

Schriften der KatHO NRW
Band 13

Michael Ziemons

Internet basierte Ausbildungssupervision



Verlag Barbara Budrich



Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen

Band 13

KatHO NRW

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Michael Ziemons

Internet basierte Ausbildungssupervision

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

Meinen Großeltern

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

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-938094-84-6 / eISBN 978-3-86649-696-5

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

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

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

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

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

1 Einleitung und Problemstellung

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

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

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

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

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

zeigen.

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

1.1 Forschungsstand und Forschungsfragen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv), Berufsverband

6 Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die vorliegende Arbeit stellt sich daher die Frage,

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

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

1.2 Theoretische Einordnung der Arbeit

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

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

gisch. Immerhin ist die Hochschule ein curricular gebundener Kontext, und folgt damit anderen Regeln als die Erwachsenenbildung, etwa in Hinblick auf Freiwilligkeit. Außerdem ist die Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen doch stark am sozialen pädagogischen Feld orientiert, und dort hat Supervision auch, wie gezeigt werden wird, ihre Wurzeln. Dennoch ist die Wahl eines erwachsenenbildnerischen Zugangs folgerichtig und notwendig, weil hier das besondere Feld der Ausbildungssupervision im Vordergrund steht. Als Verknüpfungspunkt von Erwachsenenbildung/Jugendbildung und Supervision beschreibt Musall (ebd.) die Tatsache, dass Bildungsarbeit immer im Kontext menschlicher Beziehung stattfindet. Ein weiterer historischer Verknüpfungspunkt zeigt sich in der Ausbildungssupervision, die für Pühl (1990) sogar die älteste Intention von Supervision ist¹², und „daher wesentlich das Supervisionsverständnis geprägt“ (ebd., S. 61) habe. Die verschiedenen Bezüge zwischen Bildungsarbeit und Supervision sind bislang bestenfalls in Teilbereichen beschrieben worden (Krapohl 1987, Fuchs-Brüninghoff 1993, Pfirrmann 1995, Meisel 1996, Mader 1999, Musall 2002) und eine Theorie der Supervision in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung liegt nicht vor; im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist dies auch nicht leistbar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„– Wenn wir uns professionell mit Lernen beschäftigen, dann tun wir das als Erwachsene, für die konstitutiv ist, daß sie in ihrer Lebensgeschichte bereits gelernt haben und weiterhin lernen (müssen).

– Wenn wir uns mit Zielgruppen und Milieus befassen, dann tun wir das als Personen, die einem Milieu (vermutlich sogar mehreren) angehören.

– Wenn wir uns den Institutionen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung zuwenden, dann tun wir das als Männer und Frauen, die in kulturellen Kontexten und Bildungsinstitutionen groß geworden sind, aktuell darin arbeiten oder sich auf einen Beruf in solchen institutionellen Zusammenhängen vorbereiten.“ (ebd.).

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

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

1.3 Forschungsdesign

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

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

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

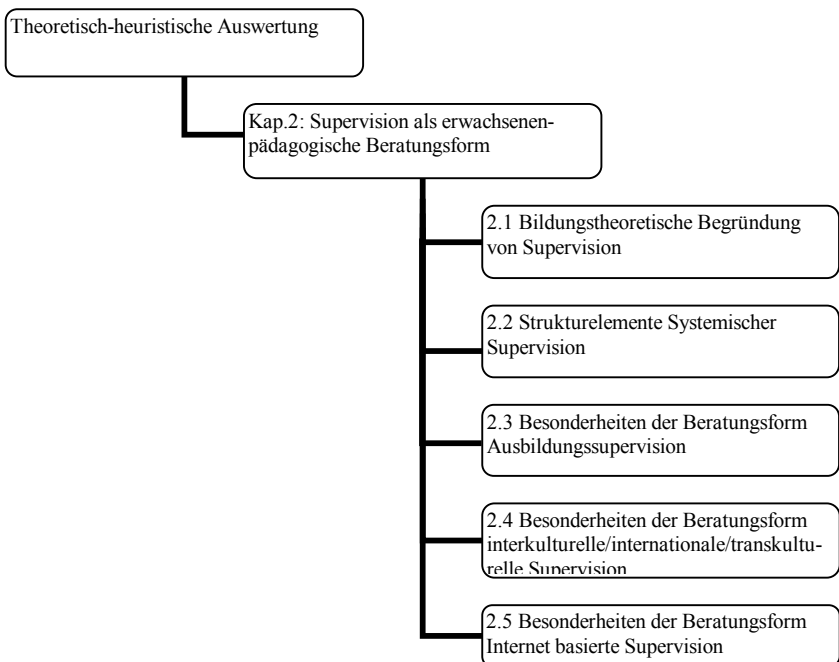


Abb. 1: Theoretisch-heuristischer Teil

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

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

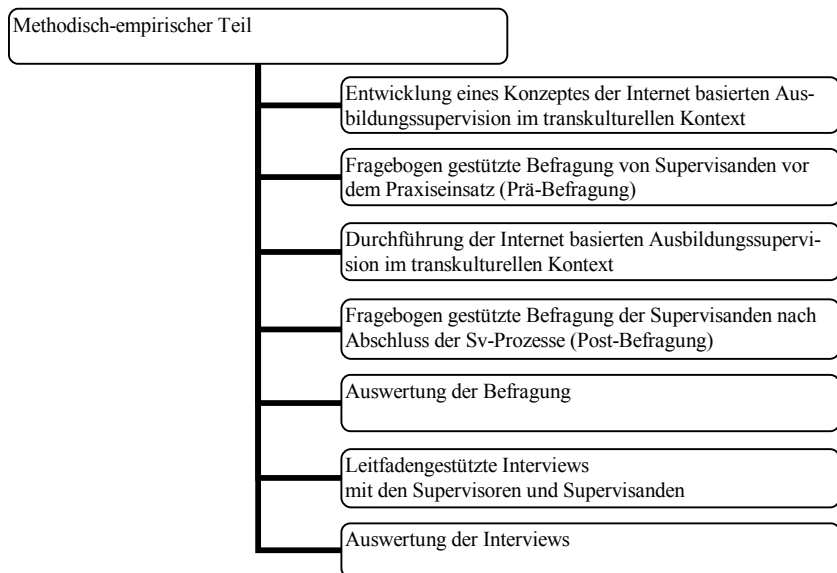


Abb. 2: Methodisch- empirischer Teil

2. Supervision als erwachsenenpädagogische Beratungsform

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

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

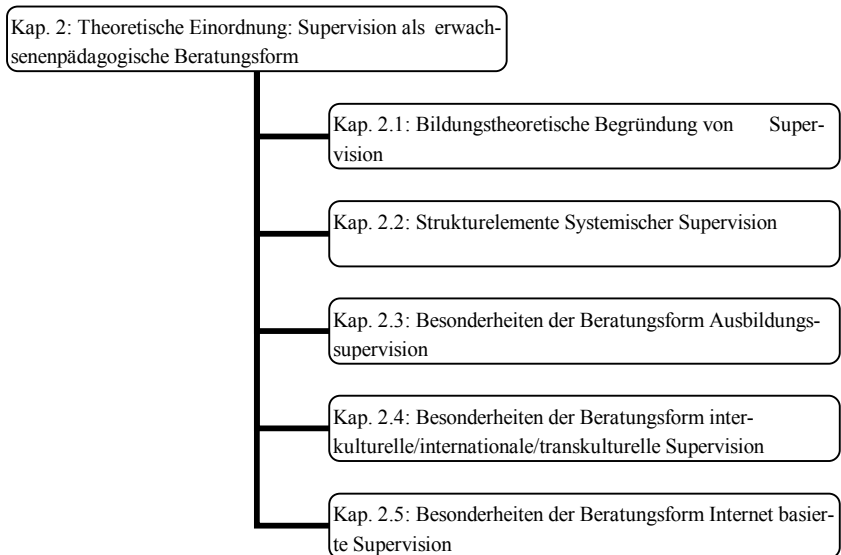


Abb. 3: Aufbau der theoretischen Einordnung von Supervision als erwachsenenpädagogischer Beratungsform

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

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

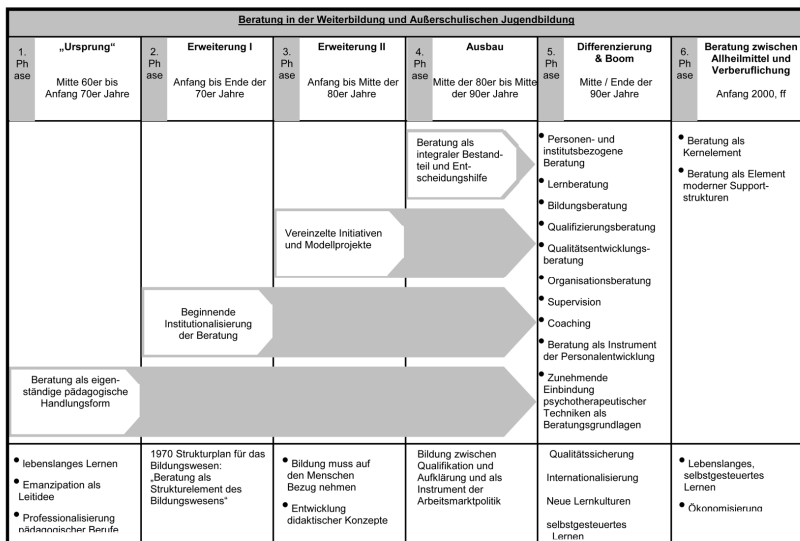


Abb. 4: Phasen der Beratung in der Weiterbildung und Außerschulischen Jugendbildung, zit. n. Sauer-Schiffer 2004 u. 2006, S. 17

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

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