu den Schüler*innen; Aufgabe der Wissensvermittlung und der Benotung bei gleichzeitiger Normenvermittlung; die Diskrepanz von Beratung und Beurteilung; Delegation von „Verhaltensauffälligkeiten und soziale(n) Problemen“ (Weigand 1984: 80) an die Schulsozialarbeit sowie der „Statusunterschied (...) zwischen Sozialarbeitern (!) und Lehrern (!)“ (Weigand 1984: 81); die Frage der Freiwilligkeit; Beginn der Supervision schon „spätestens in der zweiten Ausbildungsphase“ (Weigand 1984: 81), die verschiedenen Lernstile von Schule als „Stoffvermittlung“ und Supervision als „prozeßbezogenes (!) Lernen“ (Weigand 184: 81), Supervision als Erwerb zusätzlichen kulturellen Kapitals (Weigand 1984: 78ff.).

einseitig den Lehrkräften zugewiesen. Diese wiederum lehnen Supervision mit der Begründung ab, sie bräuchten keine Therapie.

Gleichwohl reicht eine Linie zurück bis in die 1960er Jahre, in der sich Ansätze alternativer Fortbildungen für Lehrkräfte entwickeln. „Allgemein gilt der im September 1963 vom Frankfurter Institut für Sozialforschung initiierte ‚erste Einführungskurs in die Arbeitsweise der Gruppendynamik‘ in Schliersee/Obb als Geburtsstunde deutscher Gruppendynamik (als Lernkonzept)“ (Geißler 1979: 14), der insbesondere für Lehrer*innen angeboten wurde⁶⁹. Im Gegensatz zur Gruppendynamik in den USA, in der sie „über die Entwicklung neuer maschineller Technologien hinaus auch im sozialen Bereich nach Möglichkeiten der Produktivitätssteigerung“ (Geißler 1979: 12) suchte und als Lernkonzept eng mit der Human-Relation-Bewegung verbunden war, in der sie als Seminarform für eine bessere Führung von Gruppen entwickelt wurde, kam sie ohne klares theoretisches Konzept im Rahmen der „Reeducation“ nach Deutschland. Friedrich Minssen, der dieses erste gruppenspezifische Seminar verantwortete, beurteilte es – im Gegensatz zu Adorno – positiv (Tändler 2016: 363ff.)⁷⁰. Für unseren Zusammenhang ist lediglich wichtig, dass mit dem nun Anwachsen von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte auch Themen wie „Themenzentrierte Interaktion und Lehrerfortbildung, Gruppendynamische Lehrerfortbildung, Lehrer-Selbsthilfe-Gruppen, Sozialpädagogisches Training mit Lehrern, Supervision von Lehrergruppen, Balintgruppenarbeit mit Lehrern, Gordon-Training etc.“ (Palzkill 1995: 107) angeboten wurden⁷¹, die später dann – wie wir oben gesehen haben – keine große Bedeutung mehr haben⁷².

⁶⁹ Ich erwähne die Gruppendynamik deshalb, weil sie sich in den 1970er Jahren mit der Supervision verbindet, und zum Beispiel an der „Akademie für Jugendfragen“ - neben Weiterbildungen zur Supervision - als Fortbildung für Lehrkräfte angeboten wurde.

⁷⁰ Siehe auch Kapitel 7 dieser Dissertation.

⁷¹ Die Arbeitsgemeinschaft für Gruppendynamik in Münster (Agm) veranstaltete gruppenspezifische Trainings für Lehrer*innen (laut eines leider verloren gegangenen Prospekts, das dem Autor vorlag) ebenso wie die Hessische Landeszentrale für Lehrerbildung in Hessen (Geißler 1979: 9ff.).

⁷² So entwickelte Münch 1979 ein eigenes Konzept für „Supervision in Lehrergruppen“, das psychoanalytisch orientiert war und eine Erweiterung zu den gruppenspezifischen Seminarkonzepten darstellen sollte. Das war damals im „schulischen Bereich ... relativ neu“ (Münch 1979: 146). Münch beschreibt „einige typische schulische Konfliktarrangements“, die seinem „Erfahrungsmaterial ... aus der Supervisionsarbeit mit Lehrergruppen (!)“ entstammten und die er „mit Hilfe psychoanalytischer Theorien über die Persönlichkeit systematisiert(e)“ (Münch 1979: 149). In ihnen handelte es sich um Konflikte „zwischen Ich-Ideal-Strukturen und schulischer Realität“ (ebd.: 149), „Konflikte mit der professionellen Identität“ (Münch 1979: 150), die sich „konfliktvermeidend“ (Münch 1979: 151) darstellten oder in „berufliche(r) Rollenverweigerung“ (Münch 1979:151) münden konnten. Oder sie zeigten sich als „Übertragungskonflikte“ (Münch 1979: 152), „Konfliktvermeidung durch Ich-Einschränkung“ oder „Konflikte mit Über-Ich-Ansprüchen“ (Münch 1979: 154). Diese Konflikte könnten in einer psychoanalytisch orientierten Gruppensupervision – so Münch im weiteren

Das zweite Entwicklungslinie zum Thema Beratung/Supervision im Feld der Schule begann – so Schlee (2017) in einem Vortrag auf der Tagung in Rostock im Juni 2017 „Gelingensbedingungen schulischer Beratung“ – 1969 an der Pädagogischen Hochschule in Kiel. Seine Aufgabe bestand zunächst „darin, den Lehramtsstudierenden die Grundlagen der klassischen Testtheorie zu vermitteln und sie mit der Handhabung von Testverfahren vertraut zu machen. Das dem Kurs zugrundeliegende Beratungsverständnis sah vor, von Schüler*innen in Problemlagen durch eine umfangreiche Diagnostik möglichst viele Informationen zu erhalten, um anschließend aus der gewonnenen Datenmenge geeignete Beratungsvorschläge ableiten zu können“ (Schlee 2017: 75). Ungefähr 20 Jahre später entwickelten Schlee und Wolfgang Mutzeck unabhängig voneinander ein kollegiales Beratungsverfahren⁷³, das „Kolleg*innen aus den Regelschulen bei der Bearbeitung von Schwierigkeiten unterstützen“ (Schlee 2017: 75) sollte. Diese kollegialen Beratungsformate sollten Lehrkräften die Möglichkeit bieten, sich gegenseitig mit einer festgelegten Methodik und Systematik bei schulischen Problemen zu beraten. Die theoretischen Grundlagen für die Beratung(-skompetenz) bildeten hierbei die Humanistische Psychologie in der Ausgestaltung der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI) nach Ruth Cohn und dem „Klienten bzw. Personzentrierten Gesprächsansatz“ nach Carl R. Rogers, die Kommunikationspsychologie nach Paul Watzlawick und ihrer pragmatischen Ausgestaltung durch Friedemann Schulz von Thun sowie das Menschenbild des „epistemologischen Subjektmodells“ (Schlee 2017: 77), das Schlee (mit Mutzeck) im Anschluss an das von „Groeben und Scheele entworfenen Forschungsprogramm(s)

Verlauf seiner Ausführungen, die er idealtypisch anhand einer Fallvignette illustriert (Münch 1979: 155ff.) - bearbeitet werden. Auch wenn Münch betont, dass Supervision ausschließlich berufsbezogen sein darf, stehen bei ihm – ähnlich wie bei Gaertner und Wittenberger (1979: 25ff.) - immer wieder unbewusste ödipale Konflikte der Lehrer*innen im Vordergrund, die ihren beruflichen Alltag berühren und negativ beeinflussen. In seiner Dissertation von 1983, die 1984 erschienen ist, werden von ihm, auf der Grundlage einer psychoanalytischen Deutung der Institution Schule, anhand von 4 Gruppensupervisionen die (teilweise) unbewussten Konflikte der Lehrkräfte herausgearbeitet (Münch 1983 und 1984). Hierbei hebt er insbesondere auf die „Identität und Rolle im Lehrerberuf“ (Münch 1983: 207ff.) und die „Persönlichkeit im Lehrerhandeln“ (Münch 1983: 229ff.) ab. Anhand von drei Lehrkräften arbeitet er deren „Persönlichkeitsstruktur“, die durch unbewusste Konflikte geprägt sind, in ihrem „Lehrerhandeln“ (Münch 1983: 241ff.) heraus. Die zugrunde gelegten Transkripte werden jedoch nicht rekonstruiert, sondern als Beleg für die eigenen Thesen herangezogen. In drei weiteren Artikeln 1984, 1986 und 1990 wird die psychoanalytisch geprägte Supervision von Münch noch einmal aufgegriffen. Danach widmet er sich anderen Themen der Supervision.

⁷³ Bei Jörg Schlee und Wolfgang Mutzeck haben 1996 gemeinsam ein Buch „Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrer und Lehrerinnen“ herausgegeben. Dort nennt Schlee in seinem Aufsatz „Veränderung Subjektiver Theorien durch Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)“ sein Konzept „Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)“ (Schlee 1996: 149ff.), während es bei Wolfgang Mutzeck „Kooperative Beratung“ (Mutzeck 1996: 56ff.) heißt.

(der) Subjektive(n) Theorien“ (Schlee 2017: 77) entworfen hat⁷⁴. Dieses „epistemologische Subjektmodell“ versteht den Menschen als handelndes und erkennendes Subjekt und begründet auf der Grundlage ethischer Handlungsprinzipien ein schulisches Beratungskonzept, das für Elternabende, Konferenzen, Arbeitsgruppen, interne Beratungen, aber auch für den Unterricht, handlungsleitend werden soll.

In diesem Zusammenhang ist auch Pallasch (1993) zu nennen, der mit Mutzeck zusammengearbeitet hat⁷⁵. Er plädiert in Abgrenzung zur Supervision in sozialpädagogischen (heute: Soziale Arbeit), psychologischen und therapeutischen Kontexten für „Supervision im pädagogischen Kontext“ (Pallasch 1993: 65f.) und „Supervision im unterrichtlichen Kontext“ (Pallasch 1993: 66ff.). Ausgangspunkt seiner Argumentation ist, dass sich in der Supervision kein einheitliches und tragfähiges theoretisches Gesamtkonzept entwickelt habe. Die Supervision „vernachlässige(n) zu sehr die methodische und didaktische Ebene und verlager(t) viele Probleme und Friktionen (...) auf die personale oder psychologische Ebene“ (Pallasch 1993: 68f.)⁷⁶. Deshalb sollte „(d)er pädagogische Supervisor (...) auch Fachmann (!) für Methodik und Didaktik sein“ (Pallasch 1993: 70)⁷⁷. Mit diesen Überlegungen entwickelt er zusammen mit Reimers, Kölln und Strehlow „Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual zur unterrichtlichen Supervision“ (1993)⁷⁸. Eine ähnliche Argumentation für

⁷⁴ Gröning (2015) nennt den Schulreformer Kurt Aurin, der bei der Umsetzung der Bildungsreform in den 1960er Jahren in Baden-Württemberg eine wesentliche Rolle gespielt hat. Auch sein Beratungsverständnis, das für die Umsetzung der Reformen ein wichtiges Element war, fußte auf „dem Menschenbild und (der) Pädagogik Montessoris, (der) Phänomenologie von Carl Rogers und (dem) Einfluss der Bildungsreform“ (Gröning 2015: 159). Gröning kritisiert – trotz aller Erfolge – aus einer beratungswissenschaftlichen Perspektive, dass die „Konzipierung der Schuljugendberatung zwischen gesellschaftlicher Modernisierung, Systementwicklung des Schulsystems und Erschließung von Begabungsreserven, dass Beratung, die sich nur als Ableitung politischer Programme versteht, notwendig an der Lebenswelt scheitern muss. Die Besinnung der Schuljugendberatung auf Rogers ist die Antwort auf dieses Problem. ... In der Schulberatung ist die Reduktion von Beratung auf die Herstellung von Compliance ein altes und besonderes Problem“ (Gröning 2015: 160f.). Sie wird zu einer „gouvernementalen Technik“ (ebd.: 161).

⁷⁵ Mutzeck und Pallasch (1984, 4. Auflage 1992) haben gemeinsam ein Buch zur „Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Praktische Modelle und Versuche“ und zu „Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern“ (1992), in dem auch Schlee einen Artikel zu „Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen“ beiträgt, herausgegeben.

⁷⁶ Interessanterweise nimmt Pallasch die psychologische Engführung der Balintgruppenarbeit mit Lehrer*innen, der Supervision nach „Themenzentrierter Interaktion“ (TZI) oder nach der „Gordon-Schule“ ausdrücklich aus (Pallasch 1993: 70).

⁷⁷ Zu einem späteren Zeitpunkt im Buch erneuert er den Vorwurf der Vernachlässigung der Methodik und Didaktik und bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Interview von Wolfgang Weigand mit Ingeborg Bispinck, Werner Langtaler und Heinz Kersting (Pallasch 1993: 128ff.).

⁷⁸ Dieses Modell wurde jedoch von der „Deutschen Gesellschaft für Supervision“ als (allgemeine) Supervisionsweiterbildung abgelehnt.

eine pädagogische Supervision verfolgt auch Jugert (1997) für seine „Schulinterne Supervision – Das ‚Bremer Modell‘. Ziele, Formen und Ergebnisse“ (Jugert et. al. 1997: 67ff.).

Diese zweite Entwicklungslinie der Beratung und Supervision ist im Feld der Schule – soweit ich es überblicken kann - wirkmächtig geworden und bestimmt auch die gegenwärtigen Forschungsprojekte, die sich thematisch mit dem Erwerb von Beratungskompetenzen für Lehrkräften (In welcher Phase der Lehrer*innen(fort)bildung? Mit welchen Formaten und Methoden? etc.) und den Erwerb von Reflexionskompetenz durch Beratung, die dem Anforderungsprofil von Lehrkräften in ihren anspruchsvollen verschiedenen Tätigkeiten in der Schule entsprechen (Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, dass Reflexion gelingt? Welche Wirkfaktoren spielen eine wichtige Rolle? etc.), beschäftigen. Exemplarisch für diese Richtung sollen die Tagungen in Rostock 2017 (vgl. Tagungsband Carnein, Langer und Methner (Hrsg.) 2017) und Bielefeld 2021 (Vorträge erscheinen im Herbst 2022 in den Zeitschriften „PraxisForschungLehrer*innenBildung“ (PFLB) und „Die Materialwerkstatt (DiMaWe)) genannt werden.

Kooperationen – wie die oben genannte zwischen der DGSv, dem Kultusministerium NRW und dem Bildungszentrum der Universität Köln – sind nicht systematisch und kontinuierlich fortgeführt worden. Ein Grund liegt meines Ermessens darin, dass die Ergebnisse dieser Kooperationen ins „System“ Schule adaptiert und überführt wurden. So wurde z.B. ein Beratungs- und Reflexionsformat vom Kultusministerium NRW für die Begleitung des Referendariats ausgeschrieben. Daraufhin haben Ekkehard König, emeritierter Pädagogikprofessor an der Universität Paderborn, und Gertrud Volmer in Zusammenarbeit mit einer Unternehmensberatung das Konzept der „Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen“ (kurz: POB-C) für die Begleitung von Referendar*innen entwickelt, das die Ausschreibung gewonnen hat. Eine beratende Unterstützung ist seit 2011 rechtlich verankert und am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung angesiedelt ist (Krächter 2018: 119ff.)⁷⁹. Andererseits sind auch von der DGSv nach Abschluss der Kooperation – trotz gegenteiliger

⁷⁹ Von 2011 bis 2016 haben insgesamt „ca. 700 Seminausbilder eine Qualifizierungsmaßnahme“ durchlaufen, „die den systematischen Aufbau von Coachingkompetenz“ (Krächter 2018: 132) ermöglicht hat (vgl. auch die kritische Einschätzung der POB-C in Kapitel 13 dieser Dissertation).

Behauptungen - keine weiteren Anstrengungen unternommen worden⁸⁰. Zu erwähnen sind noch zwei Dissertationen, die von der DGSv begleitet und gefördert wurden⁸¹: von Liselotte Denner (2000)⁸² und Erbring (2007)⁸³. Bei beiden Studien handelt es sich um Evaluationsstudien, die zeigen, dass Supervision im Feld der Schule wirksam ist⁸⁴. Damit bestätigt sich, was Hechler konstatiert, nämlich dass die Supervisionsforschung „in groben Zügen ähnliche Entwicklungen“ durchläuft, wie sie „auch in der Psychotherapieforschung stattgefunden haben“ (Hechler 2005: 74). In ihr geht es vornehmlich um evidenzbasierte Wirkfaktorenforschung, die als Evaluationsforschung weitestgehend einem empirisch-quantitativen Paradigma verpflichtet ist. In dieser Forschungslogik haben sich insbesondere die Forscher*innen rund um den Kasseler Masterstudiengang „Coaching, Organisationsberatung, Supervision“ – insbesondere für das Coaching - verdient gemacht⁸⁵. So veröffentlichte die Zeitschrift OSC 2016 ein Überblicksheft zum aktuellen Forschungsstand. Diese evidenzbasierten, vornehmlich auf quantitativen Methoden beruhenden Forschungen können in meinem Wissenschaftsverständnis den Gegenstand und die Strukturlogik der Supervision letztlich nicht erfassen, sondern sie können (und sollen) ihn nur absichern. Das mit ihm verbundene Forschungsinteresse bleibt deshalb in letzter Konsequenz technisch funktional im Sinne eines Verwertungsinteresses (Habermas 1968) und Machbarkeitsversprechens. Die sich dahinter verbergende Kompetenzlogik⁸⁶ entspricht mehr einer Marktlogik denn einer Professionslogik. In diesem Zusammenhang wiegt es besonders schwer, wenn die Forschergruppe um Schigl et.al. 2021, die sich ebenfalls dem evidenzbasierten Forschungsparadigma verpflichtet haben, in ihrer Metastudie feststellen, dass bis jetzt keine positiven Daten vorhanden sind, die die Effekte von Supervision nachweisen könnten (Schigl et.al. 2021).

⁸⁰ Mir liegt noch ein Positionspapier des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen Trier und der DGSv von einer Tagung 2011 vor, das mit „Zur Humanisierung des Schullebens. Supervision in der Lehrer(aus)bildung“ betitelt ist.

⁸¹ Beide Autorinnen haben meines Wissensstandes nach Abschluss ihrer Dissertationen keine Funktionen innerhalb der DGSv übernommen.

⁸² Bei Denner handelt es sich um schulinterne Supervision und kollegiale Fallberatung, in der anhand von Interviews bestätigt wird, dass der individuelle Nutzen und die kollegiale Zusammenarbeit verbessert werden.

⁸³ Erbring erforscht das Kommunikationsverhalten von Lehrkräften und kommt zu dem Ergebnis, dass „sich die Kommunikation der beteiligten Lehrpersonen unter Supervision von starren Musterabfolgen hin zu flexibler und situativ angemessener Kommunikation entwickelt. (...) Auch verbesserte sich die Zusammenarbeit in der Gruppe (Erbring 2007: 65).

⁸⁴ Eine kritische Auseinandersetzung kann im Rahmen dieser Dissertation nicht erfolgen.

⁸⁵ Siehe die von Heidi Möller verantwortete Kasseler Coaching Studie: <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-psychologie/fachgebiete/theorie-und-methodik-der-beratung/kasseler-coaching-studie>.

⁸⁶ Busse (2019) hat hierzu einen lesenswerten Aufsatz zu den Kompetenzparadoxien verfasst.

In ihrem Vortrag vom 19.06.2021 auf der Bielefelder Tagung zu „**Beratung, Supervision und Coaching – Einblicke in konkrete Formate im Rahmen der Bildung von Lehrer*innen**“ konnten Jornitz und Leser überzeugend zeigen, dass Evaluationsforschung keine aussagekräftigen Erkenntnisse über die tatsächliche Praxis von Supervision zeitigen (Jornitz und Leser 2021b). Deshalb folgt diese Dissertation dem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma der Objektiven Hermeneutik. In der Supervisionsforschung sind empirisch-qualitative Rekonstruktionen, insbesondere mit Objektiver Hermeneutik marginal⁸⁷. Neben der großen Studie von Oevermann (2010) sind die Arbeiten von Jornitz und Leser (2019, 2021a und 2021b), von Heinrich und Klenner (2020) und von Fanzke und Schauf (2009) sowie von Dörr (2009)⁸⁸ zu nennen.

⁸⁷ Im Umfeld der Supervision gibt es Arbeiten zur Gruppendynamik von Ammann (2004), zur Organisationsberatung von Scherf (2010) und zur Coachingweiterbildung von Klenner (2017).

⁸⁸ Deshalb wird die quantitative Studie von Heuckmann und Asshoff von mir professionstheoretisch gerahmt und anhand der Ergebnisse aus der qualitativ-hermeneutischen Forschung kontrastiert (2021. Kapitel 13 dieser Dissertation).

11. „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so’ne Situation besprechen. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung“

11.1 Einleitung

Der Artikel **„Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so’ne Situation besprechen. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung“** (Griewatz 2021 in: Bender, Dietrich & Silkenbeumer. Schule als Fall) bezieht sich auf Supervision im pädagogischen Feld Schule. Er ist aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur „Lehramtsbezogene[n] Fallarbeit im Übergangssystem“ hervorgegangen, das im Rahmen des Projekts Bi^{Professional} ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ am Standort Bielefeld durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt steht die Erforschung der Gruppensupervision als einem praxisreflexiv kasuistischen Format, mit dem die Studierenden während ihres außerschulischen Praktikums begleitet wurden. Dabei wurde untersucht, welche Themen und Anliegen die Studierenden aus dem Praktikum in die Supervisionssitzungen eingebracht haben, wie diese von ihnen bearbeitet wurden, welche Möglichkeitsräume sich dadurch in der Supervision eröffnet haben und wie diese Reflexionsanforderungen gleichzeitig auch wieder geschlossen und abgewehrt wurden. Ein Ergebnis war, dass es den Studierenden nur in Ansätzen möglich war, sich kritisch mit den teilweise auch unklaren Rollenanforderungen in ihrem Praktikum auseinanderzusetzen. Die Supervision konnte bei ihnen nicht an einen professionellen Habitus anschließen. Stattdessen nutzten die Studierenden die Supervision im Sinne eines defensiven Vergemeinschaftungscharakters und haben sie in ihrem Sinne uminterpretieren. Im nachfolgenden Artikel wird der Fall von ihnen als nicht bearbeitbar deklariert.

11.2 Artikel: „Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so‘ne Situation besprechen“ – Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung

Erschienen in:

Griewatz, H.-P. (2021). Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so‘ne Situation besprechen. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. In: Bender, S., Dietrich, F. & Silkenbeumer, S. (Hrsg.). Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 223-241.

12. „‘Schwierigkeiten mit Schülern‘ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision“

12.1 Einleitung

In dem Artikel „‘*Schwierigkeiten mit Schülern*‘ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision“ (2021) wird eine objektiv hermeneutische Rekonstruktion eines Interviews durchgeführt, in dem eine Lehrerin eine entgrenzte Unterrichtssituation mit einer 10. Klasse und deren supervisorische Bearbeitung schildert. Die Rekonstruktion zeigt, wie einerseits ihre fragile Einnahme der Lehrer*innenrolle mithilfe der Supervision gestärkt wird, aber auch, wie dadurch andererseits die spezifischen Bedingungsgefüge in der schulischen Interaktion ausgeblendet werden, was dann zu einer wiederum entgrenzten Wiederherstellung der organisationalen Ordnung führt. Als ein erstes Ergebnis kann festgehalten werden, dass das professionelle Selbstbild der Lehrerin von ihr nicht im Sinne einer „professionalisierungsbedürftigen“ Praxis angesehen wird und dass folgerichtig die Supervision als ein Mittel verstanden und auch im Sinne eines Normierungsprozesses umgedeutet, funktionalisiert und genutzt wird. Diese ersten Ergebnisse müssen nun für eine valide Erkenntnis mit weiteren Rekonstruktionen kontrastiert werden. Anhand von Supervisionssitzungen selbst, die per Audio aufgenommen und sukzessive transkribiert werden, verspricht sich der Autor weitere professionstheoretische Erkenntnisse bzgl. der Supervision als soziale Praxis im Feld Schule.

12.2 Artikel: „Schwierigkeiten mit Schülern“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision

Erschienen in:

Griewatz, H.-P. (2021). „*Schwierigkeiten mit Schülern*“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion HLZ (2021), 4 (1), 214–228. DOI: <https://doi.org/10.11576/hlz-4259>

13. Supervision/Coaching in der Lehrer/innenbildung

13.1 Einleitung

Der Artikel „**Supervision/Coaching in der Lehrer/innenbildung – Einblicke über die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive**“ (Griewatz, Heuckmann und Asshoff 2021) bildet den Versuch einer ersten Einordnung, warum Supervision im Feld Schule und der verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung nicht als selbstverständliches Reflexionsangebot angenommen wird. Der Artikel nimmt eine Methodentriangulierung vor und vereinigt empirisch-quantitative Forschung mit empirisch-qualitativer Forschung und liefert eine erste Begründungsfolie dafür, warum Supervision sich im Feld der Schule nicht als selbstverständliche Routine verankert. Er geht von der normativen Prämisse aus, dass der Lehrer*innenberuf eine „professionalisierungsbedürftige“ Praxis im Sinne Oevermanns ist, die in der Schulforschung kontrovers diskutiert wird.

Anhand der „Theorie des geplanten Verhaltens“ von Fishbein & Ajzen und ihrer hermeneutisch-rekonstruktiven Interpretation werden bisher verdeckt gebliebene Ambivalenzen zum Ausdruck gebracht: Die Grundvoraussetzungen für Supervision sind zwar günstig, d.h., es besteht eine positive Einstellung gegenüber der Supervision und auch die eigenen Fähigkeiten dazu werden positiv wahrgenommen, aber die Intention, Supervision tatsächlich in Anspruch zu nehmen, ist nur moderat ausgeprägt. Hier zeigt sich ein deutlicher „Attitude-Behavior-Gap“, insbesondere zwischen kognitiver Einstellung und Verhaltensintention. In Bezug auf die drei Phasen der Lehrer*innenbildung versucht der Artikel, diesen „Attitude-Behavior-Gap“ zu verstehen und zu ergründen: Für die erste Phase der Lehrer*innenbildung im Bachelor werden die Ergebnisse aus dem Bi^{professional} herangeführt. Für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung im Referendariat wird die POB-C⁸⁹ in ihrer strukturellen Ambivalenz kritisch anhand zweier Dissertationen (Krächter 2018, Schade 2015) analysiert. Für die dritte Phase der Lehrer*innenbildung wiederum werden die Wirkmacht des Feldes Schule und das professionelle Selbstverständnis als Gründe für eine Nichtinanspruchnahme von Supervision thematisiert. Hier liegt weiterer Forschungsbedarf: Welche Themen im Referendariat werden in der POB-C wie

⁸⁹ Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen

bearbeitet? Und welche Beratungsformate sind in der Schule zu welchen Themen bedeutsam?

In diesem Artikel verantworte ich die Kapitel 1, 2, 3 und 8. Die Kapitel 4, 5, 6 und 7 werden von Asshoff und Heuckmann verantwortet.

13.2 Artikel: Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung. Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive

Erschienen in:

Griewatz, H-P., Heuckmann, B., & Asshoff, R. (2021). Supervision/Coaching in der Lehrer*innenbildung. Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 1–22. DOI: <https://doi.org/10.11576/hlz-3567>

14. Diskussion der Ergebnisse

Abschließend möchte ich die empirischen Ergebnisse zusammenfassen und theoretisch in den Kontext von anderen, bisher erschienenen Rekonstruktionen zur Supervision im Feld Schule einbetten. Hierbei werden sich Aspekte als wichtig erweisen, die in der Spannung zwischen dem normativen Anspruch der Supervision, wie er systematisch und professionstheoretisch in den beiden ersten Teilen entfaltet wird, und den empirischen Forschungsergebnissen dieses dritten Teils liegen.

14.1 Supervision mit Lehramtsstudierenden

Mein Beitrag (Griewatz 2021b, in der Dissertation Kapitel 11) zur Supervision mit Lehramtsstudierenden schließt an den Beitrag von Heinrich und Klenner (2020) an. In ihrem Beitrag gehen sie der Frage nach, inwieweit „sich in Abgrenzung vom Typus einer forschungsorientiert ausgerichteten ‚rekonstruktiven Kasuistik‘ (eine) ‚pädagogisch-reflexive Kasuistik‘ konturieren lässt“ (Heinrich und Klenner: 260). Im Mittelpunkt dieses Forschungsprojekts stand ein „supervisorisches Reflexionsangebot, das (...) im Modus der Fallarbeit“ (Heinrich und Klenner: 261) erfolgen sollte⁹⁰.

Beide Rekonstruktionen zeigen, dass der „hochschuldidaktische Anspruch einer praxisreflexiven Kasuistik in Form von Supervision als Bindeglied einer Theorie-Praxis-Vermittlung“ (Griewatz 2021b) nur teilweise eingelöst wird. In der Rekonstruktion von Heinrich und Klenner wird deutlich, dass das ‚Anliegen‘ der Studierenden letztlich darauf abzielt, wie es ihr gelingen kann, den Schüler, den sie betreut, aufzugeben, ohne dass dieser das bemerkt. Nicht ihre Beziehung zu diesem Schüler wird thematisiert, sondern ihre Enttäuschung darüber, dass der Schüler seine eigentlich erst noch zu erlernende „Schülerrolle“ nicht einnimmt („Leistungsbereitschaft, Interesse und Ehrgeiz ganz selbstverständlich eingeschlossen“ (Heinrich und Klenner 2020: 269)). Damit, so Heinrich und Klenner, „kommt latent zum Ausdruck, dass sie sich in erster Linie als Fachlehrerin versteht, nicht als Pädagogin“ (Heinrich und

⁹⁰ Erprobt wurde dieses praxisreflexiv kasuistische Format im Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur „Lehramtsbezogenen Fallarbeit im Übergangssystem“, das im Rahmen des Projekts Bi^{professional} der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Standort Bielefeld durchgeführt wird (FKZ 01JA1608).

Klenner 2020: 269)⁹¹. Und dies wiederum verweise „ex negativo auf die Problematik der starken Akzentuierung des Fachwissens, wie sie im derzeit vielfach zitierten Baumert-Kunter-Modell (Baumert & Kunter 2006) angelegt“ (Heinrich und Klenner 2020: 269) sei. In beiden Rekonstruktionen zeigt sich, dass die Supervision nicht ‚verfängt‘, da sie nicht an einen professionellen Habitus anschließen kann. So ist „quer durch das Datenmaterial“ (Heinrich und Klenner 2020: 269) der Versuch zu erkennen, Supervision in einen Ort der Entlastung und Vergemeinschaftung umzudeuten.

Während Heinrich und Klenner in ihrer Rekonstruktion herausarbeiten, wie die Studierende das mit ihrer (inneren) Abgrenzung einhergehende selbstbezügliche Gefühl der eigenen Enttäuschung ‚loswerden‘ (nicht: bearbeiten!) möchte, geht es in meiner Rekonstruktion um die nachträgliche Legitimation einer (manifesten) Abgrenzung vom Schüler. Diese Legitimation wird dadurch erreicht, dass der Schüler „so in dem Fachwissenschaftlichen (als) fit“ (Griewatz 2021b: 236. Kapitel 11 in dieser Dissertation) beurteilt wird. In beiden Fällen wird die Nichtbearbeitbarkeit des „Falles“ von vorneherein gesetzt.

Heinrich und Klenner stellen sich im Anschluss an ihre Rekonstruktion die hochschuldidaktische Frage, „(w)elche Vorstellung von Professionalität (...) verankert werden“ (Heinrich und Klenner 2020: 270) muss, damit Supervision im Lehrer*innenberuf als sinnvoller „Professionalisierungsimpuls“ anerkannt werden kann. Sie schließen ihren Beitrag mit einem Konzeptionierungsvorschlag:

„Denkbar wäre hier eine sukzessiv zunehmende Verschränkung im Ausbildungscurriculum: die Verschränkung anbahnende Formate im Bachelorstudium (wie hier beschrieben), eine stärkere Akzentuierung der „Forschenden Grundhaltung“ im Master durch das „Forschende Lernen im Praxissemester“ (vgl. Heinrich 2017), eher professionstheoretisch geleitete Reflexion im Referendariat (vgl. Dietrich 2014) sowie schließlich supervisorische Praxen in der Lehrer*innenfortbildung“ (Heinrich und Klenner 2020: 271f.).

⁹¹ Eine ähnliche Denkfigur rekonstruieren Kabel et.al. (2020). In einer studentischen Fallarbeit wird von einer Studierenden die nicht haltbare These bis zum Schluss aufrechterhalten, dass im Fremdsprachenunterricht die Vermittlung von Wissen erschwert sei, weil die Schüler*innen noch nicht genügend Sprachkenntnisse erworben haben. Die Sprachvermittlung verhindere Wissensvermittlung.

Für das Projekt *B_iprofessional* wurde insofern darauf reagiert, als dass „das Reflexionsformat (...) angepasst“ wurde, „um dem noch rudimentär ausgeprägten Rollen- und Professionsverständnis der Studierenden eher ‚zu(zu)arbeiten‘ als es kritisch-reflexiv einzuholen“. So wurden „erste positive Erfahrungen gemacht“, den „Anteil der Fallarbeit in den Supervisionssitzungen (zu) reduzier(en) und um methodische (d.h. stärker strukturierte) Ansätze zur Berufsrollenreflexion und Biografiearbeit (zu) ergänz(en)“ (Heinrich und Klenner 2020: 271). Folgerichtig ergab sich aus diesen Forschungsergebnissen für die zweite Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Idee, Supervisionssitzungen in der dritten Phase der Lehrer*innenfortbildung zu untersuchen (siehe Kapitel 12 und 14.2).

Dagegen lenke ich im Anschluss an meine Rekonstruktion den Fokus auf die Supervision als ‚professionalisierungsbedürftiger‘ Praxis. Hier zeigt sich, dass in der bzw. für die Supervision ein sehr „hoher normativer Anspruch“ (Griewatz 2021b: 237. Kapitel 11 dieser Dissertation) formuliert wird, der dann leicht in eine prekäre Praxis des ‚Moralisierens‘ abdriften kann und deshalb dann auch zurecht von den Studierenden abgewehrt wird. Dieser normative Anspruch zeigt sich auch im Protokoll der Rekonstruktion von Heinrich und Klenner, denn die (expressive) Äußerung der Supervisorin lässt eine „deutliche Irritation“ erkennen („Ihre=Ihre=also die letzte Frage war, wie Sie Ihre Enttäuschung verbergen können, ist das Ihre Frage? Wie Sie Ihre Enttäuschung verbergen können?“ (Heinrich und Klenner 2020: 266)). Sie weist damit „das formulierte ‚Anliegen‘ (der Studierenden) als bearbeitungswürdiges Anliegen zurück“ (Heinrich und Klenner 2020: 266).

Für die Supervision in Ausbildungskontexten stellen sich daher aus meiner Sicht folgende Fragenkomplexe:

1. Kann und soll sich Supervision als Reflexionsformat für hochschulische und universitäre Ausbildungen professionalisieren? Und wie müsste dieses Format ‚didaktisch‘ verändert und institutionell gerahmt werden, damit es dem Anspruch einer Reflexionsfolie entsprechen kann, auf der die Studierenden „später ihr Professionsverständnis und ihre Professionalitätsvorstellungen entwickeln können“ (Heinrich und Klenner 2020: 270)? Wie muss die institutionelle Einbindung der verschiedenen Reflexionsansprüche an die Studierenden und der daran beteiligten Organisationen gestaltet und verzahnt werden? Wo sind die Orte, an denen erstens der Typus einer forschungsorientiert

„erziehungssoziologischen Kasuistik“⁹² (Universität), zweitens der Typus einer pädagogisch-normativen Kasuistik (Universität und Praxis) und drittens der Typus einer „beratungsorientierten“ empirisch-konkreten Subjektreflexion (Praxis) entwickelt und verankert werden kann (Bender und Wolf 2021: 181ff.)⁹³? Und wie kann hierbei ein unangemessener Anspruch an die Studierenden durch eine Amalgamierung der verschiedenen Fall- und Reflexionszugänge vermieden werden, denn es scheint so, „als ob aus der Vermischung von genuin deutlich abgegrenzten Interaktionsformen der jeweiligen Fallarbeitsmodi erst die Probleme entspringen, die durch sie bearbeitet werden sollen“ (Bender und Wolf 2021: 190)?

2. Und schließlich muss noch die wichtige Frage gestellt werden: Wie können ‚Artefakte‘, die in einem Praktikum selbst angelegt sind, bearbeitet werden, so z.B. der zeitlich festgelegte Abschied aus der Organisation? Neben der Abgrenzung bzw. Delegation der Verantwortung haben einige Studierende auch den Wunsch geäußert, die eigene Verantwortung auszuweiten, indem sie Ideen einer Begleitung über das Praktikum hinaus entwickelten. Dies wiederum birgt die Gefahr einer Entgrenzung in die andere Richtung, nämlich einer „Allzuständigkeit der Pädagogik“. Diese Fragen sind auch deshalb wichtig, weil es für die Praktikant*innen aufgrund ihrer unklaren Rolle (Was darf ich eigentlich als Praktikant*in?) und ihres geringen Altersunterschieds zu den Schüler*innen noch einmal schwieriger ist, die Balance zwischen Nähe und Distanz zu halten⁹⁴. Einige wenige Studierende haben – und das ist aus meiner Perspektive die Möglichkeit einer reifen Entscheidung - im Anschluss an das Praktikum im Berufskolleg eine bezahlte Aufgabe dort übernommen.

14.2 Supervision mit Lehrkräften

Die Erwartungen, die mit der zweiten Förderphase im Rahmen des Projekts Bi^{professional} der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Standort Bielefeld verbunden waren, dass

⁹² Vgl. auch die Forschungsergebnisse von Kabel et.al. (2020: 168ff.), dass es den Studierenden schwerfällt, „im Kontext eines abduktiven Verfahrens nach etwas zu suchen, das man noch nicht kennt (Kabel et.al. 2020: 179).

⁹³ Der erste Typus dient einem vertieften Verständnis allgemeiner Handlungsstrukturen, der zweite Typus der Reflexion auf Voraussetzungen normativer Urteile, während der dritte Typus der Steigerung praktischer Urteilskraft dient.

⁹⁴ Sehr schnell duzten sich die Studierenden mit den Schüler*innen und tauschten mit ihnen die Handnummern aus.

Supervision mit Lehrkräften an einem professionellen Habitus anschließen kann, zeigen sich weder in dem rekonstruierten Interview (Griewatz 2021a. Kapitel 12 dieser Dissertation) noch in den rekonstruierten Supervisionssitzungen. Auch hier – so die bisherigen Forschungsergebnisse - wird die Supervision umgedeutet und insbesondere zur Stabilisierung der eigenen fragilen Rollengestaltung genutzt. Im Gegensatz zu den Studierenden, die die Schüler*innen (teilweise manifest) zum nichtbearbeitbaren „Fall“ deklarieren, besteht die Abgrenzung der Lehrer*innen vielmehr in der ‚Handhabung‘ des Falles im Sinne der Möglichkeit von technologisierbaren Interventionen oder in der Delegation an andere institutionelle Akteur*innen. Das Ergebnis der Rekonstruktion in Kapitel 12 wird sowohl durch ein weiteres Interview mit einer Sonderschulpädagog*in, die an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung, Lernen und emotional-soziale Entwicklung“ beschäftigt ist (Griewatz 2022, in Vorbereitung), als auch durch zwei Supervisionssitzungen, die von Jornitz und Leser (2019, 2021a und 2021b)⁹⁵ rekonstruiert wurden, untermauert.

In den Schilderungen der Sonderpädagog*in geht es zuerst um eine abgebrochene Supervision, die „uns irgendwie nichts als Team brachte“ (Transkript. Zeile 171-172)⁹⁶. Thema der Supervision war ein Junge,

„es war sehr eigenartig weil ähm ja, die Schwierigkeit war, der Junge=war auch ein Junge mit Migrationshintergrund, kam selten zur Schule, wenn er kam hat er gebissen, geschlagen, hat sich überhaupt nichts sagen lassen, wir mussten eigentlich immer eine Person komplett für ihn abstellen, und in der Supervision hatten wir uns erhofft, so ein bisschen die Elternarbeit vielleicht nochmal besser zu machen, zu erreichen dass der Junge öfter zur Schule kommt, dass wir so ein bisschen (-) ja, eine gute Ausgangslage hinbekommen, die de facto nicht da war. Also es wurde uns von Seiten der Eltern auch vorgeworfen, ja, wir würden ihn auf dem Stuhl festhalten und er dürfte nicht wie die anderen raus zum Spielen in den Pausen und wir haben dann natürlich immer versucht zu sagen *ja, aber Ihr Kind beißt, das ist eine Gefährdung für die anderen Schüler, er muss*

⁹⁵ Sieglinde Jornitz und Christoph Leser forschen im Bereich der Sonderpädagogik im Förderschulbereich. Deshalb soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass in diesem Bereich ein anderer Auftrag als in der „Normalschule“ zu erfüllen ist, der in kleineren Gruppen stattfindet und mit größeren Ressourcen ausgestattet ist.

⁹⁶ Das Transkript entstammt dem Forschungsprojekt *Bⁱprofessional* und ist die Grundlage für den sich in Vorbereitung befindenden Artikel (Griewatz 2022).

dann manchmal einfach auch im Gruppenraum für sich spielen mit Klötzen, wenn er einen schlechten Tag hat können wir ihn nicht auf die anderen sechs sieben loslassen, das können wir nicht leisten, wir müssen die anderen Kinder schützen“ (Transkript. Zeile 172 – 183).

Der Supervisor hat die Lehrer*innen „eher so kritisiert“ (Transkript. Zeile 185), und als er dann einen Vorschlag macht, der rechtlich nicht möglich ist, wird dies zum Anlass genommen, die Supervision abzubrechen. Danach berichtet sie von einer gelungenen Supervision mit „einer sehr guten Fallarbeit“ (Transkript. Zeile 222). Sie schildert den Fall eines Mädchens mit Autismus-Spektrum-Störung, zu dem „uns kein guter Zugang“ (Transkript. Zeile 224) gelang. Es konnte dem Unterricht nicht folgen und hat stattdessen die ganze Zeit auf den Sandkasten im Pausenhof geschaut. Den Supervisor hatten sie gezielt wegen seiner Expertise im Bereich Autismus-Spektrum-Störung ausgewählt, „(d)as war dann eine richtig gute Sache, (kam) dann auch zu uns in den Unterricht“ (Transkript. Zeile 230 – 231).

„(U)nd dann ist er einfach (-) ganz unauffällig, das fand ich auch so toll, er war ein sehr stiller Beobachter, er ist dann mit in den Raum, hat geguckt wie ich mit <Name Mädchen> arbeite, wie die anderen Kollegen mit ihr arbeiten, genau, das ging so zwei Wochen, er war zweimal im Unterricht, und dann haben wir gemeinsam überlegt und analysiert, woran es denn liegen könnte“ (Transkript. Zeile 238 – 242).

Das Ergebnis der gemeinsamen Überlegung war, dass das Kind sich auf den Unterricht nicht einlassen kann, weil es von dem Sand draußen abgelenkt wird. Und die Lösung des Problems bestand nun darin, dass

„sie dann von der Fensterfront weggerückt (wurde) äh mit Blick äh zur~ auch nicht zur Tafel, mit Blick auf eine weiße Wand, eine ganz reizarme weiße Wand, so ein bisschen abgetrennt haben wir den Arbeitsplatz dann eingerichtet und er hat dann erstmal ganz klar noch einmal erklärt, was Kommunikation mit autistischen Menschen bedeutet“ (Transkript. Zeile 247 – 250).

Jornitz und Leser (2019) hingegen rekonstruieren eine Supervision an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache, in der ein Schüler mit aggressiv deviantem Verhalten gegenüber anderen Schüler*innen besprochen wird. Für diesen Jungen ist es

„schwierig (ist), mit anderen Kindern zu kommunizieren, dass er sich über die Sprache nicht so ausdrücken kann und es dann eben über körperliche Arten und Weisen dann versucht und dass die anderen Kinder bei mir in der Klasse zwar sehr sozial sind, aber dass es jetzt auf die Dauer natürlich die Kinder auch abschreckt und dass es schon auch mal so weit gekommen ist, dass kein Kind mehr mit ihm spielen wollte“ (Jornitz und Leser 2019: 109).

Das Thema in der Supervision ist dann ein Gespräch der Lehrerin mit der Mutter, in der sie für das Kind eine Verhaltenstherapie vorschlagen hat, die sie ihr auf der Basis von „klassifizierenden Pseudodiagnosen“ (Jornitz und Leser 2019: 118) angeraten hat. Dieses Gespräch wird nun nachträglich durch die Supervision legitimiert. Dass das Verhalten des Jungen möglicherweise mit seinen Sprachschwierigkeiten zusammenhängt und dass es Aufgabe der Sonderpädagogin ist, mit ihm an der Sprachentwicklung zu arbeiten, kommt hingegen nicht in den Blick.

So lässt anhand der rekonstruierten Fälle festhalten, dass in der Supervision die pädagogische Verantwortung der Lehrer*innen nicht in den Blick kommt, sondern es werden nachträglich Ausgrenzungen von Kindern legitimiert oder „technische“ Lösungen favorisiert, die dem Bildungsanspruch nicht gerecht werden. Dabei müsste es „um die Klärung der Frage gehen, was z.B. eine Autismus-Spektrum-Störung oder ein Verhaltenssyndrom, das unter dem Label ‚ADHS‘ geführt wird, in einer fallspezifischen Ausprägung für die vollzogenen und weiter anzustoßenden Bildungsprozesse eines Kindes bedeuten“ (Jornitz und Leser 2019: 123). Doch auch hier - ähnlich wie bei der Lehrerin in Kapitel 12 (Griewatz 2021a) - hilft die Supervision der Lehrerin bei der Stabilisierung ihrer fragilen Lehrer*innenrolle. Es ist zu vermuten, dass die Krise dadurch nur kurzfristig stillgestellt wird. „Supervision führt hier nicht aus der Krise heraus, sondern tiefer in die Krise hinein“ (Jornitz und Leser 2021a), und sie trägt gleichzeitig dazu bei, „sich gegenüber dem Kind kalt zu machen“ (Jornitz und Leser 2021b: 258). In allen rekonstruierten Fällen zeigt sich zwar eine kritisch-reflektierte Distanz gegenüber der eigenen beruflichen Rolle, das darin vorhandene Reflexionspotential wird jedoch durchgängig durch eine dominante Entlastungslogik verdrängt.

In einem weiteren kontrastiven Fall können Jornitz und Leser aufzeigen, wie der Supervisor sogar aktiv durch eine Entlastungsorientierung zu einer

Deprofessionalisierung der supervidierten Praxis beiträgt (Jornitz und Leser 2021b: 252ff.).

Die Lehrerin schildert ihren Fall wie folgt:

„Lehrerin: Ähm, also ich glaub die Fragestellung, die (..) ähm, mich am meisten belastet, ist die, ähm, dass mir die Grenzen nicht bewusst sind, also ich würd am liebsten das Kind jetzt jeden Tag mit nach Hause nehmen, um es zu schützen, also aus´m Gefühl heraus, weil ich (..)/ also das is´n Kind, das kommt morgens um halb acht und is bis um siebzehn Uhr in der Spätbetreuung (1 Sek) und ich hoffe, dass die A (..) Auseinandersetzung, mit der Mutter is das übrigens, ähm, dass die tatsächlich auch vor allem immer nur morgens stattfinden, da kann ich sie auch nicht retten und dann hoff ich immer, dass es abends nicht auch noch schlimmer wird für das Kind sozusagen. Weil morgens kann ich sie dann auffangen“ (Jornitz und Leser 2021: 252).

Trotz einiger Bedenken delegiert die Lehrerin den Verdacht auf Kindeswohlgefährdung an das Jugendamt, sieht sich aber weiter voll umfänglich für das Kind verantwortlich. Den Perspektivenwechsel aus der Supervisionsgruppe, den Blick von der Mutter weg auf das Kind und seine Möglichkeiten in der Schule zu richten, wird vom Supervisor aktiv verhindert und zurückgewiesen, indem er die Delegation an das Jugendamt betont:

„Supervisor: =Des vielleicht auch ganz wichtig zu wissen vielleicht auch, dass dieser/ dass diese Verantwortung/ du bist deiner Verantwortung nachgekommen, du hast des sofort der Schulleitung erzählt, die haben sofort mit der Schule entschieden, es war richtig das so zu entscheiden, das Jugendamt zu melden, und jetzt liegt die Verantwortung für die weiteren Schritte im Jugendamt und das Jugendamt tritt auf e-u-c-h zu, wenn es sozusagen die Schule brauch (..) Wenn die Schule weiter w-e-l-c-h-e Rolle spielt müsst ihr im Grunde net nochmal aktiv werden.=

Lehrerin: =Hmhm.=

Supervisor: =Sondern des liegt jetzt im/ im/ in der Verantwortung des Jugendamtes.=

Lehrerin: =Hmhm.

Supervisor: Ähm (..) das einzige is/ akute (.) Dinge, dass man die (.) / dass man da die Nummer vom Jugendamt einfach hat und es auch (schildern) kann, ähm äh des kann man machen auf jeden Fall. [Das] sollte man machen. Aber mehr net. Also für/ bist net mehr weiter verantwortlich für des weitere Vorgehen und so weiter. Nur zur Entlastung auch.“ (Jornitz und Leser 2021b: 257).

An dieser Stelle wird besonders sinnfällig, wie Supervision mit ihrer Entlastungsorientierung einer Deprofessionalisierung zuarbeitet. Sie verhindert, dass die Lehrer*innen einen professionellen Umgang zu den Kindern finden, indem sie „ihre Rolle gegenüber dem Kind als Schülerin und ganzer Person innerhalb der institutionellen Grenzen“ (Jornitz und Leser 2021b: 258) nicht wahrnehmen. Deshalb ist die mangelnde Reflexivität in der Supervision nicht nur auf die Professionalisierungsdefizite der Lehrkräfte, sondern auch auf mögliche Strukturprobleme der Supervision zurückzuführen. Damit wird nicht nur die Frage aufgeworfen, inwieweit der Lehrer*innenberuf als ‚professionalisierungsbedürftige‘ Praxis auch tatsächlich professionalisiert ist bzw. sich im derzeitigen System Schule professionalisieren kann. Vielmehr muss auch die Frage gestellt werden, inwieweit sich die Supervision selbst ausreichend professionalisiert hat, um auf die Strukturprobleme der jeweiligen Praxis – so wie ich sie in Kapitel 9 herausgearbeitet habe - bearbeiten zu können. Mit folgenden Fragen sollte sich diesem Problemkreis angenähert werden:

1. Ob und unter welchen Bedingungen kann es der Supervision gelingen, trotz des bestehenden Handlungsdrucks irritierend, störend, kriseninduzierend zu wirken, um durch methodisch angeleitete Rationalisierung der eingebrachten Emotionen und Affekte Klärungen herbeizuführen, die zu professioneller Reflexivität statt kurzfristiger Entlastung beitragen?
2. Worin bestehen die unaufhebbaren Strukturprobleme und Paradoxien der Supervision und wie können diese für die eigene Praxis erkannt und produktiv aufgenommen werden, ohne dass sie nach einer Seite aufgelöst werden? Wie können die Strukturprobleme von vermeidbaren „Fehlern“ differenziert werden?

Diese Fragen sollen nun noch einmal abschließend mit dem bisher rekonstruierten Material zusammengefasst werden.

14.3 Supervision zwischen Entlastungswünschen und Reflexion der Strukturprobleme (semi-)professioneller⁹⁷ Praxis und ihrer Routinen

Die Supervision zwischen Entlastungswünschen und Reflexion der Strukturprobleme professioneller Praxis und ihrer Routinen spielt sich auf mehreren Ebenen ab:

1. Handlungsdruck in professionellen Arbeitsbündnissen

Idealtypisch unterscheidet Loer (2013) im Anschluss an Oevermann, der zwischen „Beratung“ und Supervision“ (Oevermann 2010: 64) differenziert, zwischen „beratender“ und „reflektierender Supervision“ (Loer 2013: 15f.). Diese Differenzierung entspricht der Unterscheidung von Thomas Häcker⁹⁸ in „kriseninduzierte“ und „didaktisch induzierte“ (2017: 28ff.) Reflexion⁹⁹. Die erste Form der Reflexion findet demnach unter akutem Handlungsdruck statt und zielt auf Rückgewinnung von Handlungsfähigkeit und -sicherheit, während die zweite dagegen auf einen handlungsentlasteten Reflexionsraum angewiesen ist und eher auf Irritation und Verunsicherung zielt. In keinem der rekonstruierten Fälle konnte ein handlungsentlasteter Reflexionsraum festgestellt werden, sondern die Supervisionen fanden unter einem zuweilen enormen Handlungsdruck statt. Insofern war zunächst eine Ausrichtung auf unmittelbare Entlastung erwartbar und möglicherweise sogar geboten, um die fragile Einnahme der Lehrer*innenrolle nicht noch weiter zu destabilisieren. Durch diese Entlastungsorientierung wurde jedoch die irritierende Suche nach dem ‚Fall hinter dem Fall‘ verhindert, und hat dann zu einer weiteren Deprofessionalisierung der Praxis geführt. Eine nachhaltige Entlastung – so die

⁹⁷ Ich verwende den Begriff der (Semi-)Profession im Sinne Wernets (2014: 82ff.) für professionalisierungsbedürftige, aber nicht professionalisierte Berufe. Im Gegensatz zu Oevermann, der für Professionen ein „Zuständigkeitsmodell“ (Wernet 2014: 85) formuliert, unterscheidet Wernet die eindeutig professionalisierten Berufe von denjenigen Berufen, „deren Stellung sich dadurch charakterisieren lässt, dass sie in *Querlage* zu den professionalisierten Zuständigkeiten befinden, die also nicht eindeutig *einem* professionellen Handlungsfeld zuzuordnen sind“ (Wernet 2014: 85. Kursiv im Original). So können Professionalisierungsbedürftigkeit und Arbeitsbündnis zwei verschiedenen Problemfoki angehören.

⁹⁸ Häcker (2017) unterscheidet zwischen „Anlass“ und „Veranlassung mit dem Zustandekommen von Reflexion“ (Häcker 2017: 28) im Hinblick auf eine reflexive Lehrer*innenbildung. Er unterscheidet zwischen kriseninduzierter Reflexion, die eine „lebenspraktisch-expansive Funktion“ in der alltäglichen „Bewältigung einer Krise“ (Häcker 2017: 27) hat, und einer von außen induzierten „didaktischen Reflexion“, die z.B. in „Bildungs- und Ausbildungskontexten ... durch skeptisches Fragen, die Konfrontation mit unterschiedlichen Erklärungen, die Vermittlung alternativer Erfahrungen, das Einfordern von Begründungen, die Problematisierung scheinbar gültiger Wissensbestände bzw. tragfähiger Überzeugungen, Haltungen, Routinen“ (Häcker 2017: 27) angeregt wird, dadurch jedoch auch eine gegensätzliche Wirkung entfaltet werden kann.

⁹⁹ Altrichter (1998) unterscheidet „Reflexion-in-der-Handlung“ von „Reflexion-über-die-Handlung“ (Altrichter 1998: 324ff.).

normative These zur Supervision – kann jedoch nur über eine kritische Reflexion und Bearbeitung der Beziehungsdynamik des Arbeitsbündnisses im organisationalen Kontext erreicht werden. Diese „didaktisch“ induzierte Reflexion bedeutet zunächst eine Belastung, die erst durch einen diskursiven Prozess der Verständigung zu einer Entlastung führen kann.

Diese Erkenntnis wirft folgende Fragen auf:

1. Hängen die oben genannten Forschungsergebnisse damit zusammen, dass der Lehrer*innenberuf zwar professionalisierungsbedürftig, aber nicht professionalisiert ist (Oevermann 2017/1996: 141ff.), sodass eine reflexiv verfahrenende Supervision nicht ‚verfangen‘ kann?¹⁰⁰ Dann dürfte eine Supervision, die nicht für Entlastung und Rollenstabilität sorgt, als nutzlos beurteilt werden.
2. Oder trifft – was besonders verhängnisvoll wäre – eine nicht-professionalisierte Praxis (Supervision) auf eine ebenfalls nicht-professionalisierte Praxis (Schule)?
3. Oder liegt es an der mangelnden Professionalisiertheit der Supervision, wie einige Rekonstruktionen nahelegen? Hier wäre zu beforschen, ob die Supervision auch in anderen professionalisierten bzw. professionalisierungsbedürftigen beruflichen Feldern eine Fallbearbeitung verhindert. Sollte sich herausstellen, dass die Supervision auch hier einer Verdeckung der eigentlichen Problematik zuarbeitet, wäre weiterhin zu erforschen, worin dieser „Zug zur Entlastung“ genau liegt und wie vermieden werden kann, dass sich trotz hohen Handlungsdrucks eine nur flüchtige Entlastungsorientierung und damit eine Deprofessionalisierungsdynamik durchsetzt? Damit ist vor allem die Frage verbunden, in welchen Situationen eine supervisorische Reflexion kontraindiziert ist?

2. Supervision zwischen Verantwortungszuweisung und Zurechnungsverzicht

Auch die nicht aufhebbare Spannung zwischen der von Kühl (2008: 163ff.) konstatierten Verantwortungszuweisung als „latenter Funktion von (...) Supervision

¹⁰⁰ Diese Frage entspricht der oben von Martin und Klenner ausgeführten hochschuldidaktischen Ausrichtung der Lehrer*innenbildung.

(durch) Personalisierung“ (Kühl 2008: 163)¹⁰¹ und der von Allert (1998) beschriebenen Funktion der Supervision als „Kontingenzversöhnung und Zurechnungsverzicht“ (Allert 1998: 40) findet sich in den oben referierten Rekonstruktionen wieder.

Im Fall der Lehrer*in, die die Verantwortung für die Kindeswohlgefährdung ans Jugendamt delegiert, legitimiert der Supervisor aktiv auch eine Nichtverantwortung für das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Lehrer*in und Kind. Im Fall des Mädchens mit Autismus-Spektrum-Störung übernimmt der Supervisor gleich selbst die Verantwortung für das unterrichtliche Setting. In beiden Fällen wird eine reflexive Auseinandersetzung über den anzustrebenden Bildungsprozess in der Schule des Kindes verhindert. Paradoxerweise setzen die beiden Supervisor*innen im Fall der Studierenden jeweils schon einen Professionshabitus bei den Studierenden voraus, den diese erst noch erwerben müssen. Sie fordern eine Bearbeitung des jeweiligen Falles, die die Studierenden eigentlich noch gar nicht leisten können. Dadurch entsteht die Gefahr, dass mit einer (teilweise legitimen) Abwehr die Nichtbearbeitbarkeit des Falles zur Norm oder seine Bearbeitung in das Belieben der einzelnen Studierenden¹⁰² (resp. zukünftigen Lehrkraft) gelegt wird. Damit gerät die pädagogische Verantwortung für solche Problemlagen aus dem Blick, die darin liegt, für Kinder und Jugendliche gerade wegen ihrer schwierigen Lebenslagen einen normalen Schulalltag sicherzustellen. Zu dieser Verantwortung gehört es auch, Aufgabenstellungen für den Unterricht kritisch zu reflektieren, insbesondere dann, wenn diese selbst zu der Handlungsklemme führen. Gerade in dieser Frage hätten die Studierenden in ihrer antizipierten späteren Rolle als Lehrkräfte angesprochen werden dürfen. Stattdessen blieben sie unreflektiert in einer Identifikation mit der Lehrer*in und der von ihr gestellten Aufgabe (vgl. Kapitel 11).

Während vor allem im Fall der Lehrer*innen die Verantwortung in Richtung „Zurechnungsverzicht“ aufgelöst wird, wird insbesondere im Fall der Studierenden, die mit der Traumatisierung eines Jugendlichen konfrontiert ist, die ganze Verantwortung zugewiesen. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an den Fall von Oevermann

¹⁰¹ Auch Fritz Schütze (2000) konstatiert, dass trotz der Strukturprobleme und Systemimperative, die die professionell-berufliche Praxis durchziehen, die einzelnen Akteur*innen die Verantwortung für die Folgen ihres Handelns und die Fehler, die auftreten können, übernehmen müssen, wenn „die professionelle Akteurin“ trotz der „strukturellen Paradoxienfiguration“ ... „nicht hinreichend Umsicht walten“ (Schütze 2000: 51f.) ließ.

¹⁰² Ein Studierender sagt: „Das ist doch keine Auslegungssache. (1) [Supervisorin: „Mhm“] Wenn du das willst, kannst du das, wenn nicht, dann nicht“ (Transkript Zeile 237-238).

(2010), in dem der Supervisor ebenfalls die Verantwortung für die Beendigung der Therapie dem Therapeuten zurechnet, und die Lösung letztlich darin besteht, die Patientin mit der Beendigung der Therapie zu versöhnen (Oevermann 2010: 252).

3. Supervision zwischen affektiv-emotionaler und normativer Bearbeitung professionell-beruflicher Probleme

Emotionale Belastungen entstehen aus den Beziehungsdynamiken in den Arbeitsbündnissen selbst. Die Konfrontation mit Normbrüchen der Klient*innen oder ihren Erfahrungen mit Armut, Vereinsamung, Verwahrlosung und Gewalt können starke Gefühle der Hilflosigkeit, des Ärgers, der Schuld oder des Mitleids auslösen. Diese Gefühle können einerseits als Angriff auf die eigene (beruflich-professionelle) Identität empfunden werden und unmittelbar bedrohend wirken oder andererseits dazu führen, dass man sich gegenüber den Klient*innen emotional abgrenzt.

Supervision mit ihren psychodynamischen Wissenssystemen (Allert 1998: 26) antwortet auf eine mögliche emotionale Überlastung, die bis zur Handlungsunfähigkeit führen kann, wie im Fall der Lehrerin in Kapitel 12. Oder sie zielt auf verdeckte, verleugnete Emotionen und Gefühle, die im Arbeitskontext entstehen, und deren Bearbeitung zur Klärung der Beziehungsdynamik im Arbeitsbündnis beiträgt. Gefühle sind verkörperte Bewertungen, die – im Anschluss an Martha Nussbaum (1996: 131ff.) - immer auch einen rationalen und moralischen Kern haben. Deshalb sind sie in der Supervision – wie Leuschner (1993) es ausdrückt – nicht „sakrosankt“ (Leuschner 1993: 18), sondern dürfen auf ihre Angemessenheit reflektiert werden. Doch genau hier ist Vorsicht geboten. Darauf hat Oevermann (2010: 250ff.) hingewiesen. Liegt die „Handlungsklemme“ der professionellen Akteur*in in der dyadischen Beziehungsdynamik zu ihrer Klient*in oder in ihren Gegenübertragungsreaktionen auf diese, dann kann das Handlungsproblem nur in einer Einzel- oder Gruppensupervision bearbeitet werden. Aber auch hier verbergen sich hinter den expressiv-emotionalen, die eigene Identität betreffenden Gefühlen normative Fragen an eine angemessene Beziehungsgestaltung im Arbeitsbündnis innerhalb der institutionellen Strukturprobleme der supervidierten Praxis. Eine Teamsupervision, in denen die einzelnen Teammitglieder in der Bewältigung ihrer institutionellen Aufgabe voneinander abhängig sind, stellt deshalb besonders hohe Anforderungen an die

Supervisand*innen und die Supervisor*innen¹⁰³. Denn erst im Laufe eines Prozesses kann sich herausstellen, worin das eigentliche Handlungsproblem liegt. Gefühle und Emotionen in einem (teil-)öffentlichen Raum wie der Teamsupervision vor anderen zu äußern, die unmittelbar einer Bewertung unterliegen, setzt Vertrauen in alle Teilnehmenden, in die Settinggestaltung der Supervisor*in und der falleinbringenden Person in ihre eigene kongruente Persönlichkeit und ihren eigenen professionellen Habitus voraus.

Legen wir die drei Problemfoki von Oevermann zugrunde und versuchen – in Analogie zur Schule (Oevermann 2017/1996; Wernet 2014) und zur Therapie (Oevermann 2017/1996) - die Professionalisierungsbedürftigkeit der Supervision und die Qualität ihres Arbeitsbündnisses zu bestimmen, dann lässt es sich wie folgt charakterisieren: Für die Therapie beschreibt Oevermann die „Symmetrie und Asymmetrie in der widersprüchlichen Einheit von Spezifität und Diffusität im therapeutischen Arbeitsbündnis“ (Oevermann 2017/1996: 119) als wichtige Voraussetzung für die „Erzeugung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von somato-psycho-sozialer Integrität“ (Oevermann 2009: 118). Auch die (Schul-) Pädagogik ordnet er diesem Fokus zu, denn „(j)enseits der Funktion der Wissens- und Normenvermittlung“ ergebe sich

„bis zum Abschluss der Adoleszenzkrise faktisch eine therapeutische Dimension der pädagogischen Praxis dadurch, daß (!) die durch die Wissens- und Normenvermittlung nötig werdende Interaktionspraxis zwischen Schülern und Lehrern das zu erziehende Kind in seiner Totalität als ganze Person erfaßt (!) und von daher folgenreich für die Konstitution der psychosozialen ‚Gesundheit‘ der Schüler wird“ (Oevermann 2017/1996: 148f.).

Unter diesem Aspekt sei das pädagogische Handeln „prophylaktisch“ (Oevermann 2017/1996: 149). Wernet (2014) übernimmt diese drei Problemfoki von Oevermann, überträgt sie jedoch auf die Berufe, die sich in einer „*Querlage* zu den professionalisierten Zuständigkeiten befinden, die also nicht eindeutig *einem* professionellen Handlungsfeld zuzuordnen sind“ (Wernet 2014: 85. Kursiv im Original).

¹⁰³ Bei Oevermann handelt es sich um ein Team von Therapeut*innen, die ihre Patient*innen in Einzelbehandlungen therapieren. Hier ist die gegenseitige Abhängigkeit nicht so groß wie z.B. in Teams der Jugendhilfe, der so genannten „Behindertenhilfe“ oder der Schule, in der die Beziehungsgestaltung des einzelnen Teammitglieds zu den Klient*innen Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung der anderen Teammitglieder hat.

Wenn man nun diese drei Kategorien oder Dimensionen auf die zwar professionalisierungsbedürftigen, aber nicht professionalisierten Berufe bzw. Semiprofessionen legt, ergibt sich für das Feld Schule eine „professionalisierungsbedürftige Zuständigkeit (...) im therapeutischen Sektor, die Theorie des Arbeitsbündnisses zwischen Lehrer und Schüler ist (jedoch) im Erkenntnissektor angesiedelt“ (Wernet 2014: 86).

Überträgt man diese Differenzierung auf die Supervision, dann liegt ihre professionalisierungsbedürftige Zuständigkeit ebenfalls in der Therapie, hier aber – so würde ich es beschreiben wollen – in einer Mittellage zwischen Prophylaxe und einer widersprüchlichen Einheit von Spezifität und Diffusität¹⁰⁴. Das Arbeitsbündnis¹⁰⁵ zwischen Supervisor*innen und Supervisand*innen hingegen läge in der „Integrität der normativen Ordnung“ (Wernet 2014: 84) in dem Sinne, dass die Supervisand*innen für ihr institutionalisiertes Arbeitsbündnis mit ihren Klient*innen einen gemeinsamen Wertehorizont abstecken. Das hieße, dass die Aufforderung der Supervisor*in an die Falleinbringer*in, im Hinblick auf das Arbeitsbündnis mit ihrer Klient*in „diffus“ zu sein, ausschließlich dazu dienen darf, das Handlungsproblem in seiner Spezifik zu identifizieren, um dann – sofern es sich um ein Thema für die Supervision handelt - die Angemessenheit der Beziehung des institutionalisierten Arbeitsbündnisses zu reflektieren. Prophylaktisch wäre die Supervision hingegen auf zwei Ebenen: zum einen auf die Supervision selbst bezogen und zum anderen auf das Arbeitsbündnis zwischen professioneller Akteur*in und ihrer Klient*in. Auf die Supervision selbst bezogen, gilt es, die Aufforderung zur „Diffusität“ immer im Hinblick auf den Arbeitskontext zu rahmen und damit einerseits mögliche versteckte Therapiewünsche und andererseits affektive Entgrenzungen im Supervisionsprozess zu verhindern. In Bezug auf das Arbeitsbündnis zwischen professioneller Akteur*in und ihrer Klient*in sollte Supervision dazu beitragen, die im Arbeitsbündnis selbst angelegte Entgrenzungsdynamik zu reflektieren und damit vermeiden zu helfen.

¹⁰⁴ Ich behalte diese Begriffsfigur (in Ermangelung eines eigenen Begriffs, der vielleicht erst zu finden wäre) analog zu Oevermanns Bestimmung bei. In der Supervision treffen – anders als in der Therapie - zwei Rollenträger*innen aufeinander. Die Diffusität der Supervisand*in bezieht sich auf die Person in der Rolle und wird insbesondere durch Art und Weise des Erzählens hergestellt. Im Erzählen wird die innere Realität der Geschichte gestalthaft sichtbar, die dann in einem zweiten Schritt in eine reflexive Verständigung einmünden sollte. Das Erzählen hat eine strukturelle Verbindung mit dem Urteilen.

¹⁰⁵ Auch hier behalte ich den Begriff von Oevermann bei, weil er mir am geeignetsten erscheint, die Struktur der Symmetrie und Asymmetrie und Nicht-Standardisierbarkeit in professionalisierungsbedürftigen Berufen zu beschreiben.

In allen Transkripten zeigen sich emotionale Reaktionen der Supervisand*innen, die jedoch von den Supervisor*innen sehr unterschiedlich aufgenommen werden. So reagierten die beiden Supervisor*innen bei den Studierenden eher moralisierend und rationalisierend. Im Fall der Studierenden, die über ihren Schüler enttäuscht ist, wird gerade nicht das Enttäuschungspotenzial, das im schulischen Kontext alltägliche Erfahrung ist, angesprochen, sondern verbleibt auf der individuellen Empfindung der Studierenden. Auch im Fall der emotionalen Überforderung der Studierenden angesichts des traumatischen Erlebnisses des Jugendlichen mit Fluchterfahrung, das dann die gesamte Studierendengruppe erfasst, wird nicht das Gefühl der Überforderung thematisiert und was es für die Institution Schule bedeutet, traumatisierte Kinder und Jugendliche zu unterrichten. Eine solche emotionale Überforderung zeigt sich dann wiederum bei der Lehrerin mit dem Mädchen, das häusliche Gewalt erfährt. In ihr wird ein Verantwortungsgefühl für die gesamte Situation des Kindes geweckt. Dabei gerät aus dem Blick, welche Verantwortung sie als Lehrer*in tatsächlich gegenüber dem Kind als Schüler*in hat. Auch im Fall der Lehrer*in, die der Spruch an der Tafel handlungsunfähig macht, wird nicht die Hilflosigkeit, die im schulischen Kontext auftreten kann, thematisiert. Stattdessen wird dieses Gefühl in der Supervision rationalisiert, indem es in ein Unterrichtskonzept überführt wird, das letztlich als moralisierende Durchsetzung der eigenen Macht genutzt wird.

Insgesamt kann man sagen, dass in den rekonstruierten Supervisionen weder verdeckte Therapiewünsche bedient wurden, noch dass es von Seiten der Supervisor*innen Entgrenzungen in Richtung „trivialisierter Therapie“, wie Gröning im Anschluss an Bude befürchtet, zu beobachten gab (Gröning 2015: 208). Stattdessen wurde eine Auseinandersetzung mit den emotionalen Anteilen, die strukturell mit einer (semi-) professionellen Berufsrolle verbunden sind, vermieden, deren Integration jedoch die Voraussetzung für eine engagierte Praxis sein dürfte. Häufig schließen die Sprechakte der Supervisor*innen (in ihren jeweiligen, im Vordergrund stehenden Geltungsansprüchen) nicht aneinander an¹⁰⁶¹⁰⁷. Und es gibt eine Tendenz der

¹⁰⁶ In den dort rekonstruierten Sprechakten in der Supervision kann man sehen, dass innerhalb einer kurzen Zeit die „Tonarten“ der Geltungsansprüche sehr schnell wechseln. Für die Supervision sollte zumindest ein heuristisches Verständnis der Strukturen des kommunikativen Handelns und ihrer Reflexionsform des Diskurses erworben werden. Auf dieser Grundlage könnte die Reflexion auf Kommunikationsprozesse eingeübt werden.

¹⁰⁷ Die idealtypischen Unterscheidungen, die Bender und Wolf (2021) im Hinblick auf eine erziehungswissenschaftlich-pädagogische Kasuistik treffen, könnten sich möglicherweise mit den Geltungsansprüchen von Habermas verbinden lassen und eine zukünftige Supervisionsforschung befruchten:

Entgrenzung im Sinne einer Moralisierung. Daher scheint es, dass die Bearbeitung von Emotionen in der Supervision ein wesentliches Strukturproblem zwischen Vermeidung und Entgrenzung darstellt, zumal es bei ihrer Bearbeitung allein nicht stehenbleiben darf, sondern auf die Angemessenheit des Arbeitsbündnisses zwischen professioneller Akteur*in und Klient*in zielen sollte.

14.4 Ausblick

In diesem III. Teil der Dissertation wurde das Spannungsfeld zwischen dem normativen Anspruch der Supervision und den empirischen Forschungsergebnissen thematisiert. Hierbei stellte sich heraus, dass der idealtypische Anspruch, dass die Supervision auf die Strukturprobleme der supervidierten Praxis – zumindest im Feld Schule – nur teilweise eingelöst werden konnte. Ein Grund hierfür lag auch darin, dass die supervisorische Praxis selbst Paradoxien unterliegt, die unbearbeitet zu einer Deprofessionalisierung der supervidierten Praxis beitragen. Die in den empirischen Artikeln aufgeworfenen weiteren Forschungsfragen sollen nun zum Schluss noch einmal genannt werden:

1. Supervision in der Schule

Welche Beratungsformate durch welche Akteur*innen können in der Schule ‚verfangen‘? Wie kann es gelingen, im Feld der Schule neben der *Fallhandhabung*, die insbesondere durch Beratung in der Schule sichergestellt wird, auch ein supervisorisches *Fallverstehen*¹⁰⁸ zu initiieren, das der Beziehungsdynamik in einem institutionalisierten Arbeitsbündnis zwischen professioneller Akteur*in und Klient*in eignet, und das sich von einem

erstens eine supervisionssoziologische Kasuistik, die Supervision als eine soziale Praxis versteht, die durch wissenschaftliche Forschung sichergestellt wird und damit dem Geltungsanspruch der Wahrheit entspricht. Das soziologische Fallverständnis fokussiert aus einer strukturtheoretischen Sichtweise allgemeine Regelstrukturen der Supervision, reflektiert ihre dabei entstehenden „Handlungsklemmen“, die strukturbedingt im Spannungsverhältnis von Systemimperativen und Lebenswelt verortet werden und die nicht einseitig aufgelöst werden können; **zweitens** eine supervisorisch-normative Kasuistik, die ein hermeneutisch-geisteswissenschaftliches Wissen zur Schärfung der Wahrnehmung einer guten supervisorischen Ordnung und zur Gestaltung einer guten Praxis beiträgt. Dies entspricht dem Geltungsanspruch der normativen Richtigkeit, und **drittens** eine Kasuistik der empirischen, jeweils konkreten Supervisionssitzung, die zu einer Subjektreflexion auffordert und z.B. in einer Balint- oder Intervisionsgruppe bearbeitet werden kann. Hier werden die Prozessstrukturen des eigenen biografischen Lebenslaufs in den Blick genommen und im Sinne eines individuellen Bildungsprozesses die Übergänge von einer „Verlaufskurve“ (Schütze 2006) in ein Handlungsschema gestaltet.

¹⁰⁸ Diese beiden Begriffe habe ich von Denise Klenner übernommen, die aus meiner Sicht die beiden Phänomene sehr gut treffen.

medizinisch-therapeutischen Fallverstehen unterscheidet?¹⁰⁹ Wo liegen die Grenzen von Beratung und Supervision, und wo sind sie gar kontraindiziert?

2. Supervision im Ausbildungskontext:

Wie kann Supervision in den verschiedenen Ausbildungskontexten sinnvoll einem (semi-)professionellen Habitus zuarbeiten? Wie müssen institutionelle Verzahnungen aussehen? In diesem Zusammenhang wären professionstheoretische Vergleiche zu anderen Feldern wie der Sozialen Arbeit oder Polizei interessant und wichtig.

3. Supervision in professionalisierungsbedürftigen Praxen als Fallsupervision:

Welche Aufgabe kann Supervision im Spannungsfeld von Systemlogiken und Lebenswelt übernehmen? Wie kann sie die besonderen Strukturprobleme der jeweiligen supervidierten Praxis bearbeiten? Welche Strukturprobleme fallen in ihre Verantwortung und welche nicht? Welche werden tatsächlich bearbeitet? Inwieweit wird der normative Anspruch der Supervision als professionalisierungsbedürftiger Praxis in den Supervisionsprozessen der verschiedensten, insbesondere den sozialarbeiterischen und pädagogischen Professionsfeldern (Soziale Arbeit, Schule, Kindertagesstätten, ‚Behindertenhilfe‘, Bewährungshilfe, Pflege, etc., aber auch Jobcenter, Polizei etc.) mit ihren je unterschiedlichen Problemfoki eingelöst? Und wie lässt sich Supervision zwischen Staat und Markt legitimieren?

4. Supervision in seinen verschiedenen Formaten als Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision und den mit ihnen verbundenen strukturellen Unterschieden:

Wie bearbeitet die Supervision die ihr inhärenten Paradoxien, die bei Nichtbeachtung zu Deprofessionalisierungsdynamiken in der supervidierten Praxis führen können? In welchen Settings (Einzel-, Gruppen-, Team- und Fallsupervision) können welche Themen und ihre dahinterliegenden Strukturprobleme wie supervisorisch bearbeitet werden? Hierbei könnte es interessant sein, auch Protokolle der Vergangenheit struktur- und professionstheoretisch zu rekonstruieren und mit aktuellen zu vergleichen.

¹⁰⁹ Hierzu erarbeiten Saskia Bender, Martin Heinrich, Denise Klenner, Christoph Leser, Mirja Silkenbeumer und ich derzeit einen Forschungsantrag, der vom BMBF ausgeschrieben wurde.

Literatur der theoretischen Rahmung¹¹⁰

Althoff, Monika (2020): Diskursgeschichte der Fallsupervision – Rekonstruktion und Positionsbestimmung durch sozialpädagogische, sozialwissenschaftliche und tiefenhermeneutische Zugänge. Wiesbaden: VS-Verlag.

Allert, Tilmann (1998): Braucht jede Profession Supervision? Soziologische Anmerkungen zum Supervisionsbedarf und zum Autonomieanspruch der Professionen. In: Berker, Peter und Buer, Ferdinand (Hrsg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster: Votum Verlag. S. 16 – 45.

Altrichter, Herbert und Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Dritte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Amann, Andreas (2004): Reflexive Vergemeinschaftung. Zu Struktur und Prozess gruppenspezifischer Praxis. Online: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/2344> (zuletzt abgerufen: 21.12.2021)

Apel, Karl-Otto (1980): Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht: In: Habermas, Jürgen, Henrich, Dieter und Luhmann, Niklas (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 7-44.

Austin, (1970): In: Caemmerer, Dora von (Hrsg.): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 178 – 194.

Bajohr, H. (2011): Dimensionen der Öffentlichkeit. Politik und Erkenntnis bei Hannah Arendt, Berlin: Lukas Verlag.

Bauer, Annemarie und Fröse, Marlies (2006): Menschenwürde Arbeit - Menschen würden arbeiten. Ein Nachdenken über die Arbeit, in: Forum Supervision, Heft 27, S. 4-22.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

¹¹⁰ Hier wird nur die Literatur aufgeführt, die für die theoretische Rahmung verwendet wurde. Die andere Literatur ist in den jeweiligen Artikeln angeführt.

Becker, Brigitte (2004): Supervision in der Lehrerausbildung. In: Leuschner, Gerhard und Wittenberger, Gerhard (Hrsg.): Schule und Supervision. Forum Supervision. Heft 23. 12. Jahrgang. S. 85 – 102.

Belardi, Nando (1994): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann Verlag.

Bender, Saskia, Heinrich, Martin und Lübeck, Anika (2016): Zur Notwendigkeit der reflexiven Übergangsgestaltung von Einzelfallorientierung und Universalismus im inklusiven Unterricht. Professionstheoretische Analysen zur veränderten Differenzbearbeitung in der neuen Akteurskonstellation der inklusiven Schule. In: Budde, J., Dlugosch, A. und Sturm, T. (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung, Differenzlinien, Handlungsfelder, empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich Verlag. S. 337 – 352.

Bender, Saskia und Wolf, Eike (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias, Herzmann, Petra und Košinár, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster. New York. S. 181 - 196.

Berker, Peter, Hege, Marianne, Leffers, Carl-Josef, Münch, Winfried, Rappe-Giesecke, Kornelia und Weigand, Wolfgang (Hg.) (1995): Supervision – ein Instrument der Personalentwicklung. 2. Deutscher Supervisionstag München 1994. In Supervision. Sonderheft 1995.

Bispinck-Weigand, Ingeborg (1999): Supervision mit Lehrer(inne)n: Was macht die Arbeit mit dieser Klientel so schwierig? In: Beumer, Ullrich, Oberhoff, Bernd und Sievers, Burkhard (Hrsg.): Freie Assoziation. Psychoanalyse – Kultur – Organisation – Supervision. Heft 3/99. 2. Jahrgang. Münster: Daedalus Verlag. S. 335 – 342.

Böhle, F./Voß, G. Günter/Wachtler, G. (Hrsg.) (2010): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Böhle, Fritz (2010): Arbeit als Handeln, in: Böhle, F./Voß, G. Günter/Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH. S. 151 - 176.

Bolanos Valenzuela, Jose Herbert (2020): Psychosoziale Supervision im Arbeitsbereich in Guatemala. In: Duque, Vilma und Rohr, Elisabeth (Hrsg.): Supervision in Mesoamerika. Herausforderungen in einer traumatisierten Postkonfliktgesellschaft. Wiesbaden: Psychosozial-Verlag. S. 297 – 326.

Brandl, Regina (2000): Schulentwicklung – ein kritischer Blick auf ein aktuelles Phänomen. In: Schreyögg, Astrid (Hrsg.): OSC. Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management. Heft 3. Jahrgang 7/2000. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH. S. 261 – 268.

Bröckling, Ulrich (2013): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag (5. Auflage).

Brumlik, Micha (2017): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt GmbH.

Buer, Ferdinand (2005). Coaching, Supervision und die vielen anderen Formate. Ein Plädoyer für ein friedliches Zusammenspiel. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 12 (3), 278–296.

Buske, Christian (2006): Schulische Führungskräfte – Schlüssel zum Erfolg. In: Fellermann, Jörg, Münch, Winfried und Weigand, Wolfgang (Hrsg.): Supervision. 4.2006. Weinheim: Beltz Verlag. S. 49 – 53.

Busley, Gunda (2007): Supervision in praktikumsbegleitenden Universitätsseminaren. In: Kostrzewa, Frank (Hrsg.): Lehrerbildung im Diskurs. Tagungsband der Konferenz „Supervision in Universität, Referendariat und Schule“. Band 4. Münster: Lit-Verlag. S. 67 – 78.

Busse, Stefan (2021): Supervision und Soziale Arbeit – historisch verwandt, praktisch verbunden, konzeptionell entfernt. In: Möller, Heidi (Hrsg.): OSC. Organisationsberatung. Supervision. Coaching. 2/21 (28). Wiesbaden: Springer Verlag. S. 165 - 180.

Busse, Stefan (2020): A German Perspective on Supervision. In: International Handbook of Supervision of Social Work. London. New York: Routledge.

Busse, Stefan (2010). Zur Pragmatik beraterischen Handelns in Supervision und Coaching. In S. Busse & S. Ehmer (Hrsg.), Wissen, was wir tun? Beraterisches

Handeln in Supervision und Coaching (S. 55–103). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Caemmerer, Dora von (1970): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Carnein, Oliver, Langer, Janet und Methner, Andreas (Hrsg.): Gelingensbedingungen schulischer Beratung. Rostock&Leipzig: Verlag Beratung in der Schule.

Charlier, Siegfried (2001): Die Bedeutung der Psychoanalyse an der Universität. Göttingen: AktivDruck & Verlag GmbH.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Czada, Roland (2014): Die deutsche Verhandlungsdemokratie: Diskursform oder Elitenkartell? In: Meyer, Thomas und Vorholt, Udo (Hrsg.): Die Verhandlungsdemokratie. Dialogische Entscheidungsverfahren in der Politik. Bochum/Freiburg: projekt verlag.

Denner, Liselotte (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinckhardt Verlag.

Denner, Liselotte (1998): Supervision und Pädagogische Fallbesprechung an Schulen. Entwicklung und Design einer Evaluationsstudie. In: Berker, Peter und Buer, Ferdinand (Hrsg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster: Votum Verlag GmbH. S. 148 – 182.

Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Döring, Peter und Knauss, Werner (2013): Zur Geschichte der D3G. Von der Sektion AG im DAGG zur D3G – ein Transformationsprozess. Online: <https://www.d3g.org/ueber-uns/geschichte-der-d3g> (zuletzt aufgerufen: 26.11.2021).

Dörr, Anastasia (2009): Die fließende Grenze der Supervision – von der Methodik der Psychotherapie in der supervisorischen Praxis. In: Kühl, S. und Galdynski, K. (Hrsg.): Black Box Beratung. Empirische Studien zu Supervision und Coaching. Wiesbaden: VS Verlag. S. 155 – 189.

Döring-Seipel, Elke und Dauber, Heinrich (2013): Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Drexler, Arthur, Uffelmann, Peter, Stippler und Möller, Heidi (2009): Schulleitungscoaching – Konzeption und Ausbildungsevaluation. In: Schreyögg, Astrid (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Evaluation von Coaching und Supervision. 1/09. 16. Jahrgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 35 – 53.

Dunkel, W./Wehrich, M. (2010): Arbeit als Interaktion, in: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 177 - 200.

Edding, Cornelia (1994): Profession, Markt und Geld. Der Supervisor als Kleinunternehmer. In: Supervision. Heft 25. 43 - 54.

Endbericht Modellversuch Soziale Studiengänge an der Gesamthochschule Kassel (1976): Supervisionsstudiengang. Kassel: Eigenverlag. S. 23 – 26.

Erbring, Ssakia (2009): Kommunikation von Lehrpersonen unter Supervision. Forschungsmethodische Konzeption einer empirischen Studie. In: Haubl, Rolf und Hausinger, Brigitte (Hrsg.): Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 29 – 52.

Erbring, Saskia (2007a): Pädagogisch professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Erbring, Saskia (2007b): Supervision und Lehrer(fort)bildung. In: Kostrzewa, Frank (Hrsg.): Lehrerbildung im Diskurs. Tagungsband der Konferenz „Supervision in Universität, Referendariat und Schule“. Band 4. Münster: Lit-Verlag. S. 33 – 46.

Fabian, Jürgen (2000): Entwicklung von Schulleitung durch Gruppencoaching. In: Schreyögg, Astrid (Hrsg.): OSC. Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management. Heft 3. Jahrgang 7/2000. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH. S. 252 – 260.

Federn, Ernst (1994): Supervision in der psychoanalytischen Sozialarbeit. In: Verein für Psychoanalytische (Hrsg.): Supervision in der psychoanalytischen Sozialarbeit. Tübingen: edition discord, 12 – 20.

Federn, Ernst (1990): Sozialarbeit – Supervision – Psychoanalyse. Ernst Federn, Wien, im Gespräch mit Wolfgang Weigand. In: Supervision. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern, Heft 18: 25 – 36.

Fortmeier, Paul (2015): Der Neue. Journal Supervision 03/2015: 20 – 23.

Forum Supervision (2004): Schule und Supervision. Leuschner, Gerhard und Wittenberger, Gerhard (Hrsg.). Heft 23. 12. Jahrgang.

Franzke, Andrea und Schauf, Mia-Alina (2009): Personenorientierte Beratung über mehrere Ebenen – Inwieweit kann ein Supervisor mögliche latente Probleme eines einzelnen Klienten objektiv erkennen und beheben? In: Kühl, S. und Galdynski, K. (Hrsg.): Black Box Beratung. Empirische Studien zu Supervision und Coaching. Wiesbaden: VS Verlag. S. 191 -218.

Freud, Sigmund (1982): Die endliche und die unendliche Analyse. In Studienausgabe. Ergänzungsband. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Gaertner, Adrian (2011): Über das allmähliche Verschwinden einer jungen Profession – Zeitgeschichtliche Aspekte zur Entwicklung der Supervision. In: Forum Supervision. Heft 37. 19. Jahrgang: 71 – 92.

Gaertner, Adrian (2004): Supervision in der Krise – Expansionismus, Unschärfeprofil und die Ausblendung der Selbstreflexion. In: Buer, Ferdinand und Siller, Gertrud (Hrsg.): Die flexible Supervision. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 79 – 100.

Gaertner, Adrian (1999): Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Tübingen: edition diskord.

Gaertner, Adrian (1998): Professionalismus und Dequalifizierung der Supervision. In: Forum Supervision. 86 – 114.

Gaertner, Adrian (1992): Supervision in der Fortbildung – eine Fallstudie. In: Clemenz, Manfred et.al. (Hrsg.): Psychoanalyse in der Weiterbildung. Zur Professionalisierung sozialer Arbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 169 – 190.

Gaertner, Adrian und Wittenberger, Gerhard (1979): Supervision und der institutionelle Diskurs. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im

Spannungsfeld zwischen Person und Institution. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 22 - 49.

Galdynski, Karolyn (2009): Professionsbildung in der Supervision: Coaching die verpasste Welle oder Sprungbrett zur weiteren Etablierung. In: Kühl, S. und Galdynski, K. (Hrsg.): Black Box Beratung. Empirische Studien zu Supervision und Coaching. Wiesbaden: VS Verlag. 73 – 124.

Garlichs, Ariane (1984): Balintgruppenarbeit mit Lehrern. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision in pädagogischen Arbeitsfeldern. Schule – Kindergarten – Erwachsenenbildung. Supervision. Heft 5. S. 43 – 66.

Geißler, Karl-Heinz (1979): Gruppendynamik mit Lehrern. Frankfurt am Main. Fischer-Verlag.

Gesamthochschule Kassel. Universität (1990): Beiträge zur Supervision. Band 8. Norbert Lippenmeier (Hrsg.): Supervision in Schule und Weiterbildung. Kassel: Eigenverlag.

Giesecke, Michael und Rappe-Giesecke, Kornelia (1997): Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung. Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in der Beratung und Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Glauz, Herbert (2000): Beteiligung von Eltern an Schulentwicklungsprozessen. In: Schreyögg, Astrid (Hrsg.): OSC. Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management. Heft 3. Jahrgang 7/2000. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH. S. 225 – 236.

Grimm-Montel, Geneviève und Seeholzer, Thomas (2012): Autobiografisches Erzählen als Ressource zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In: Boothe, Brigitte, Arboleda, Lina, Kapfhamer, Nicole und Luif, Vera (Hrsg.): Psychoanalyse in Forschung und Praxis. Doppelausgabe (30). Psychoanalyse – Texte zur Sozialforschung. Lengerich: Pabst.

Gröning, Katharina (2021): Supervision als Fallverstehen in der Jugendhilfe. In: Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision. S. 45 – 68. Doi: <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/4529/4324>.

Gröning, Katharina (2017a): Supervision – von der personenzentrierten Beziehungskunst zum sozialwissenschaftlich begründeten Format. In: Hamburger, A. und Mertens, W. (Hrsg.): Supervision in der Praxis – ein Überblick. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 58 – 70.

Gröning, Katharina (2017b): Verstehen und Wissen - was Gerhard Leuschner der Beratungswissenschaft zu bieten hat. In: Onlinezeitschrift Forum Supervision (49). Heft 49. S. 46 – 53.

Gröning, Katharina (2016a). Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Gröning, Katharina (2016b): Supervision mit Methode. Interpretative Sozialforschung und Verstehen in der Fallsupervision. Studienbrief. Universität Bielefeld.

Gröning, Katharina (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Gröning, Katharina (2012): Professionssoziologische Reflexionen zum verbandspolitischen Kurs der Deutschen Gesellschaft für Supervision. In: Gröning, Katharina, Kreft, Jürgen und Lehmenkühler-Leuschner (Hrsg.): Forum Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 39 (20). Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Gröning, Katharina (2011). Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Gröning, Katharina (2004): Institutionelle Modernisierung und die flexible Supervision. In: Buer, Ferdinand und Siller, Gertrud (Hrsg.): Die flexible Supervision. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 63 – 78.

Gröning, Katharina und Schütze, Fritz (2016): Fallsupervision als hermeneutische Methode – eine Würdigung der Fallanalyse von Fritz Schütze. Zusammenfassung des Festvortrags anlässlich des fünfjährigen Bestehens des Masterstudiengangs Supervision und Beratung. In: FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 47, S. 4-11.

Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalen Vernunft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

Habermas, Jürgen (1994): Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

Habermas, Jürgen (1980): Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: In: Habermas, Jürgen, Henrich, Dieter und Luhmann, Niklas (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 120 - 159.

Habermas, Jürgen (1979): Hannah Arendts Begriff der Macht, in: Reif, A. (Hrsg.): Hannah Arendt. Materialien zu ihrem Werk, Wien: Europa Verlag GesmbH, S. 287-306

Habermas, Jürgen (1974): Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag (7. Auflage).

Häcker, Thomas (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haller, Dieter (2017): Capabilities-Prozesse als Schlüsselkonzept für die Soziale Arbeit, in: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Neue Praxis 4/17, Lahnstein: Verlag Neue Praxis GmbH. S. 305-324.

Hausinger, Brigitte (2012): Vita activa - Der folgenreiche Wandel des Arbeitsbegriffs, in: Weigand, W. (Hrsg.): Philosophie und Handwerk der Supervision, Göttingen: Psychosozial Verlag.

Hautzel, Gunhild (2006): Supervision im Grenzbereich von Schule und Jugendhilfe. In: Fellermann, Jörg, Münch, Winfried und Weigand, Wolfgang (Hrsg.): Supervision. 4.2006. Weinheim: Beltz Verlag. S. 40 – 48.

Hechler, Oliver (2009): Sinn und Verstehen. Ansätze einer strukturalen psychoanalytischen Hermeneutik in der Supervisionsforschung. In: Haubl, Rolf und Hausinger, Brigitte (Hrsg.): Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 124 – 142.

Hechler, Oliver (2005): Psychoanalytische Supervision sozialpädagogischer Praxis. Eine empirische Untersuchung über die Arbeitsweise fallzentrierter Teamsupervision. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Heinrich, Martin und Klenner, Denise (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion: empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt. S. 259 – 273.

Heinrich, Martin und Störtländer, Jan-Christoph (2017): PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In: K.-H. Braun, F. Stübig & H. Stübig (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken*. Wiesbaden: Springer VS, 93-108.

Heitmeyer, Wilhelm (2012). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In Heitmeyer, W. (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 10 (S. 15 – 41). Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.

Heitmeyer, Wilhelm (2010): Krisen – Gesellschaftliche Auswirkungen. In Hrsg. W. Heitmeyer. *Deutsche Zustände*. Folge 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag. 13 – 48.

Höffe, Otfried (1988): *Den Staat braucht selbst ein Volk aus Teufeln. Philosophische Versuche zur Staats- und Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Homann, Karl (2015): *Wirtschaftsethik: Ethik, rekonstruiert mit ökonomischer Methode*. In: van Aaken, Dominik und Schreck, Philipp (Hrsg.): *Theorien der Wirtschafts- und Unternehmensethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 23 – 46.

Illouz, Eva (2015). *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

Jetzschke, Meinfried (2018): *Supervision mit Lehrkräften. Ein Leitfaden für die professionelle Beratung*. Weinheim. Basel: Beltz Verlag.

Johnsson, Martin (2020): Irgendwo im Nirgendwo – da muss sie liegen, die Zukunft der Supervision. In: Supervision. Mensch. Arbeit. Organisation. Zeitschrift für Beraterinnen und Berater 3.2020 (38). Gießen: Psycho-sozial Verlag. S. 10 – 15.

Jornitz, Sieglinde & Leser, Christoph (2021a): Taugt Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis. Vortrag in Bielefeld vom 19.6.2021. Unveröffentlichtes Manuskript. Veröffentlichung in Vorbereitung.

Jornitz, Sieglinde und Leser, Christoph (2021b): Supervision an Schulen als doppelte Krisenbewältigung. In Bender, S, Dietrich, F. & Silkenbeumer, M. (Hrsg.), Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 243 – 264.

Jugert, Gert, Tänzer, Uwe, Verbeeck, Dorothe und Wiest, Uwe (1997): Schulinterne Supervision – Das „Bremer Modell“. Ziele, Formen und Ergebnisse. In: Jugert, Gert (Hrsg.): Pädagogische Supervision – Theorie und Praxis -. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis. S. 67 – 75.

Kabel, Sascha, Leser, Christoph, Pollmanns, Marion und Kminek, Helge (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze und Anna Moldenhauer/ Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168-183.

Kadushin, Alfred (1990): Supervision in der Sozialarbeit. Supervision. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern, Heft 18: 4 – 24.

Kant, Immanuel (1977): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In Hrsg. W. Weischedel. Werkausgabe Band XI. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 53 – 61.

Klatetzki, Thomas (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Klatetzki, Thomas und Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 253 – 283.

Klatetzki, Thomas (1992): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationelles System. Eine ethnografische Interpretation. Bielefeld: Kritische Texte Diskurs.

Klenner, Denise (2017). Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen. Strukturevaluatio-nen eines ausgewählten Formats. Wiesbaden: Springer VS.

Kostrzewa, Frank (Hrsg.): Lehrerbildung im Diskurs. Tagungsband der Konferenz „Supervision in Universität, Referendariat und Schule“. Band 4. Münster: Lit-Verlag.

Krächter, Simone (2018): Coaching in der Lehrerausbildung. Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Kühl, Stefan (2008): Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Kühl, Stefan (2006): Die Supervision auf dem Weg zur Profession? Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen Expansionsbestrebung und Selbstbescheidung. Organisationsberatung – Supervision – Coaching 1/13. 5 – 18.

Kutter, Peter und Roth, Jörg Kaspar (1981): Psychoanalyse in der Universität. München: Kindler Verlag GmbH.

Lefebvre, Henry (1969): Der dialektische Materialismus. Mit einem Nachwort von Alfred Schmidt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

Lehrad, Gabriele und Sondermann, Josef (1990): Lehrer, Schule und Supervision – Eine schwierige Verbindung? In: Norbert Lippenmeier (Hrsg.): Supervision in Schule und Weiterbildung. Band 8. Kassel: Eigenverlag. S. 67 – 75.

Leffers, Carl-Josef und Münsterjohann, Ansgar (1998): Zu diesem Heft. In: Supervision. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung. Heft 34. 2 – 6.

Lehmenkühler-Leuschner, Angelica (1993): Professionelles Handeln und Supervision. Eine Einführung in professionssoziologische Grundlagen. In: Leuschner, Gerhard und Wittenberger, Gerhard (Hrsg.): Forum Supervision. Nr.: 2. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. S. 8 – 34.

Leser, Christoph und Jornitz, Sieglinde (2019): Delegation und Entgrenzung – Zur Bedeutung der Diagnostik in der Sonderpädagogik. In: Ellinger, Stefan und Schott-Leser, H. (Hrsg.): Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag. S. 103 – 126.

Leuschner, Gerhard (2007): Supervision – eine Kunst der Beziehung. In: Supervision: Mensch. Arbeit. Organisation. 2.2007. 14 – 22.

Leuschner, Gerhard (1999): Akquisition und Kontrakt im Gegenwind des Zeitgeistes. In: Leuschner, Gerhard und Wittenberger, Gerhard (Hrsg.): Forum Supervision. Heft 14. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. 5 -23.

Leuschner, Gerhard (1993): Wechselseitige Abhängigkeit und Diskurs. Aspekte angewandter Gruppendynamik in der Supervisionsausbildung. In: Leuschner, Gerhard und Wittenberger, Gerhard (Hrsg.): Forum Supervision. Nr.: 1. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. S. 7 – 32.

Leuschner, Gerhard (1988): Fragen zum gesellschaftlichen Standort von Supervision. In: Kersting, Heinz - J., Krapohl, Lothar und Leuschner, Gerhard (Hrsg.): Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen. Aachen: IBS Institut für Beratung und Supervision. 8 – 22.

Leuschner, Gerhard (1983). Der freiberufliche Supervisor. Ein suchender Kampf um die Entwicklung einer Berufsrolle. Supervision Heft 3. S. 65 – 74.

Leuschner, Gerhard (1977): Beratungsmodelle in der Gruppensupervision. In: Dora von Caemmerer et.al. (Hrsg.): Supervision – ein berufsbezogener Lernprozeß. Wiesbaden: Verlag Haus Schwalbach. S. 50 – 66.

Leuschner, Gerhard und Oberhoff, Bernd (1984): Zur Entwicklung der Supervisorenausbildung. Supervision Sonderheft 1984. S. 19 – 31.

Leuschner, Gerhard und Weigand, Wolfgang (2011). Wege zur Professionalisierung – Über die Anfänge der Supervision in Deutschland. In: Forum Supervision. Heft 37. 19. Jahrgang. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. 38 – 57.

Loer, Thomas (2018): Zum Sinn der Unterscheidung von Supervision, Coaching, Organisationsberatung. Versuch, einige begriffliche Klärungen vorzunehmen, ohne sich der Bevormundung der Praxis durch die Wissenschaft schuldig zu machen. In: Journal Supervision 04/2018

Loer, Thomas (2017): Welten der Latenz in Organisationen – ein Aufriss. In: Mensch – Arbeit – Organisation, 35 (1). S. 15 – 20.

Loer, Thomas (2013). Auxilium auxilorum – Zu einem professionalisierungstheoretisch fundierten Verständnis von Supervision. Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation, 31 (2). S. 8 – 19.

Lohl, Jan (2019): „... und ging ins pralle Leben“. Facetten einer Sozialgeschichte der Supervision. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Maasen, Sabine, Elberfeld, Jens, Eitler, Peter und Tändler, Maik (Hrsg.) (2011): Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern. Bielefeld: transkript Verlag.

Mahler, Eugen (1971): Psychische Konflikte und Hochschulstruktur. Gruppenprotokolle. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Mikula, Erika (2008): Supervision und Coaching im schulischen Kontext. In: Krall, Hannes, Mikula, Erika und Jansche, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169 – 182.

Möller, Heidi (2010): Supervision und Supervisionsforschung als Selbstkonfrontationsprozess. In: Busse, Stefan und Ehmer, Susanne (Hrsg.): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 218 – 235.

Möller, Heidi (2001): Was ist gute Supervision? Grundlagen – Merkmale – Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Möller, Heidi (1998): Selbstkonfrontationsinterviews bei Experten der Supervision. Zum Design einer interaktionszentrierten Supervisionsforschung. In: Berker, Peter und Buer, Ferdinand (Hrsg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster: Votum Verlag GmbH. S. 196 – 215.

Mohr, Simon (2017): Abschied vom Managerialismus. Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.), eingereicht an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld. file://D:\Unveröffentlichte_Artikel\Neue_Praxis_Jugendhilfe\Mohr (2017) Abschied vom Managerialismus.pdf (zuletzt abgerufen am 04.04.2020).

Müller, Hartmut (2007): Schulpraxisreflexion ohne Bewertungsdruck. Ein neuer Weg in der Lehrer(aus)bildung. In: Kostrzewa, Frank (Hrsg.): Lehrerbildung im Diskurs.

Tagungsband der Konferenz „Supervision in Universität, Referendariat und Schule“. Band 4. Münster: Lit-Verlag. S. 58 – 66.

Münch, Winfried (1991): Die Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: Pühl, Harald und Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Psychoanalyse. Selbstreflexion der helfenden Berufe. Frankfurt am Main: Fischer Verlag. S. 116 – 142.

Münch, Winfried (1990): Zur Arbeit mit Übertragung und Gegenübertragung in Supervisionsgruppen für Lehrer: Die Abwehr ödipaler Verantwortung. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Edition Marhold. S. 452 – 463.

Münch, Winfried (1986): Arbeit mit Lehrern in Supervisionsgruppen. In: Pühl, Harald und Schmidbauer, Wolfgang (Hrsg.): Supervision und Psycholanalyse. Plädoyer für eine emanzipatorische Reflexion in den helfenden Berufen. München: Kösel Verlag. S. 127 – 156.

Münch, Winfried (1984): Die Bearbeitung von beruflichen Konflikt- und Krisenerlebnissen in der Supervisionsgruppe – Gruppensupervision mit Lehrern -. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision in pädagogischen Arbeitsfeldern. Schule – Kindergarten – Erwachsenenbildung. Supervision. Heft 5. Münster-Roxel: J. Kleyer. S. 67 – 77.

Münch, Winfried (1984b): Leiden und Lust an der Schule. Psychoanalytische Selbsterfahrung und Supervision in Lehrergruppen. Frankfurt am Main: Fachhochschule Frankfurt am Main.

Münch, Winfried (1983): Die Institution Schule, der Lehrer und sein berufliches Handeln. Gruppensupervision mit Lehrern. Frankfurt am Main: Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Münch, Winfried (1979): Supervision in Lehrergruppen. In: Geißler, Karlheinz A. (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer. Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 145 – 182.

Mutzeck, Wolfgang (1996): Kooperative Beratung. In: Schlee, Jörg und Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. S. 56 – 78.

Mutzeck, Wolfgang und Pallasch, Waldemar (1992): Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Praktische Modelle und Versuche. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Neuschäfer, Knut (2004): Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. In: Leuschner, Gerhard und Wittenberger, Gerhard (Hrsg.): Schule und Supervision. Forum Supervision. Heft 23. 12. Jahrgang. S. 70 – 84.

Nussbaum, Martha (2012): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Oevermann, Ulrich (2017/1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno und Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag. 70 – 182.

Oevermann, Ulrich (2010): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt a.M.: Humanities Online.

Oevermann, Ulrich (1997): Das Verbatim-Transkript einer Teamsupervision. In: Buchholz, Michael B. und Hartkamp, Norbert (Hrsg.): Supervision im Fokus. Polyzentrische Analysen einer Supervision. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 5 – 42.

Oevermann, Ulrich (1993): Struktureigenschaften supervisorischer Praxis. Exemplarische Sequenzanalyse des Sitzungsprotokolls der Supervision eines psychoanalytisch orientierten Therapie-Teams im Methodenmodell der objektiven Hermeneutik. In: Barde, Benjamin und Mattke, Dankwart (Hrsg.): Therapeutische Teams. Theorie – Empirie – Klinik. Göttingen. Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 141 – 269.

OSC. Organisationsberatung – Supervision – Coaching (2015): Themenschwerpunkt: Coaching und Supervision im schulischen Kontext. Schreyögg, Astrid (Hrsg.): OSC (2/15). 22. Jahrgang. Wiesbaden: Springer VS.

OSC. Organisationberatung – Supervision – Clinical Management (2000): Themenschwerpunkt: Innovation in der Schule. Schreyögg, Astrid (Hrsg.). 3/2000. 7. Jahrgang. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH.

OSC. Organisationberatung – Supervision – Clinical Management (1995): Themenschwerpunkt: Supervision und Organisationsentwicklung in der Schule. Schreyögg, Astrid (Hrsg.). 2/1995. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH.

Pallasch, Waldemar (1993): Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Pallasch, Waldemar, Reimers, Heino, Kölln, Detlef und Strehlow, Volker (1993): Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual zur unterrichtlichen Supervision. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Pallasch, Waldemar, Mutzeck, Wolfgang und Reimers, Heino (1992): Beratungstraining Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Pallasch, Waldemar und Reimers, Heino (1990): Pädagogische Werkstattarbeit. Ein pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Weinheim und München: Juventa Verlag. 2. Auflage.

Patzkill, Birgit (1995): Supervision und Schule – Schwierigkeiten einer Annäherung. In: Schreyögg, Astrid (Hrsg.): OSC. Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management. Heft 2. 2. Jahrgang. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH. S. 107 – 122.

Peters, Bernhard (2007): Der Sinn der Öffentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Pötter, Nicole und Segel, Gerhard (2006): Eene meene muh und raus bist du? Schule und Schulsozialarbeit in Kooperation für eine neue Qualität von Bildung und Erziehung. In: Fellermann, Jörg, Münch, Winfried und Weigand, Wolfgang (Hrsg.): Supervision. 4.2006. Weinheim: Beltz Verlag. S. 16 -22.

Rappe-Giesecke, Kornelia (2021): Von den Beratungsformaten zur neuen Profession – Eine Standortbestimmung und Vorschläge zur Professionalisierung. In: Möller, Heidi

(Hrsg.): OSC. Organisationsberatung. Supervision. Coaching. 2/21 (28). Wiesbaden: Springer Verlag. S. 147 – 164.

Rappe-Giesecke, Kornelia (1998): Kommunikative Supervisionsforschung. Ein praxisnahes Design. In: Berker, Peter und Buer, Ferdinand (Hrsg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Münster: Votum Verlag. S. 237 – 242.

Rappe-Giesecke, Kornelia (1994): Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis. 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.

Rohr, Elisabeth (2012): Ein Praktikum in Afrika und seine supervisorische Aufarbeitung in einem universitären Seminar. In: Dinger, Wolfgang (Hrsg.): Gruppenanalytisch denken – supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelt. Kassel: university press. S. 200 – 2016.

Rohr, Elisabeth (2011): Supervision mit Studierenden in universitären Seminaren. Eine besondere Form der Beratung und der Theorie-Praxis-Vermittlung. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Psychodynamische Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. S. 229 – 240,

Rosenberger, Ruth (2008): Experten für Humankapital. Die Entdeckung des Personalmanagements in der Bundesrepublik Deutschland. München: Oldenbourg Verlag.

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag.

Schaarschuch, Andreas (2003): Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung, in: Olk, T. und Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlagen, Entwürfe und Modelle, München/Unterschleißheim: Luchterhand Verlag, S. 150-169.

Schade, Ann Katrin (2016): Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen. Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst. Münster. Berlin: Lit-Verlag.

Schaffner, Bardo (2008): „Wenn die Lehrer wüssten, was sie wissen ...“. Wissensmanagement-Schule-Supervision. In: Krapohl, Lothar, Nemann, Marget,

Baur, Jörg und Berker, Peter (Hrsg.): Supervision in Bewegung. Ansichten – Aussichten. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 93 – 118.

Scherf, Michael (2010): Strukturen der Organisationsberatungsinteraktion. Objektiv hermeneutische Untersuchung zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Organisationsberatung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schibli, Silvia und Supersaxo, Katja (2009): Einführung in die Supervision. Bern – Stuttgart – Wien: Haupt Verlag.

Schigl, Brigitte, Höfner, Claudia, Artner, Noah A., Eichinger, Katja, Hoch, Claudia B. und Petzold, Hilarion G. (2020): Supervision auf dem Prüfstand: Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Schlee, Jörg (1996): Veränderungen Subjektiver Theorien durch Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu). In: Schlee, Jörg und Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter. S. 149 – 167.

Schlegel, Heinz (2000): Externe Organisationsberatung und Schulentwicklung. In: Schreyögg, Astrid (Hrsg.): OSC. Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management. Heft 3. Jahrgang 7/2000. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH. S. 203 – 212.

Schley, Wilfried (1995): Organisationsentwicklung und Schulkultur. In: Schreyögg, Astrid (Hrsg.): OSC. Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management. Heft 2. 2. Jahrgang. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH. S. 157 – 173.

Schluchter, W. (2015): Grundlegungen der Soziologie. 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.

Schmied-Kowarzik, Wolfgang (2010): Die Herausforderung der Marxschen Philosophie der Praxis und die Misere aktueller Marxinterpretationen, in: Müller, H. (Hrsg.): Von der Systemkritik zur gesellschaftlichen Transformation, Norderstadt: Bod-Verlag, S. 58-82. URL: http://www.praxisphilosophie.de/schmiedkowarzik_praxisphilosophie_praxis2010.pdf (Stand 17.04.2016).

Schreyögg, Astrid (2000): Coaching für Schulentwicklung. In: Schreyögg, Astrid (Hrsg.): OSC. Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management. Heft 3. Jahrgang 7/2000. Leverkusen: C.W. Leske Verlag und Budrich GmbH. S. 213 – 224.

Schreyögg, Astrid (1992): Supervision. Ein integrales Modell. Lehrbuch zu Theorie & Praxis. Paderborn: Junfermann Verlag.

Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

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

Schütze, Fritz (1994): Strukturen professionellen Handelns. Biographische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision. Heft 26. 10 – 39.

Schütze, Fritz (1984): Zur Relevanz kommunikativer Sozialforschung für die Supervision. In: Norbert Lippenmeier (Hrsg.): Beiträge zur Supervision. Arbeitskonferenz. Band. 3. Theorie der Supervision. WS 83/84. Kassel: Gesamthochschulbibliothek. S. 275 – 454.

Schütze, Fritz, Bräu, Karin, Liermann, Hildegard, Prokopp, Karl, Speth, Martzin und Wiesemann, Jutta (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, Werner, Krüger, H.-H. Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd.1: Theoretische und Internationale Perspektiven. S. 333 – 377.

Siller, Gertrud (2009). Professionelles Handeln in Auseinandersetzung mit neuen Herausforderungen – welche Rolle spielt dabei Supervision? Forum Supervision, Heft 34, 17. Jahrgang (S. 106 – 115).

Siller, Gertrud (2008). Professionalisierung durch Supervision. Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag.

Steiner, Manuela (2020): Das Unbewusste im Klassenzimmer. Aggressive Gegenübertragungsreaktionen von Fachkräften in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen: Psycho-sozial Verlag.

Steinhardt, Kornelia (2007): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Gießen: Psycho-sozial Verlag.

Supervision. Mensch – Arbeit – Organisation (2006): System Schule. Fellermann, Jörg, Münch, Winfried und Weigand, Wolfgang (Hrsg.). Weinheim: Beltz Verlag.

Tändler, Maik (2016). Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen: Wallstein Verlag.

Trawny, Peter (2005): Denkbare Holocaust. Die politische Ethik Hannah Arendts, Wiesbaden: Königshausen & Neumann.

Ulrich, Peter (2015): Auf der Suche nach der ganzen ökonomischen Vernunft. Der Ansatz der integrativen Wirtschaftsethik. In: van Aaken, Dominik und Schreck, Philipp (Hrsg.): Theorien der Wirtschafts- und Unternehmensethik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 213 – 236.

Unterbrink, Thomas und Bauer, Joachim (2006): Lehrergesundheitsprävention: Coaching-Gruppen für schulische Lehrkräfte nach dem Freiburger Modell. In: Fellermann, Jörg, Münch, Winfried und Weigand, Wolfgang (Hrsg.): Supervision. 4.2006. Weinheim: Beltz Verlag. S. 8 – 15.

Wandhoff, Haiko (2016). Was soll ich tun? Eine Geschichte der Beratung. Hamburg: Corlin Verlag.

Weigand, Wolfgang (2012). Zur Rezeptionsgeschichte der Supervision in Deutschland. Supervision. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern, Heft 18 (S. 43 – 57).

Weigand, Wolfgang (1990): Zur Rezeptionsgeschichte der Supervision in Deutschland. In: Supervision. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern, Heft 18. 43 – 57.

Weigand, Wolfgang (1979): Durch Selbstreflexion zur Emanzipation? In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Weißbach, Dieter Wolfgang (2006): Beratung und Supervision im internen Zusammenhang der Lehrerbildung. In: Fellermann, Jörg, Münch, Winfried und Weigand, Wolfgang (Hrsg.): Supervision. 4.2006. Weinheim: Beltz Verlag. S. 23 – 28.

Wellendorf, Franz (1997): Überlegungen zum „Unbewussten“ in Institutionen. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Supervision in Institutionen. Frankfurt am Main: Fischer-Verlag.

Wellendorf, Franz (1979): Blindheit und Naivität. Zwei Gefahren psychoanalytisch-gruppendynamischer Seminare mit Studenten. In: Gruppendynamik. S. 160 – 175.

Wenzl, Thomas, Wernet, Andreas, & Kollmer, I. (2018). Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer VS.

Wernet, Andreas (2006). Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

West-Leuer, Beate (2017): Supervision in der Schule. In: Hamburger, Andreas und Mertens, Wolfgang (Hrsg.): Supervision – Konzepte und Anwendungen. Band 1: Supervision in der Praxis – ein Überblick. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. S. 167 – 181.

Wittenberger, Gerhard (2010) Teil 1: Aspekte zur Geschichte der Supervision. In Studienbrief: Supervision und ihre Methoden, Hrsg. G. Wittenberger und I. Zimmer-Leinfelder. Online: http://www.fis-supervision.de/wp-content/uploads/2013/10/G_W_GeschichteSV.pdf (zuletzt aufgerufen am 26.11.2021).

Wittenberger, Gerhard (2009a): Supervision – Macht – und öffentliches Vertrauen. Teil (2). In: Gröning, Katharina, Kreft, Jürgen und Lehmenkühler-Leuschner, Angelica (Hrsg.): Forum Supervision. Heft 34. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. S. 77 – 87.

Wittenberger, Gerhard (2009b): Supervision – Macht – und öffentliches Vertrauen. Teil 1. In: Gröning, Katharina, Kreft, Jürgen und Lehmenkühler-Leuschner, Angelica (Hrsg.): Forum Supervision. Heft 33. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. S. 95 – 113.

Wittenberger, Gerhard (2008): Emanzipatorische Praxis – Psychoanalyse – Supervision. In: Gröning, Katharina, Kreft, Jürgen und Lehmenkühler-Leuschner, Angelica (Hrsg.): Forum Supervision. Heft 31. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. S. 66 – 76.

Wittenberger, Gerhard (2007): Anerkennungskämpfe und Anerkennungsräume in der Supervision. In: Gröning, Katharina, Kreft, Jürgen und Lehmenkühler-Leuschner, Angelica (Hrsg.): Forum Supervision. Heft 30. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. S. 18 – 27.

Wittenberger, Gerhard (1999): Wendezeit – Quo vadis Supervision. In: Leuschner, Gerhard und Wittenberger, Gerhard (Hrsg.): Forum Supervision. Heft 14. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag. S. 39 – 52.

Wolf, Eike und Bender, Saskia (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias, Herzmann, Petra und Košinár, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster. New York: Waxmann Verlag. S. 181 – 196.

Voß, G. G. (2010): Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs, in: Böhle, Fritz, Voß, G und Wachtler, Günter (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 23 - 80.

Zepf, Siegfried und Seel, Dietmar (2019): Psychoanalyse und politische Ökonomie. Kritik der psychoanalytischen Praxis und Ausbildung. Gießen: Psycho-sozial Verlag.

Zeitschrift Supervision – Sonderheft (1995): Supervision – ein Instrument der Personalentwicklung. 2. Deutscher Supervisionstag München 1994. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.

Artikel der kumulativen Dissertation

1. Griewatz, H.-P. (2021a). „*Schwierigkeiten mit Schülern*“ – Zur Ambivalenz der Rollenstärkung von Lehrer*innen in der Supervision. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) DOI: <https://doi.org/10.11576/hlz-4259>.

2. Griewatz, H.-P., Heuckmann, B., Asshoff, R. (2021) Supervision/Coaching in der Lehrer/innenbildung – Einblicke über die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung.

Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) DOI: <https://doi.org/10.11576/hlz-3567>)

3. Griewatz, H.-P. (angenommen, erscheint 2022). Strukturtheoretische Bestimmung der Supervision als professionalisierungsbedürftige Praxis in Abgrenzung zum Coaching. In: Walber, M., Kuhlmann, C. (Hrsg.). Jahrbuch Coaching. Wissenschaftliche Weiterbildung als Professionalisierungsmedium im Coaching. Wiesbaden: Springer VS.

4. Griewatz, H.-P. (2021b). Ich würde gleich tatsächlich gerne nochmal so'ne Situation besprechen. Zur Fraglichkeit von Vermittlung und Reflexion durch Supervision in ersten Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. In: Bender, S., Dietrich, F. & Silkenbeumer, S. (Hrsg.). Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS.

5. Griewatz, H.-P. (2020). Supervision im pädagogischen Kontext. In: Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV) (Hrsg.): Evangelische Jugendhilfe 3/2020. 146-153.

6. Griewatz, H.-P., Walpuski, V. J. (2018). Foucault im Jobcenter (Teil 2). In: *FORUM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 26(51:Fallverstehen in der Supervision): 39-74. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2331>

7. Griewatz, H.-P., Walpuski, V. J. (2017). Foucault im Jobcenter. In: *FORUM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 25(50): 12-26. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2337>

8. Griewatz, H.-P. (2017). Das Sokratische Gespräch in (Bildungs-) Institutionen. In: Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium. Freitag M., Schophaus, M. (Eds); Schriftenreihe Polizei & Wissenschaft 1st ed. Frankfurt a. Main: Verlag für Polizeiwissenschaft: 99-124.

9. Griewatz, H.-P. (2016) Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision - Teil III. In: *Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 48: 14-35. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2258>

10. Griewatz, H.-P. (2016). Pluralität und menschliche Praxis - Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision. Teil II. Rekonstruktion des Arbeitsbegriffs von Hannah Arendt im Spiegel soziologischer

Arbeitstheorien. In: *Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 24(47): 43-61. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2271>

11. Griewatz, H.-P. (2015). Pluralität und menschliche Praxis. Hannah Arendts Begriff der politischen Öffentlichkeit in seiner Bedeutung für die Supervision (Teil 1). In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 23(46: Supervision im Spannungsfeld von Deprofessionalisierung und Bedürftigkeit): 4-13. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2278>

12. Griewatz, H.-P. (2013). Inklusion als Projekt in der 'Behindertenhilfe' und die Bedeutung für die Supervision. In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 21(42: Gesellschaftliche Desintegrationsdynamiken und Inklusion): 50-71. Doi: <https://doi.org/10.4119/fs-2209>

Artikel, Rezensionen, Tagungsberichten, Interviews und Polemiken

13. Griewatz, H.-P., Jahn, R., Krüger, P., Leser, C. (2020). Gegen begriffliche Unschärfe. Warum wir die Unterscheidung in Supervision und Coaching für die Professionalisierung von Supervision für unerlässlich halten. In: *Supervision. Mensch. Arbeit. Organisation.* 3/2020. S. 4-9.

14. Griewatz, H.-P., Gröning, K., Gutewort, D. (2020). Bildungsberatung. In: In: *Handbuch Ganztagsbildung.* Bollweg P, Buchna J, Coelen T, Otto H-U (Eds); 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS: 657-668.

15. Griewatz, H.-P. (2020). Psychoanalyse und politische Ökonomie: Kritik der psychoanalytischen Praxis und Ausbildung (Rezension 1). In: *Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 55(28). DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-3642>

16. Griewatz, H.-P. (2019). Gesellschaftspolitische Reflexion anhand des Buches "Unbewusste Erbschaften des Nationalsozialismus", herausgegeben von Angela More und Jan Lohl (2014) (Rezensionsaufsatz 2). In: *Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 27(54): 62-66. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-3155>

17. Griewatz, H.-P. (2019). Tagungsbericht 1 zur Theoriereihe "Reflexive Supervision" in Bielefeld vom 29. Juni 2019 zum Thema "Die Bedeutung ethischer Begründung in der Supervision". In: *Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 27(54): 83-88. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-3157>
18. Griewatz, H.-P. (2019). Eine schulenübergreifende Systematik moderner Psychoanalyse. Seelenmodell, Hermeneutik, Therapie (Rezensionsaufsatz 3). In: *Forum Supervision - Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 27(53): 75-82. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2315>
19. Griewatz, H.-P. (2019). Reifungsprozesse und fördernde Umwelt (Rezensionsaufsatz 4). In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 27(52): 48-53. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2324>
20. Griewatz, H.-P. (2019). Bericht 2 von der Konferenz der ANSE (Association of National Organisations for Supervision Europe). In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 27(52): 54-56. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2325>
21. Griewatz, H.-P. (2018). "Supervision ist Coaching für helfende Berufe". In: *FORUM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 26(51:Fallverstehen in der Supervision): 75-81. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2332>
22. Griewatz, H.-P. (2018). Das lebendige Gefüge der Gruppe (Rezension 5). In: *FORUM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 26(51:Fallverstehen in der Supervision): 87-89. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2334>
23. Griewatz, H.-P. (2017). Destruktive Gruppenprozesse (Rezension 6). In: *FORUM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 25(50): 102-103. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2344>
24. Griewatz, H.-P., Friesel-Wark, H. (2017). Symposion für Gerhard Leuschner. Die Kraft der Reflexion - Beziehungskunst und seelisches Verstehen (Tagungsbericht 3). In: *FORUM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 25(49). DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2251>
25. Griewatz, H.-P., Waterböhr, J.-W. (2015). "Eine unheimliche Möglichkeit der condition humana". Interview mit Peter Conzen zur psychoanalytischen

Fanatismusforschung. In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 23(45: Fanatisches Denken und Organisationsethik): 3-13. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2293>

26. Griewatz H.-P., Gröning K., Waterböhr J.-W., Zick A. (2015). „Mein Alltag ist durchsetzt von Wut und Fanatismus“. Interview mit Prof. Dr. Andreas Zick. In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 23(45: Fanatisches Denken und Organisationsethik): 14-34. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2294>

27. Griewatz, H.-P. (2015). „Über die Mode erhaben sein!“ - Einige programmatische und politische Gedanken zur Situation der Supervision heute. In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 23 (46: Supervision im Spannungsfeld von Deprofessionalisierung und Bedürftigkeit): 139-144. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2290>

28. Griewatz, H.-P. (2014). „Wandel der Über-Ich-Strukturen“. Tagungsbericht 4 der Theoriereihe „Reflexive Supervision“ vom 16. November 2013 an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Weiterbildender Masterstudiengang Supervision & Beratung. In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 22(43: Wandel der gesellschaftlichen Über-Ich-Strukturen): 89-93. DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2199>

29. Griewatz, H.-P. (2013). Reflexive Supervision - Theoriereihe im Masterstudiengang Supervision & Beratung - Sozialwissenschaftliche Einmischung in Anlehnung an Luhmann, Bourdieu u.a. (Tagungsbericht). In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 21(41). DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2215>

30. Griewatz, H.-P. (2013). Tagung 4 am 23.06.2012: „Verstehen und Verstricken: Ethnopsycho-analytische Methoden in der Supervision – Über schwierige Prozesse und unverstandenes Material“ In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 21(41). DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2244>

31. Griewatz, H.-P. (2013). Katharina Gröning: Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution (Rezension 7). In: *Forum Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision* 21(41). DOI: <https://doi.org/10.4119/fs-2241>

Artikel in Vorbereitung

32. Griewatz, H.-P. (2022a): Supervision mit Lehrer*innen (Arbeitstitel). In: Bauer, Annemarie, Fröse, Marlies und Seigies, Jörg (Hrsg.): Organisationsdynamiken. Gießen: Psycho-sozial Verlag.
33. Griewatz, H.-P. (2022b): „Und das war eine richtig gute Sache, weil er auch zu uns in den Unterricht kam“. Supervision als Instruktion (in Planung).
34. Bender, S., Griewatz, H.-P. und Klenner, D. (2022): Tagungsbeitrag zur Bielefelder Tagung am 18. und 19.06.2021 (in Planung).
35. Griewatz, H.-P. und Leser, C. (2022): Tagungsbeitrag zur Osnabrücker Tagung am 19. und 20.09.2021 (in Planung).

**Eidesstattliche Erklärung zur selbstständigen
Abfassung der Doktorarbeit**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Doktorarbeit selbstständig verfasst habe.
Alle Abbildungen wurden selbstständig erstellt.

Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt. Die Stellen der Arbeit,
die anderen Werken entnommen sind - einschließlich verwendeter Tabellen und
Abbildungen - in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung
kenntlich gemacht.

Bielefeld, der 22. Dezember 2021

Hans-Peter Griewatz