

# AUSBILDUNGSSUPERVISION IN DER SOZIALEN ARBEIT

Herbert Effinger

**Zusammenfassung** | Der Artikel beschreibt die Funktion und die Einbindung der Reflexion von Praxiserfahrungen (Ausbildungssupervision) im Rahmen der Studiengänge Soziale Arbeit. Dabei wird auch die Trennung von Ausbildungssupervision als einem von externen Supervisorinnen und Supervisoren durchgeführten Format von anderen Lehr- und Lernformen problematisiert. Der Autor plädiert für eine stärkere Integration von allgemeiner Lehre, Praxisanleitung und Praxisreflexion.

**Abstract** | This article deals with the reflection of practical experience (educational supervision) in the curricula of social work and with the function of this reflection. The author also discusses the differentiation of educational supervision as carried out by external supervisors from other ways of teaching and studying. He argues for a closer integration of general teaching, practical guidance and the reflection of practical work.

**Schlüsselwörter** ▶ Studium ▶ Soziale Arbeit  
▶ Supervision ▶ Methode ▶ Theorie-Praxis

**Einleitung** | Als wesentliche Grundlage des Erfolges helfender Berufe gilt eine wirksame Gestaltung kooperativer und koproduktiver Arbeitsbeziehungen zwischen den Fachkräften und ihren Adressatinnen und Adressaten sowie dem jeweiligen Hilfesystem. So bewegen sich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter<sup>1</sup> im Spektrum von Anforderungen und Bedürfnislagen ihrer Adressatinnen und Adressaten, den Anforderungen der sie umgebenden formellen und informellen Hilfesysteme (Organisationen, soziale Netze) und ihren eigenen, bewussten und unbewussten Motiven, Haltungen und Kompetenzen. Im Dreieck von Adressatin beziehungsweise Adressat, Organisation und Person haben sie es in aller Regel nicht nur mit komplexen Problemlagen ihrer Zielgruppe zu tun, sondern sie bewegen sich zumeist selbst in komplexen, formellen und informellen Hilfesystemen mit zum Teil recht

<sup>1</sup> Ich benutze hier den Begriff Sozialarbeiter beziehungsweise Sozialarbeiterin verallgemeinernd. Damit sind immer auch Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen gemeint.

widersprüchlichen Erwartungen und Funktionslogiken. Als eine der Grundqualifikationen beziehungsweise Kernkompetenzen der Sozialen Arbeit gilt daher die personale und persönliche Bewältigung solch komplexer Problemlagen und widersprüchlicher Anforderungen.

Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter müssen die zumeist recht widersprüchlichen Aufträge und mehrdeutige Situationen angemessen einschätzen können. Weiterhin gilt es aber auch, die hierdurch ausgelösten Verunsicherungen und Ambivalenzen rational und emotional angemessen zu bewältigen. Diese Kompetenz beruht sowohl auf rationaler Analysekompetenz als auch auf den Fähigkeiten zur Empathie und zur angemessenen Einschätzung der Dynamiken emotional gesteuerter Prozesse und affektiver Reaktionen. Da sich solche Prozesse und Situationen theoretisch nur bedingt für die individuelle Kompetenzentwicklung hinreichend vermitteln und antizipieren lassen, müssen konkrete und subjektiv erlebte Situationen erst durch systematische Aufarbeitung und Reflexion in individuell und subjektiv handhabbare Bewältigungsstrategien transformiert werden.

Die Aneignung entsprechender Kompetenzen im Bereich personenbezogener sozialer Dienstleistungen wie beispielsweise Psychotherapie, Pädagogik, Soziale Arbeit und Pflege in theorie- und methodenvermittelnden Lehrveranstaltungen und Weiterbildungen kann ohne eigene Erfahrung kaum gelingen. Daher werden in der Aus- und Weiterbildung für helfende Berufe schon seit Beginn ihrer Professionalisierung unmittelbare Praxiserfahrungen und Praxisanforderungen als Lernorte in die Aus- und Weiterbildung integriert (Kersting 2005, Geißler-Pilz 2010). Die Soziale Arbeit gilt entsprechend auch als eine reflexive Profession und Disziplin (Dewe; Otto 2010). Die Begleitung dieser Lernerfahrungen in der Praxis geschieht unter anderem im Rahmen sogenannter Ausbildungssupervisionen.<sup>2</sup> Dabei bewegt sich diese Form der Praxisreflexion im Spannungsfeld zwischen Draufsicht und Aufsicht, zwischen Praxisanleitung, Praxiskontrolle und Praxisberatung einerseits und reiner Reflexion in Form metakommunikativer Beratungsgespräche andererseits (Effinger 2002b, 2005a).

<sup>2</sup> Der Begriff Ausbildungs-, teilweise auch Lehrsupervision wird sowohl im Rahmen von Weiterbildungen und Trainings im außerhochschulischen Bereich wie auch im Zusammenhang mit Ausbildungen im Rahmen von Studiengängen an Hochschulen verwandt (Hassler 2011, Effinger 2003b). Ich beschränke mich hier auf den Hochschulkontext.

Der Stellenwert, der Umfang sowie die qualitativen Anforderungen der Praktika und der Ausbildungssupervision ist neben eher allgemeinverbindlichen Empfehlungen und Vorgaben von Berufsverbänden oder Fachgesellschaften im Wesentlichen vom Selbstverständnis der Hochschule beziehungsweise des Lehrkörpers gegenüber dieser besonderen Form des „Lernens mit allen Sinnen“ (Effinger 2002a, 2005b) abhängig. Aktuelle Zahlen über Umfang und Stellenwert im Rahmen der neuen gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge liegen nicht vor. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass mit der Verkürzung der Studienzeiten im Rahmen der Umstellung von Diplom- auf konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge mit der Reduktion der Praxisanteile auch der Umfang und die Bedeutung von Ausbildungssupervision zurückgegangen sind.

### Geschichte, Begriffe und Definitionen |

Ausbildungssupervision ist eine Form der Praxisreflexion mit praxisanleitenden Elementen im Rahmen von Praxisanteilen berufsqualifizierender Aus-, Fort- und Weiterbildung in Handlungsfeldern personenbezogener sozialer Dienstleistungen mit zumeist hoch komplexen Problem- und Aufgabenstellungen. In vielen Ausbildungen (Studiengängen) und in Fort- und Weiterbildungen beratender, therapeutischer, erziehender und helfender Berufe und Professionen ist sie Pflichtbestandteil der jeweiligen Qualifikationsordnung. Ihr Zweck besteht darin, die Kompetenzen der Supervisanden zur Bewältigung komplexer Problemlagen und der Anforderungen an die eigene Person durch die Adressatinnen und Adressaten sowie das Hilfesystem durch reflexive Kommunikationsprozesse zu unterstützen, zu vertiefen oder wieder herzustellen. Es geht primär um eine Art der Einübung in die zukünftige Berufsrolle und die Entwicklung einer beruflichen Identität (Kersting 2005).

Insgesamt hat sich bis heute noch kein einheitliches Verständnis über die Aufgabenstellung und Form von Praxisreflexion und Praxisanleitung im Rahmen der Ausbildung an Hochschulen durchgesetzt (Effinger 2003a und 2003b). Dahinter steht ein faktisch bis heute ungeklärtes Verständnis über die Aneignung und Einordnung analytisch-kognitiven Wissens einerseits sowie die Bedeutung praktischen Lernens und die Berücksichtigung emotionaler Prozesse beim Lernen, Beurteilen und Entscheiden andererseits. Zwar hat sich in den letzten Jahren vor dem Hintergrund

neuerer Erkenntnisse der Hirnforschung der Dualismus von Kognition und Emotion zugunsten einer Betrachtung von wechselseitig abhängigen Variablen verändert und damit die Anerkennung und Berücksichtigung emotionaler Prozesse beim Lernen gestärkt. Diese Erkenntnis findet jedoch in den Curricula der verschiedenen Studiengänge bisher nur wenig Berücksichtigung und so wird der traditionelle Dualismus durch die Aufspaltung in unterschiedliche Lehr-Lernformate eher aufrechterhalten.

Da mit dem Bolognaprozess vor allem der akademische Charakter der Ausbildung gestärkt wurde und somit eher klassische Wissenschafts- und Forschungskompetenzen als Grundlage für eine abgeschlossene Akademisierung gelten, fehlen in vielen konsekutiven Masterstudiengängen Praxisanteile und reflexive Kompetenzen werden nur noch im Kontext theoretischer und forschungsorientierter Fragestellungen ausgebildet. Anders stellt sich die Situation in den eher anwendungsorientierten berufsbegleitenden Weiterbildungsmastern mit einer klinischen Ausrichtung, wie zum Beispiel zur Beratung, dar.

Im Unterschied zu Supervision und Coaching in der Arbeitswelt werden die Rahmenbedingungen dieses Beratungsformates wie Dauer, Setting und Themenbereiche der Ausbildungssupervision im Wesentlichen von der Ausbildungsinstitution festgelegt, beispielsweise in einer Studien- und Prüfungsordnung oder speziellen Ausbildungssupervisionsordnungen. Der Supervisor oder die Supervisorin ist damit in eine hierarchisch gegliederte Ausbildungsinstitution eingebunden, einerlei ob hauptamtlich oder im Rahmen eines Lehrauftrags. Aufgrund der damit verbundenen Asymmetrie und den Beurteilungs- und Bewertungsfunktionen auch abseits von Zensuren, etwa durch Anwesenheitskontrollen, Testate über eine erfolgreiche Teilnahme und ähnliche Formen, können sich Rollenkonflikte ergeben (Effinger 2003a, S. 24, Jensen 2005).

Ausbildungssupervision ist in der Regel nicht die einzige Lehrveranstaltung zur Reflexion von Praxisphasen. Parallel dazu gibt es vielfach auf das jeweilige Handlungsfeld oder Projekt bezogene Veranstaltungen, Theorie-Praxis-Seminare, Methodenseminare, zusätzliche Praxisberatung, (Rechts-)Fallwerkstätten und Ethikseminare sowie Praxisanleitung in der Praxisstelle (Effinger 2002a). Nach der im Oktober 2001

verabschiedeten Rahmenordnung Soziale Arbeit der Kultusministerkonferenz (KMK) gehörte Supervision zum regulären Bestandteil der Ausbildung zum Diplom-Sozialarbeiter, zur Diplom-Sozialarbeiterin (KMK 2001, S. 45). Was allerdings unter Supervision zu verstehen sein sollte, wurde dabei offengelassen. Entsprechend unterschiedlich ist bis heute das Verständnis von (Ausbildungs-)Supervision, Praxisreflexion, Praxisberatung und Praxisanleitung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit.

Laut dem Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb), der in gewisser Weise die alte Rahmenordnung der KMK abgelöst hat (Bartosch u.a. 2008), besitzen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit dem Grad eines Bachelor „ein integriertes Verständnis der Methoden, Verfahrensweisen und der beruflichen Ethik von Sozialer Arbeit und vor dem Hintergrund reflektierter Erfahrung methodischen Handelns in bestimmten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und auf dem aktuellen Stand der Fachliteratur.“ [...] Sie sind in der Lage [...], die engeren und weiteren Folgen ihres Handelns kritisch zu reflektieren und zu berücksichtigen. Sie haben ihr Wissen und Können in der Praxis erprobt, reflektiert und evaluiert. [...] und besitzen Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns für sich und andere. [...] Sie sollen über eine stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit mit ausgeprägter Empathie für soziale Aufgabenstellungen und darin beteiligte Personen verfügen. Ihre selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht ihnen die Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes. Sie definieren selbständig Grenzen und Möglichkeiten ihres Handelns“ (ebd., S. 8-16).

Welche Rolle Ausbildungssupervision bei der Entwicklung dieser Kompetenzen haben soll, wird nicht explizit ausgeführt. Allgemeiner Konsens besteht allerdings darin, dass dieses professionelle Kompetenzprofil aus einer Gemengelage von Wissen, Können und Haltung besteht und dass es dafür besonderer Lehrveranstaltungsformen bedarf. Grundsätzlich finden sich in den Hochschulen unterschiedliche Formen der Praxisbegleitung und Praxisreflexion. Einige Hochschulen setzen grundsätzlich nur externe Supervisorinnen und Supervisoren als Lehrbeauftragte zur Ausbildungssupervision beziehungsweise Praxisreflexion

ein. Teilweise werden in der Praxisreflexion auch nur erfahrene Praktikerinnen und Praktiker als Methodikerinnen und Methodiker eingesetzt, die mit den Besonderheiten der speziellen Handlungsfelder vertraut sind, aber über keine Supervisionsausbildung verfügen. Andere Hochschulen setzen auch hauptamtliche Lehrkräfte für die Ausbildungssupervision beziehungsweise Praxisreflexion ein. Diese Konzepte beinhalten dann durchaus ein direktives Beratungsverständnis und sie sehen die Praxisbegleiterin, den Praxisbegleiter auch in der Rolle eines Lehrers beziehungsweise einer Lehrerin, der oder die fallbezogenen Verbindungen zum Stand des gegenwärtig als gesichert und angemessen angesehenen theoretischen und methodischen Wissens herstellt und Handlungsempfehlungen beziehungsweise Handlungsalternativen vorschlägt.

Dort wo die Ausbildungssupervision nur von externen Supervisorinnen und Supervisoren durchgeführt wird, ist sie zumeist neben anderen praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen eine eigenständige, von den anderen unterschiedene Form der Praxisbegleitung. Diese Veranstaltungsform hat dann zumeist einen non-direktiven und nichtinstruktiven Charakter.<sup>3</sup>

Unter Praxisanleitung wird meist eine weisungsgebundene Form der Begleitung, Beratung, Unterstützung und Beurteilung mit instruierenden, kontrollierenden, aber auch reflektierenden Anteilen während der Praxisphasen durch erfahrene und möglichst besonders qualifizierte Berufsangehörige verstanden, die bei den Praxisträgern angestellt sind. Dabei kann und sollte Praxisanleitung durchaus einen praxisreflektierenden Charakter haben. Der Unterschied von Praxisanleitung einerseits und Ausbildungssupervision beziehungsweise Praxisreflexion andererseits wird so weniger inhaltlich als durch einen anderen institutionellen Kontext bestimmt. Während Praxisreflexion vorwiegend als Aufgabe der Hochschule angesehen wird, die in der Regel nicht mit Beurteilungs- und Kontrollfunktionen verbunden sein soll, fällt eine bewertende Praxisanleitung in die Zuständigkeit des Praxisträgers. Diese Aufteilung lässt sich im internationalen Vergleich als eine Besonderheit im deutschen

**3** In Deutschland gilt diese Konzeption bis heute wohl als die dominierende Variante. Dies hat eine wesentliche Ursache wahrscheinlich darin, dass hierzulande aus historischen Gründen eine besondere Sensibilität gegenüber Herrschaft und Machtmissbrauch entwickelt wurde. Dafür haben sich in der Vergangenheit insbesondere non-direktive Beratungs- und Reflexionskonzepte in psychoanalytischer und humanistischer Tradition angeboten.

System bezeichnen. In vielen Ländern ist diese Trennung von Praxisanleitung und Praxisreflexion nicht so ausgeprägt oder gar nicht vorhanden (Kersting 2005, S. 22 ff., Geißler-Pilz 2010, S. 149 f.). Vielfach werden Angestellte der Praxisträger als Praxisanleiterinnen und -anleiter von den Hochschulen eingesetzt und bezahlt.

Sowohl in der Praxisanleitung als auch in der Ausbildungssupervision beziehungsweise Praxisreflexion stehen ähnliche Themen, allerdings in unterschiedlicher Gewichtung, im Mittelpunkt. Dazu gehören:

- ▲ Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Identitätsbildung;
- ▲ Evaluation und Bewertung des eigenen Handelns;
- ▲ sozial-strukturelle beziehungsweise individual-personale Probleme und Konfliktkonstellationen;
- ▲ Relationierung von theoretischem und methodischem Wissen.

**Formate, Inhalte und Methoden** | In der Ausbildungssupervision als einem eigenständigen, erfahrungsbezogenen und induktiven Lernformat wird der Lerninput nicht durch die Lehrenden Supervisorinnen und Supervisoren, sondern durch die Studierenden in ihrer Rolle als Praktikanten gegeben. Diese Umkehrung beim Eintragen des Lerngegenstandes, in dem konkrete Erfahrungen der Studierenden erinnert, präsentiert, reflektiert und evaluiert werden, stellt für Studierende, die bisher eher klassische, frontale Unterrichtssettings gewohnt waren, eine große Herausforderung dar. Die Erwartung seitens des Supervisors, der Supervisorin an die Supervisanden, eigene „Fälle“ einbringen zu müssen, kann leicht zu Verunsicherung und Ängsten führen. Diese Ängste rühren daher, dass die Praktikantinnen und Praktikanten oft nicht wissen, was und wie sie berichten sollen. Sie machen sich häufig mehr Gedanken darüber, was der Supervisor oder die Supervisorin und die Kommilitoninnen und Kommilitonen wohl für berichtenswert halten als über das, was ihnen gut oder weniger gut gelungen ist oder was sie selbst nicht ganz verstanden haben.

Viele Studierende glauben, sie dürften nur „Problematik“ berichten, Dinge, mit denen Sie (noch) nicht fertig geworden sind oder bei denen sie möglicherweise einen Fehler gemacht haben. Ihnen fällt es schwer, von diesen Erlebnissen zu berichten, weil sie den Eindruck vermitteln möchten, mit den Anforderungen an sich schon klar zu kommen und diesen zu

genügen. Da sie in der Veröffentlichung von „Unfertigen“ durchweg ungeübt sind, neigen sie oft dazu, ihre verdeckten und möglicherweise unbewussten Anteile als Gegenstand kritischer Betrachtung auszublenken. Sie gehen dann davon aus, dass sie ihre Entscheidungen auf rein rational-theoretischer, allenfalls auf ethisch-intentionaler Basis treffen sollten. Emotionen, verdeckte Motive und wahrgenommene Irritationen werden daher als „nicht so wichtig“ und vernachlässigbar angesehen. Die Frage nach solchen emotionalen Prozessen durch den Supervisor oder die Supervisorin kann dann leicht zusätzliche Verunsicherung auslösen.

Grundlage der Ausbildungssupervision ist ein Dreiecksvertrag zwischen der Hochschule als rahmensetzender Instanz einerseits sowie den Studierenden (Ausbildungssupervisanden) und dem Supervisor beziehungsweise der Supervisorin andererseits. Die Rahmenvorgaben der Hochschule sind zumeist in besonderen Ordnungen fixiert und beinhalten neben Angaben zur Gruppengröße und Anforderungen an die Supervidierenden und Supervisanden auch Angaben zur Qualifikation der Supervisorinnen und Supervisoren.<sup>4</sup> Bei den qualifikatorischen Voraussetzungen für die Supervisoren wird in aller Regel eine Ausbildung, die den Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) entspricht, zugrunde gelegt. Daneben wird vielfach Feldkompetenz, teilweise auch die Ausbildung zur Sozialen Arbeit als Voraussetzung für die Übernahme eines entsprechenden Lehrauftrages vorausgesetzt.

Damit ist die Ausbildungssupervision in einen Pflicht- beziehungsweise Zwangskontext eingebunden. Aufgrund des besonderen Charakters dieser Lernform, die nur durch unmittelbar metakommunikative Gespräche zwischen Supervisanden und Supervidierenden zu Lernerfolgen führen kann, muss die Teilnahme regelmäßig erfolgen. Auch sind die Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Supervisorinnen und Supervisoren meist sehr begrenzt.

Ausbildungssupervision findet überwiegend in Form von Gruppensupervision statt. Dabei variieren die Gruppengrößen erheblich (zwischen drei und 15 Personen). An einzelnen Hochschulen werden in

<sup>4</sup> Exemplarisch hierzu die Ordnung an der Alice Salomon Hochschule ([www.ash-berlin.eu/studienangebot/studierendencenter-verwaltung/praxis/ausbildungssupervision](http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/studierendencenter-verwaltung/praxis/ausbildungssupervision))

Ergänzung zur Gruppenausbildungssupervision auch Einzelsupervisionen angeboten. In Zeiten knapper Ressourcen ist der Anteil solcher personalintensiver und damit kostenträchtiger Veranstaltungen aber äußerst gering und dürfte weiter abnehmen. Neben solchen Ressourcenproblemen hat offensichtlich auch der Einzug systemisch orientierter Supervisionsmethoden, die neben rein verbalen Reflexionsformen stärker non-verbale und lösungsorientierte Verfahren wie beispielsweise systemische Aufstellungen nutzen, zur Abkehr von den bisher dominierenden psychoanalytisch geprägten Modellen und rekonstruktiven Methoden der Supervision beigetragen.

Vereinzelt wird in berufsbegleitenden Weiterbildungsmasterstudiengängen, insbesondere wenn es potenziell institutionelle Konkurrenzsituationen zwischen Einrichtungen im selben Marktsegment gibt, auch Einzelcoaching für Führungskräfte angeboten. Zunehmende Bedeutung gewinnen mit der zunehmenden Mobilität und Auslandsorientierung auf Internet und E-Mail gestützte Verfahren im Rahmen der Ausbildungssupervision. Da viele Studierende ihr Praxissemester nicht am Hochschulort oder sogar im Ausland absolvieren und deswegen eine Präsenzsupervision am Hochschulstandort kaum möglich ist, bieten einige Hochschulen entweder Ausbildungssupervision per E-Mail oder mithilfe von Internettelefonie und Videokonferenzen wie beispielsweise mit „Skype“ an (Jungbauer 2007, Ziemons 2010, Lambert; Nossairi 2013).

Ausbildungssupervision unterscheidet sich von einer prinzipiell ergebnisoffenen Supervision im beruflichen Kontext unter anderem dadurch, dass hier zumeist bestimmte Lernziele und Mindestanforderungen an das Kompetenzniveau der Auszubildenden durch allgemeinverbindliche und von den Anforderungen an Professionelle her definierte Standards vorgegeben sind (Bartosch u.a. 2008). Auch wenn die Reflexionen durch die Supervisanden selbst nicht mit einer klassischen Zensurenkala bewertet werden, sind die Supervidierenden gehalten, die Reflexionskompetenz und damit auch die Berufsbefähigung als solche zu bewerten. Insofern besteht durchaus die – wenngleich auch sehr selten eintretende – Möglichkeit, dass die Supervisanden diese Qualitätskontrolle und Prüfungsanforderung mit einem Testat „nicht bestanden“ abschließen. Das geschieht auch dann, wenn die Supervisorinnen und Supervisoren als sogenannte externe

Lehrkräfte eingesetzt werden und in aller Regel keine anderen Lehrveranstaltungen anbieten und somit auch keine Prüfungen abnehmen.<sup>5</sup>

Wird die Reflexion über die Umsetzung theoretischen und methodischen Wissens von der Reflexion persönlicher Anteile bei dieser Umsetzung durch unterschiedliche Lehrformate und Lehrpersonen getrennt, kommt es zudem häufig zu Überschneidungen beziehungsweise zu Schwierigkeiten, darüber zu entscheiden, welcher Reflexionsprozess wohin gehört. Da es sich für die Supervisanden aber zumeist um einen ganzheitlichen Lernprozess handelt, trägt diese Aufteilung teilweise auch zu einer mehr oder weniger künstlichen Differenzierung verschiedener Persönlichkeitsanteile beziehungsweise persönlicher Kompetenzbereiche bei.

Ausbildungssupervision findet an der Schnittstelle zwischen universalem Theorieanspruch und individuell-subjektiv erlebter Praxis statt. Damit bewegt sie sich auch in einem Konfliktfeld zwischen den disziplinären Anforderungen der Hochschule einerseits und den beruflich-professionellen Anforderungen der Praxispartner andererseits. Das ist in Deutschland nach wie vor schwieriges, von wechselseitigen, nicht immer kompatiblen Erwartungen der einen oder anderen Seite gekennzeichnetes Feld. Die Hochschulen sehen in den Praxisanteilen oft nur ein notwendiges und durch die Tradition der Berufsausbildung geprägtes Übel, das im Zeichen zunehmender Akademisierung helfender Berufe eigentlich nicht mehr notwendig ist. Praxis und Supervision werden in dieser Wahrnehmung weniger als ein Lernort als vielmehr als ein bloßer Ort des Ausprobierens und der Psychohygiene betrachtet. Hier kann man sich dann über „Befindlichkeiten“ austauschen, die ansonsten nur den Lehr-

<sup>5</sup> Eigene Erfahrungen im Einsatz als interner Supervisor und als Supervisionsbeauftragter waren zumeist dadurch geprägt, dass die Ängste vor einer Rollendiffusion und Ausnutzung dieser asymmetrischen Beziehung bei den Supervidierenden immer deutlich größer waren als bei den Supervisanden selbst. Das Ausmaß ihrer Bereitschaft, sich auf teilweise recht persönliche Reflexionsprozesse einzulassen, war zumeist weniger von der institutionellen Einbindung als von dem Grad der Kompetenzzuweisung und der Beziehungsqualität (Vertrauen und Zutrauen) des Supervisors oder der Supervisorin abhängig. Viele Supervisanden empfinden den Einsatz externer Supervidierender sogar als Nachteil, da diese zumeist nur sehr wenig in die Prozesse an der Hochschule eingebunden sind und damit als Instanz für Rückkopplungsprozesse ausfallen.

betrieb „stören“ würden. Den Anforderungen der Praxis an die Praktikanten und die Hochschulen steht man eher skeptisch gegenüber.

Nicht alle Praxisträger und deren Anleiter erheben den Anspruch, die Praxis als spezifischen Lernort bei der Aneignung und Bildung professioneller Kompetenz anzusehen und dafür auch besondere Ressourcen für die Praxisanleitung und -reflexion zur Verfügung zu stellen. Oft werden Praktikantinnen und Praktikanten von einigen Trägern nur als billige Aushilfskräfte angesehen. Von den Hochschulen erwarten sie, dass ihnen bereits gut ausgebildete und sofort einsatzfähige Praktikantinnen und Praktikanten geschickt werden. Hier befinden sich Supervisorinnen und Supervisoren in einem enormen Spannungsfeld von für sie wechselseitig kaum erfüllbaren Anforderungen.

Obwohl in der Ausbildungssupervision einige Besonderheiten gegenüber anderen Beratungsformaten zur Praxisreflexion und Praxisanleitung (Supervision und Coaching) bestehen, wurden für dieses Format bisher kaum spezielle Methoden entwickelt.<sup>6</sup> Prinzipiell kommen je nach Ausbildung und Vorlieben der Supervisorinnen und Supervisoren alle Beratungsmethoden der unterschiedlichen Beratungsschulen zum Einsatz. Das Besondere des Methodeneinsatzes besteht in diesem Format eher darin, neben der Rolle des klassischen Supervisors beziehungsweise der Supervisorin auch die Rollen von Lehrenden und Vermittelnden einzunehmen.

**Ausblick** | Als Hochschullehrer habe ich die Erfahrung gemacht, dass es vielen Studierenden der Sozialen Arbeit bis heute schwerfällt, ihre persönlichen Handlungsstrategien und Interventionen vor dem Hintergrund handlungstheoretischer Konzepte ethisch und fachlich zu begründen, und es stellt sich mir die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre, die Reflexion von Wissen, Können und Person (Haltung, Emotion, Motivation) stärker zu integrieren und für diesen Prozess theoretisch und methodisch qualifizierte, hauptamtlich Lehrende einzusetzen. Wenn das Ziel der Ausbildungssupervision im Wesentlichen in der Einübung in eine zukünftige Berufsrolle und einer sozialarbeitswissenschaftlichen Identität dient und dieses Berufsfeld überwiegend durch starke Machtasymmetrien und Zwangskontexte gekennzeichnet ist, dann müsste dies auch Gegenstand des Lernens sein.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Eine Ausnahme bildet der Leitfaden für Lehren und Lernen in der Ausbildungs- und Lehrsupervision von Hassler (2011).

Aus diesem Grund plädiere ich für eine Integration von Praxisanleitung und Praxisreflexion. Hierdurch wären die Dozentinnen und Dozenten immer Lehrende und Reflektierende zugleich. Sie hätten nicht nur die Aufgabe, die persönlichen Anteile der Supervisorinnen und Supervisoren in die Reflexion einzubeziehen, sondern auch theoretisches und methodisches Wissen vor dem Hintergrund der konkreten Praxiserfahrungen und -anforderungen zu vermitteln, zu hinterfragen und in die persönlichen Interventions- und Bewältigungsstrategien ihrer Studierenden integrieren zu helfen (Kleve 2005). Allerdings wäre es dann geboten, in diesem Bereich neue Konzepte der integrierten Praxisreflexion zu erforschen und zu entwickeln. Unabhängig davon, wie solche Konzepte auch immer ausschauen mögen: Lehrende und Studierende sollten sich prinzipiell in jeder Lehrveranstaltung der Wechselwirkung (Zirkularität und Rekursivität) von kognitiven und emotionalen Lern-, Erkenntnis- und Entscheidungsprozessen bewusst sein und die Reflexion darüber in jeder Lehrveranstaltung zur Pflicht machen beziehungsweise als ein Recht auf ganzheitliches Lernen einfordern.

**Professor Dr. Herbert Effinger** ist Dipl.-Sozialarbeiter und Dipl.-Pädagoge. Er leitet den Masterstudiengang Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Dresden. E-Mail: herbert.effinger@ehs-dresden.de

## Literatur

**Bartosch** u.a.: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) Version 5.1. Verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit am 4.12.2008. In: [http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb\\_Version\\_5.1.pdf](http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/QRSArb_Version_5.1.pdf) (Abruf am 29.1.2015)

**Dewe**, Bernd; Otto, Hans-Uwe: Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden 2010, S. 179-198

<sup>7</sup> Faktisch würde eine solche Orientierung allerdings wohl an den gegenwärtig nicht vorhandenen Kompetenzen der Lehrenden scheitern. Hier handelt es sich zumeist entweder um eher theoretisch und forschungsmethodisch qualifizierte Lehrkräfte, die vielfach auch keine oder nur wenig Felderfahrungen in der Sozialen Arbeit haben und in anderen Disziplinen beruflich sozialisiert wurden, oder aber um praxiserfahrene Methodiker, denen oft eine Kompetenz zur sozialarbeitswissenschaftlichen Verknüpfung fehlt. Wenn sich der Anteil der Lehrenden in der Sozialen Arbeit, die über eine sozialarbeiterische Grundqualifikation und über umfangliche Felderfahrungen verfügen, deutlich erhöhen ließe, gäbe es hier mehr Spielraum (Effinger 2012).

# HEIMERZIEHUNG IN DER DDR | Ergebnisse eines Forschungsprojektes und einer Fachtagung

Karsten Laudien

**Zusammenfassung** | Im Oktober 2013 fand an der Evangelischen Hochschule in Berlin die Fachtagung „Menschenrechtsverletzungen in Kinderheimen der DDR – ein Phänomen des Sozialismus?“ statt. Auf ihr wurden die Ergebnisse eines vom Beauftragten der Bundesregierung für die Neuen Länder geförderten Forschungsprojektes zu dem Thema vorgestellt. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Tagung und den Stand der Forschung.

**Abstract** | In October 2013, a specialist symposium on human rights violations in children's homes in the former German Democratic Republic took place at the Evangelical University of Applied Sciences in Berlin. A central question was whether the problem discussed could be regarded as socialist phenomenon. The conference was an occasion for presenting the results of a research project on this subject which was supported by the Federal Government Commissioner for the New Federal States. This article provides an overview of the symposium and of the current state of research.

**Schlüsselwörter** ► Heimerziehung

► Kindesmissbrauch ► DDR ► Forschung

► Tagung ► Ombudsperson

**Einleitung** | Ich möchte hier zunächst die Vorgeschichte dieses Projektes umreißen, weil sie auf die geschichtliche, aber auch auf die politische Bedeutung des Themas verweist. Im Anschluss stelle ich die Forschungsfelder dar und werde insbesondere auf den im Rahmen des Projektes angefertigten Heimatlas-DDR und die Rolle der Ombudsperson eingehen. Beide stellen wichtige Aspekte der Aufarbeitung dar. Abschließend wird das Konzept der Fachtagung erläutert.

**Die Vorgeschichte des Forschungsprojektes** |

Es mag erstaunen, aber auch 25 Jahre nach dem Fall der Mauer spielt die sozialpädagogische Erfahrung

**Effinger**, Herbert: Reflexion beruflichen Handelns? Ja, aber wie? Eine empirische Studie zur Ausbildungssupervision an Fachhochschulen für Soziale Arbeit in Deutschland. In: OSC 3/2002a, S. 245-269

**Effinger**, Herbert: Draufsicht mit Aufsicht – Supervision im Zwangskontext. Zum Umgang mit multiplen Rollen bei Beratungen mit eingeschränkter Handlungsfreiheit. In: supervision 3/2002b, S. 63-74

**Effinger**, Herbert: „Willst Du erkennen, so lerne zu handeln.“ Zur Bedeutung berufsbezogenen Handelns und deren Reflexion in der Ausbildungssupervision. In: Sozialmagazin 11/2003a, S. 14-22

**Effinger**, Herbert: Ausbildungssupervision an Fachhochschulen. Appendix oder übersehene Form des Lernens? In: neue Praxis 1/2003b, S. 114-125

**Effinger**, Herbert: Ausbildungssupervision als Scharnierstelle von Theorie und Praxis. Zur Einführung. In: supervision 1/2005a, S. 3-7

**Effinger**, Herbert: Lernen mit allen Sinnen – Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. In: supervision 1/2005b, S. 8-19

**Effinger**, Herbert: Wer soll lehren? Zur Qualität der Lehre und zur Kompetenz der Lehrkräfte in Studiengängen für „Soziale Arbeit“. In: Forum Sozial 1/2012, S. 26-30

**Geißler-Pilz**, Brigitte: Gestern, heute, morgen: Ein Diskussionsbeitrag zu Form und Funktion von (Ausbildungs-)Supervision in der Sozialen Arbeit. In: Geißler-Pilz, Brigitte; Räßiger, Jutta (Hrsg.): Soziale Arbeit grenzenlos. Opladen und Farmington Hills 2010, S. 147-170

**Hassler**, Astrid: Ausbildungssupervision und Lehrsupervision: Ein Leitfadens fürs Lehren und Lernen. Bern 2011

**Jensen**, Peter: Rolle und Kompetenz der Supervisor/innen in der Ausbildungssupervision. In: supervision 1/2005, S. 41-47

**Jungbauer**, Johannes: Ausbildungssupervision per E-Mail – Möglichkeiten und Grenzen. In: OSC 2/2007, S. 109-116

**Kersting**, Heinz J.: Die Geschichte der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland. In: supervision 1/2005, S. 20-26

**Kleve**, Heiko: Ausbildungssupervision als sozialarbeitswissenschaftliche Praxis. In: supervision 1/2005, S. 27-33

**KMK** – Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen. Bonn 2001

**Lambert**, Kirstin; Nossairi, Nicole: Online Supervision – deutlich mehr als Supervision online. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung 3/2013, S. 116-120

**Ziemons**, Michael: Internetbasierte Ausbildungssupervision. Schriftenreihe der KathO-NRW, Band 13. Opladen und Farmington Hills 2010