

Viel bringt viel?

Systemische Ausbildungssupervision mit zwei Supervisoren

Tim Middendorf

Zusammenfassung

In Beratungssituationen sind wir häufig mit der Überlegung konfrontiert, in welcher Form wir einem anfragenden System gerecht werden können. Ein entscheidender Faktor ist dabei die Anzahl der zu beratenden Personen. In diesem Artikel nimmt der Autor Bezug auf die Erwachsenenbildung und zeigt ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis des Lernens. Daraus entwickelt er ein Konzept der Co-Beratung und zeigt förderliche und hinderliche Aspekte der Arbeit mit zwei Beratern auf.

Systemische Sicht des Lernens

Ausbildungssupervision steht im engen Zusammenhang zu Bildung und damit zum Lernen. Um Ausbildungssupervision genauer verstehen zu können, ist es notwendig, kurz die Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung darzustellen. Sie dient als Grundlage für die Abläufe in der Ausbildungssupervision. Es gibt verschiedene Bildungstheorien. Das Wort Bildung „hat in seiner 20jährigen Geschichte eine breite Palette von semantischen Konnotationen in sich aufgenommen und hervorgebracht“ (Lenzen, 1997, S. 949). Daher ist es notwendig für diesen Artikel vorzustellen, wie Lernen verstanden wird und auf welchen Grundlagen das Verständnis beruht. Hierzu orientiere ich mich aufgrund meiner Ausbildung und eigenen Haltung am systemisch-konstruktivistischen Paradigma.

Prozess des Lernens aus konstruktivistischer Sicht

„Beim Prozess der Bildung geht ein System selbstreferentiell vor, das heißt, es schließt immer an eigene Operationen an.“ (Ziemons, 2010, S. 39). Daraus resultiert, dass Lernen immer an vorangegangene Erfahrungen, an schon geebnete Bahnen im kognitiven System anschließen muss. Dies zeigt die operationelle Geschlossenheit des Systems, „Lerngegenstände, die nicht an vorhandene kognitive Systeme angekoppelt werden können, hängen gleichsam in der Luft“ (Ziemons, 2010, S. 39). Das System ist damit zwar für Umwelteinflüsse offen, doch diese müssen selbstbezogen verarbeitet werden können, sozusagen ankoppelungsfähig, systemisch gesprochen viabel, sein. Dadurch wird Lernen zu etwas höchst Individuellem, denn welche äußeren Einflüsse das System verarbeitet, liegt dann beim Lernenden. Nicht Lehrpläne oder Lehrende bestimmen, was gelernt wird, sondern der Lernende selbst. Er

lernt, was er auf Basis seines kognitiven Systems als sinnvoll erachtet, und konstruiert damit selbst seine Wirklichkeit.

„Lernen folgt also einer Eigendynamik des Lernenden (Autopoiese).“ (Ziemons, 2010, S. 40). Diese Annahmen stellen das traditionelle Bildungsverständnis von der linearen Bildungsweitergabe des Lehrenden zum Lernenden auf den Kopf. Es führt zu großer Unsicherheit, denn der Lehrende bestimmt nicht mehr, was gelernt wird, er kann sich nicht sicher sein, was der Lernende aus seinem Lernstoff an Erkenntnissen zieht. Es kann somit auch dazu führen, dass der Lernende die Inhalte ganz anders versteht und verankert als der Lehrende dies bezwecken wollte.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist bei der konstruktivistischen Sicht auf Lernprozesse zu beachten. Es spielen verschiedene Systeme eine Rolle, die untereinander vernetzt sind. „Gerade in Netzwerken ergibt sich ein Zusammenspiel aus viablen und pertubierenden Irritationen, [...]“. (Ziemons, 2010, S. 40). Die verschiedenen Irritationen wirken aufeinander und lösen unterschiedliche Reaktionen aus, die man als mehrfache Kontingenz beschreiben kann. Ein Lehrender sowie Lernender kann nie voraussagen, wie der andere Part auf die Irritationen reagieren wird, wodurch eine Unsicherheit entsteht. Durch diese Wechselwirkungen, auch Interdependenzen genannt, kann neues Wissen entstehen, Entwicklung wird so möglich.

Aus diesem Verständnis heraus ist es für die Supervisoren in großen Ausbildungsgruppen eine schwierige Aufgabe, die Ausbildungssupervision so zu gestalten, dass die Inhalte bei möglichst vielen Supervisanden ankoppelungsfähig und brauchbar sind. Sie brauchen eine Form der Ermöglichungsdidaktik, die die Studierenden mitnimmt und jeweils höchst individuelle Sichtweisen und Themen berücksichtigt. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass Ausbildungssupervision spezielle Themen beinhaltet, die bestenfalls in den Lehrplänen der Ausbildungsinstitute festgeschrieben sind.

Inhaltliche Kriterien der Ausbildungssupervision

Es gibt grundsätzliche inhaltliche Besonderheiten, die Ausbildungssupervision von anderen Supervisionsformaten unterscheidet. Selbstverständlich ist nicht jedes Kriterium auf jeden Prozess übertragbar.

Theorie-Praxis-Bezug

In der Ausbildungssupervision stehen die Studierenden am Anfang ihrer beruflichen Sozialisation. Die Ausbildung ist häufig so aufgebaut, dass die Ausbildungsteilnehmer zunächst

eine theoretische Grundlage vermittelt bekommen, die sie später in die Praxis anhand eigener Erfahrungen transferieren können. Während dieser Transferphase, beispielsweise im Praxissemester, wird häufig Ausbildungssupervision angeboten. Diese macht sich damit den Theorie-Praxis-Bezug zum Thema. Das unterscheidet die Ausbildungssupervision inhaltlich von anderen Supervisionsformaten, die sich mit beruflicher Beratung von schon Berufstätigen beschäftigen. Selbstverständlich werden hier auch inhaltliche Themen, Konzepte und Theorien hinterfragt, doch befinden sich die Teilnehmer der Ausbildungssupervision in der lernenden Position und damit auch in einer anderen Rolle.

Dies führt inhaltlich zu speziellen Möglichkeiten, aber auch zu Grenzen: Die inhaltlichen Möglichkeiten orientieren sich in diesem Punkt an der Lehr-Lern-Situation der Studierenden. Durch ihre Lernsituation sind sie geübt darin, neue Aspekte wahrzunehmen und einzuordnen. Sie sind somit in der Lage, schnell neue und vielleicht ungewohnte Blickwinkel anzunehmen. Auch abstrakte Denkmuster sind den meisten Studierenden geläufig. Das erhöht die Chance, praktische Erfahrungen direkt zu reflektieren, was zu einer Erweiterung des eigenen Wissensbestands führt: „Notwendige Voraussetzung für die Reflexion und den bewussten Zugriff auf sonst implizite Wissensanteile ist ihre Explikation (Büssing et al. 2004), d. h., die impliziten Wissensanteile müssen sichtbar gemacht werden. Implizite Wissensanteile äußern sich im konkreten beruflichen Handeln der Personen und es gibt unterschiedliche Wege, solche konkreten Erfahrungen bewusst bzw. sichtbar zu machen.“ (Krause, 2012, S. 211). Ausbildungssupervision stellt dabei einen geeigneten Weg dar, verbindet sie doch die Lehrerfahrungen mit den praktischen Erfahrungen in einem Reflexionsraum. Der Supervisor kann ebenfalls von neuen Anregungen und Lernkonzepten profitieren, da den Auszubildenden häufig neue Ansätze und aktuelle Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen.

Eine Herausforderung liegt sicherlich darin, dass die Studierenden noch über keinen reichen Erfahrungsschatz und somit funktionierende Copingstrategien im beruflichen Bereich verfügen, die sich inhaltlich in der Ausbildungssupervision nutzbar machen ließen.

Entwicklung der eigenen Berufsrolle

Die Teilnehmer der Ausbildungssupervision sind in der Regel damit beschäftigt, ihre eigene berufliche Rolle zu entwickeln. In einigen Bereichen gibt es Vorerfahrungen, einige Studierende haben schon eine eigene Berufsidentität in einem verwandten oder anderen Berufsfeld aufgebaut. Und doch eint die Teilnehmer die Rollenfindung und -entwicklung in ihrem aktuell neuen Berufsfeld. Sie besitzen sicherlich eine Vorstellung davon, wie der Beruf ausgeübt werden sollte, und haben einen Grund, weshalb sie sich gerade für diese Profession entschieden haben, doch eigene Erfahrungen in der Umsetzung besitzen sie nicht. Das führt

dazu, dass die ersten beruflichen Schritte, meistens in Form eines angeleiteten Praktikums oder Praxiseinsatzes, von der Ausbildungssupervision begleitet werden.

Die Folge sind auch hier spezifische inhaltliche Grenzen und Möglichkeiten der Ausbildungssupervision: Der Rahmen liegt klar in der Anzahl der zu reflektierenden Berufserfahrungen. Wo noch keine Erfahrungen in der ausgebildeten Berufsrolle vorliegen, können diese auch nicht thematisiert werden. Und die Gelegenheit, diese Erfahrungen zu machen, sind ebenfalls begrenzt, da die Studierenden meist als Praktikanten in den Einrichtungen eingesetzt werden und somit eigenverantwortliches Handeln nur begrenzt möglich ist. Das hat zur Folge, dass die gesamte Entwicklung der beruflichen Rolle eingeschränkt ist. Das Ziel, erste Erfahrungen zu machen, ist sicherlich möglich, die eigene berufliche Rolle zu entwickeln hingegen nicht.

Die Thematik bietet aber auch besondere Möglichkeiten. Die Studierenden befinden sich als noch nicht vollständig ausgebildete Mitarbeiter in den Einrichtungen. Die Erwartungshaltung ist insofern begrenzt, dass sie keine anderen Mitarbeiter vollständig ersetzen können und somit zusätzlich in den Einrichtungen eingestellt werden. Dadurch ergeben sich Freiräume, die inhaltlich in der Ausbildungssupervision besprochen und reflektiert werden können.

Zusätzlich können Visionen erarbeitet werden, wie die Studenten ihre berufliche Rolle gerne ausfüllen würden. Sie haben bisher kaum einschränkende Erfahrungen gesammelt, was die Erstellung einer visionären Idee erleichtert. Daher geht es inhaltlich weniger um hemmende Faktoren, sondern die Konstruktion der beruflichen Rolle im visionären Lösungsraum, sodass die Anzahl der Möglichkeiten erweitert wird. Dies geschieht auf Basis der bisher gesammelten Erfahrungen. Außerdem sind die Sichtweisen der Studierenden noch nicht so stark verfestigt. Sie befinden sich in einer Phase der Entwicklung, sodass die vorhandene Sichtweise der eigenen beruflichen Rolle noch entwickelt wird. So kann die inhaltliche Arbeit frühzeitig beginnen und bestehende Konstrukte müssen nicht erst verflüssigt werden.

Selbsterfahrung

Das Thema der Selbsterfahrung ist in der Ausbildungssupervision besonders wichtig, auch wenn es in anderen Supervisionsformaten, vor allem in der Einzelsupervision, auch eine Rolle spielt. In der Ausbildungssupervision findet die Selbsterfahrung unter einem anderen Fokus statt. Die Studierenden befinden sich in einer Phase der beruflichen Identitätsfindung, welche auf Basis der eigenen Erfahrungen stattfindet. Hays und Kleve (2003, S. 26) schreiben dazu: „Der ambivalente Identitätskonstruktionsprozess sollte durch die Supervision befördert werden, indem den Studierenden beispielsweise ermöglicht wird, selbst

herauszufinden, was zu ihrer individuellen Landkarte passt und wie sich dies bricht an den professionellen Anforderungen der Praxis und den Deutungen der Wissenschaft.“

Ausbildungssupervision findet im Gruppenkontext statt, daher sind die Rahmenbedingungen mit der Einzelsupervision nicht vergleichbar. Die Selbsterfahrung ist ein für viele Menschen schwieriger Prozess, der im geschützten Rahmen zu zweit häufig leichter fällt als in der Gruppe. Dazu kommt, dass in der Ausbildungssupervision möglicherweise Konkurrenten um eine Stelle als Team zusammenarbeiten sollen. Und trotzdem ist der Selbsterfahrungsanteil in diesem Bereich höher als in anderen Supervisionsformen und thematisch anders als in der Einzelsupervision. Es geht darum, eigene beobachtete Reaktionen in der Arbeitswelt zu hinterfragen und persönliche Begrenztheiten, Verführbarkeiten und Fallen zu lokalisieren. Diese können im Rahmen der Ausbildungssupervision ausgewertet und als Entwicklungschance erkannt werden. Die Studierenden sind häufig noch jung und nicht so fest im beruflichen Alltag involviert, sodass es ihnen eher gelingt, den Bogen zwischen Herkunftsfamilie und Praxiseinsatz zu spannen.

Die besonderen Möglichkeiten der Ausbildungssituation, bezogen auf den Aspekt der Selbsterfahrung, sind groß. Durch die ersten, oft spannenden, reizvollen Erfahrungen in der Praxis erfahren die Studierenden, wie sie als Person die berufliche Rolle ausfüllen – selbstverständlich auf Basis des theoretischen Backgrounds und ihrer eigenen, inneren Landkarte. Diese Landkarte zu entdecken, zu erfahren und zu hinterfragen ist ein wichtiger Lernschritt in der Ausbildungssupervision. Dies geschieht immer im Kontext der Ausübung der beruflichen Rolle, um im Feld der Supervision zu bleiben und die Abgrenzung zur Therapie zu ziehen. Ich denke, dass durch die wenigen Erfahrungen mit der eigenen beruflichen Rolle den Auszubildenden die eigene Landkarte noch präsenter und leichter zugänglich ist als Berufstätigen, die schon viel Routine in ihrer Rolle entwickelt haben.

Die Grenzen dabei bietet das Format: Gruppensupervision ist Supervision und keine Therapie. Dazu ist bei der Arbeit zur eigenen Person besondere Vorsicht anzuwenden, um die Person zu schützen und ihre persönlichen Grenzen zu wahren.

Supervision als Reflexionsinstrument kennenlernen

Supervision ist ein Beratungsangebot, mit dem viele Menschen nicht vertraut sind. Da es sich um eine Beratung im beruflichen Feld handelt, haben sowohl Kinder als auch Jugendliche keinen Zugang zu Supervision. Auch im schulischen Alltag findet keine Supervision statt. Als Beratungsformat ist Supervision aber mit Phantasien und auch Ängsten verknüpft, dies überträgt sich auch auf die Ausbildungssupervision, da kaum vorhersehbar ist, was in der Ausbildungssupervision passieren wird. So schreibt Effinger (2003, S. 14): „Ausbildungs-

supervisionsordnungen, in denen für die Ausbildungssupervision verbindliche Aufgaben und Standards festgeschrieben sind, bilden die Ausnahme.“

Das führt zu gewissen Grenzen, aber auch Möglichkeiten der Ausbildungssupervision. Die Ausbildungssupervision muss sich zuerst damit beschäftigen, aus den Studierenden Supervisanden zu formen. Die Ängste, Sorgen, Erwartungen, Visionen usw. müssen abgefragt und überprüft werden. Der Kontakt- und Kontraktbau benötigt Zeit und führt dazu, dass die Ausbildungssupervision als Kurzzeitsupervision nicht geeignet ist. Es ist ebenso möglich, dass die Auszubildenden mit völlig unterschiedlichen Erwartungen in die ersten Sitzungen gehen, was unweigerlich zu Enttäuschungen führen würde. Daraus resultierend könnten eventuell nicht alle Teilnehmer die Supervision als ein für sie geeignetes Reflexionsinstrument kennen und schätzen lernen.

Besondere Möglichkeiten sind aber ebenfalls vorhanden. Die Supervisanden werden nicht mit negativen Erfahrungen aus früheren Prozessen in die Ausbildungssupervision kommen. Sie sind daher nicht negativ determiniert und mögliche Widerstände können durch Gespräche abgebaut werden. Das eigene Verständnis des Supervisors kann für die Gruppe als orientierende Erklärung des Formats der Supervision dienen. Daher ist es möglich, dass der Supervisor die Chance hat, seine eigenen Techniken, Methoden und seine eigene Haltung zur Supervision darzustellen und abzusprechen. Das führt zu einer erhöhten Kongruenz und damit zu einer wahrscheinlicheren Viabilität bei den Studierenden. Er hat damit die Möglichkeit, den Studierenden die Supervision als ansprechendes Reflexionsinstrument näherzubringen.

Unser Konzept der Co-Beratung

In der Beratung zu zweit stellen sich zwei unterschiedliche Fachpersönlichkeiten mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zur Verfügung. Um diese Chance zu nutzen, habe ich ein Konzept für eine Co-Beratung erarbeitet, welches sich durch die Vorausbildung an den Konzepten der Systemischen Beratung orientiert: Zuerst treffen wir Supervisoren uns vor jeder Sitzung zur gemeinsamen Reflexion des bisherigen Prozesses und zur groben Planung der nächsten Sitzung. Wir vertreten dabei die Haltung, dass angesprochene Themen der Studierenden grundsätzlich Vorrang vor unserer eigenen Planung haben. Wir gehen somit prozessorientiert in die Sitzungen, haben aber ein eigenes inhaltliches Konzept im Hinterkopf. Die inhaltlichen Themen orientieren sich an den schon genannten Lernzielen.

Wir arbeiten in zwei Lernsettings. Die erste Form sieht folgende Konstellation vor: Ein Supervisor arbeitet mit der Gruppe zu einem bestimmten Thema. Wir sprechen uns vorher ab, wer diese Rolle übernehmen wird. Der andere Supervisor sitzt zwischen den Studierenden

im Kreis gegenüber seinem Kollegen. So kann er Stimmungen, Prozesse und Schwingungen aufgreifen, die in der Gruppe spürbar sind. Er schaltet sich in die aktive Arbeit ein, sobald er bemerkt, dass es sinnvoll sein könnte, seine Gedanken zur Verfügung zu stellen. Dies geschieht auf Basis seiner eigenen Beobachtung des Prozesses. Er stellt seine Konstruktionen zur Verfügung und übernimmt damit die Rolle des Beobachters zweiter Ordnung. Der andere Supervisor entscheidet mit der Gruppe, inwieweit er diese Eindrücke nutzen möchte.

Die zweite Form sieht folgende Konstellation vor: Das Konzept ist eine Abwandlung des Reflecting Teams. „Das Reflektierende Team geht von der Überlegung aus, dass Veränderung optimal da entstehen kann, wo es ‚einen Freiraum für den Gedankenaustausch zwischen zwei oder mehreren Menschen gibt‘ (Andersen 1990 S. 45).“ (von Schlippe, Schweitzer, 2007, S. 199). Diesen Gedankenaustausch schaffen wir, indem wir Supervisoren uns die Freiheit nehmen, miteinander unsere Beobachtungen vor der Gruppe auszutauschen. Wir setzen uns abgewandt von der Gruppe gegenüber und schildern uns unsere Gedanken und Konstruktionen. Dies geschieht nicht mit dem „Ziel, herauszufinden, wie die Dinge ‚wirklich‘ sind“ (von Schlippe, Schweitzer, 2007, S. 199), sondern es dient der Reflexion. Wir schildern uns somit Gedanken, Zweifel, Überlegungen und Empfindungen. Wir bitten die Studierenden im Anschluss, uns mitzuteilen, was sie als wichtig empfanden, was sie uns zurückmelden möchten oder was sie irritiert und überrascht hat.

Angelehnt an diese Arbeitsweise stellen wir weitere Stühle in unsere Reflexionsrunde, um die Studierenden einzuladen, sich mit uns zu unterhalten. Dabei können die Stühle bestimmten Themen zugeordnet sein und die Plätze können miteinander getauscht werden. Jeder kann den Platz einnehmen, den er gerade einnehmen möchte. Wir Supervisoren gehen bei dieser Methode zwischenzeitlich zurück in die Gruppe und lassen die Studierenden reflektieren.

Die beiden Herangehensweisen sind durch den Versuch entstanden, die Ressource der beiden Berater zu nutzen. Wir empfinden es als äußerst spannend, die Beobachtungen des nicht „aktiv“ arbeitenden Kollegen zu nutzen, da wir der Ansicht sind, dass diese Meta-beobachtung alleine viel schwieriger umzusetzen ist. Wir haben dabei nicht den Anspruch, die Wirklichkeit abzubilden oder zu entlarven, wie ein Prozess gelaufen ist, sondern wir möchten durch eine zusätzliche Reflexionsschleife verschiedene Beobachtungsebenen zur Verfügung stellen. Durch dieses Konzept wird die Komplexität in der Supervision erhöht, sodass es unserer Meinung nach wichtig ist, aus der Komplexität bewusst Themen herauszufiltern, um sie bearbeitbar zu gestalten. Dies geschieht grundsätzlich im Gruppenprozess.

Die Erfahrungen mit dem Konzept der Co-Beratung

Nach vier Jahren der gemeinsamen Co-Beratung hat sich ein umfangreicher Erfahrungsschatz zu hilfreichen und hinderlichen Aspekten der Beratung zu zweit angesammelt. Diese basieren neben der eigenen Wahrnehmung auf ausführlichen Evaluationsbögen und -gesprächen mit den Teilnehmern der Supervisionsgruppen.

Hinderliche Aspekte

Zuerst sei gesagt, dass die Co-Beratung eine große Herausforderung darstellt. Es braucht viel Energie und Zeit, sich als Berater aufeinander einzustellen und sich zu hinterfragen. Meiner Meinung nach ist eine ausführliche Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte, den eigenen Wertvorstellungen und Haltungen unabdingbar, um möglichst reflektiert mit den Arbeitsweisen der Kollegen umzugehen. Es erfordert Aufmerksamkeit, Sensibilität, Geduld und die Fähigkeit, sich in Prozessen zurückzunehmen. Es passiert, dass der Supervisionspartner Übungen anleitet, während man aufgrund der eigenen Arbeitsweise andere Interventionen vorziehen würde. Das kann zu inneren Spannungen und Herausforderungen führen. Außerdem zu beachten ist hierbei, dass der Beobachter der Übung eine metaperspektivische Sichtweise auf den Prozess einnimmt. Der Fokus der Aufmerksamkeit ist komplexer und liegt auf der Gruppe einschließlich des Beratungspartners. Dies führt automatisch zu anderen Beobachtungen und Vorstellungen von Handlungsalternativen.

Auch kann es zu Brüchen in der Prozessdynamik kommen, sollten Differenzen unter den Beratern unterschwellig aufkommen und sich unbewusst in der Arbeit widerspiegeln. Hierbei ist besonders auf das Thema der Konkurrenz hinzuweisen. Beide Supervisoren fallen bei den Studierenden, wie andere Berater in anderen Klientensystemen auch, in unterschiedliche Bewertungsmuster. Unterschiedliche Klienten werden einen Berater möglicherweise bevorzugen und als geeigneter erachten als den anderen, was zu Kränkungen, Neid und Missgunst dem Kollegen oder den Klienten gegenüber führen kann.

Auch deshalb erfordert eine Co-Beratung aufgrund der erhöhten Komplexität einen größeren Zeitaufwand in der Vor- und Nachbereitung. Um effektiv arbeiten zu können, ist es sinnvoll sich im Vorfeld über die geplanten Arbeitsweisen und Themen auszutauschen. Hinzu kommt, dass ein großer inhaltlicher Gewinn darin besteht, die einzelnen Wahrnehmungen nach der Sitzung auszutauschen, um sie in weiteren Beratungen verwenden zu können. Es führt zu Irritationen und neuen Erkenntnissen auf Seiten der Klienten, wenn die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Ideen zur Verfügung gestellt werden. Denn die Rückmeldungen erfordern Wachsamkeit und die Verlangsamung des Prozesses, was mit einem erhöhten Zeitaufwand einhergeht.

Ein letzter zu nennender Punkt ist der erhöhte finanzielle Aufwand. Zwei Berater kosten den Auftraggeber das Doppelte, was einige Organisationen nicht leisten können oder wollen.

Hilfreiche Aspekte

Wir haben in den Reflexionen der Prozesse viele hilfreiche Aspekte der Co-Beratung erkannt. Der erste und auf der Hand liegende Vorteil ist ebenso simpel wie wichtig: Es macht einfach unheimlich Spaß, mit Kollegen zusammen Gruppensupervisionen und -beratungen durchzuführen. Durch die gemeinsame Arbeit ist die Dynamik lebendiger, man kann sich untereinander in der Beratung austauschen und die Verantwortung für die Gestaltung des Prozesses ist geteilt. Es gibt eine größere Methodenvielfalt und die Bandbreite der Eindrücke und Arbeitsweisen ist erhöht. Dies führt zu einer größeren Ankoppelungswahrscheinlichkeit bei den Studierenden (Ermöglichungsdidaktik), sodass sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Klienten von der Beratung profitieren. Auch die emotionale Dichte durch zwei verschiedene Beratungspersönlichkeiten ist erhöht, mit der Folge, dass die Inhalte sowohl kognitiv wie auch emotional verstärkt wirken. Man hat die Möglichkeit, dem Arbeitsauftrag bei großen Gruppen adäquater nachzukommen.

Die Studierenden haben durch die zwei divergenten Persönlichkeiten und Arbeitsweisen die Möglichkeit, den für sie passenden Weg auszuwählen und zu adaptieren. Die Supervisoren dienen somit als Vorbild mit Stärken und Schwächen. Sie zeigen durch das unterschiedliche Vorgehen, dass es auf ein Thema mehrere Sichtweisen gibt und die eigene Wahrnehmung auch hinterfragt werden darf. Die Berater werden nicht als unfehlbar und allmächtig angesehen, sondern als Hilfesteller für die eigene persönliche und fachliche Reifung. Dies entspricht sehr meinem eigenen Beratungsverständnis und die Co-Beratung lebt diese Haltung vor.

Hinzu kommt, dass die eigene Entwicklung als Beraterpersönlichkeit gestärkt wird. Selten wird man als Berater so eng in der Praxis von Kollegen begleitet. Die gespiegelte Fremdwahrnehmung in Form von kollegialer Rückmeldung verhilft zu einem neuen Blick auf die eigenen Stärken und Schwächen und regt damit in hohem Maße das eigene Entwicklungspotenzial an. Rein praktisch bietet sich die Möglichkeit, die Gruppe aufzuteilen, um beispielsweise persönliche Themen vertraulicher behandeln oder zeitgleich an verschiedenen Themen arbeiten zu können.

Große Lerngruppen stellen komplexe Anforderungen, auf welche das Konzept der Co-Beratung unter Umständen die richtige Antwort sein kann. Es beinhaltet eine Vielzahl an Chancen und erhöht die Wahrscheinlichkeit auf Lernerfolge und die Aufmerksamkeitsspannen. Die offensichtlichen Vorteile sollten Grund genug sein die Gruppensupervision in

Co-Beratung neben der Praxis auch auf theoretischer Ebene weiter zu erforschen und ausführlicher in der Literatur darzustellen. Ein Anfang ist gemacht.

Literatur

- Effinger, H. (2003). Ausbildungssupervision an Fachhochschulen – Apendix oder übersehene Form des Lernens? *Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 33 (1), S. 114-125.
- Haye, B., Kleve, H. (2003). Ausbildungssupervision und die Konstruktion der sozialarbeiterischen Berufsrolle. *Sozialmagazin*, 28 (1), S. 23-32.
- Krause, G. (2012). Ausbildungssupervision im Fokus der Expertiseforschung – Eine Diskussion am Beispiel der Ausbildung von Kommunikations- und Verhaltenstrainern. *Organisationsberatung Supervision Coaching*, 19 (2), S. 205-215.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (6), S. 949-968.
- von Schlippe, A., Schweitzer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemons, M. (2010). *Internet basierte Ausbildungssupervision*. Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Tim Middendorf: 34, hat 2005 sein Studium als Dipl.-Sozialpädagoge beendet. In den Folgejahren absolvierte er die Weiterbildung zum systemischen Berater (DGSF) in Bielefeld und den systemisch-konstruktivistisch geprägten Masterstudiengang Supervision an der Katholischen Hochschule NRW. Heute ist er in der Jugendhilfe tätig und arbeitet freiberuflich als Supervisor, Dozent und Coach in Münster.
www.ms-supervision.de; kontakt@ms-supervision.de