



Simona Hansen
und Markus Lohse

Supervision^{Plus}

**Forschungsberichte
Fakultät Soziale Arbeit**

Nr. 5

September 2012

Simona Hansen und Markus Lohse (Hrsg.)

Supervision^{Plus}

Professionelle Beratung als interaktive Generierung von Wissen

Masterarbeit



INHALT

ABBILDUNGEN.....	6
Vorwort.....	5
EINLEITUNG	5
Kapitel I	5
1 Gestern, heute und morgen.....	5
1.1 Historische Entwicklung des Beratungsformates Supervision aus der Sozialen Arbeit	6
1.2 Zum aktuellen Forschungsstand von Supervision – Sozialarbeitswissenschaft; Supervisionsforschung oder eher interdisziplinäre Beratungsforschung? Was nun?	11
1.2.1 Der sozialarbeitswissenschaftliche Blick	12
1.2.2 Supervisionsforschung.....	13
1.2.3 Interdisziplinäre Beratungsforschung	15
2 Supervision als professionelles Beratungshandeln und verwandte Formate	5
2.1 Prozess der Supervision	6
2.2 Supervisionsorientierung(en) – Von der Defizitorientierung hin zur interdependenten Beratung ...	7
2.2.1 Praxis und Feld	7
2.2.2 Selbsterfahrung	8
2.2.3 Selbstreflexion.....	8
2.2.4 Wissensorientierte Interdependenz.....	10
2.3 Supervision, Coaching, Anleitung und Intervision – Von Formatunterschieden und einer einenden Wissensperspektive	10
Kapitel II	5
3 Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.	5
3.1 Lernen durch Supervision: Erkenntnisse aus den Niederlanden und ihre Relevanz für die deutsche Supervisionstheorie.....	5
3.2 Wissen in der Wissensgesellschaft.....	8
3.2.1 Wissenserweiterung bei Erwachsenen.....	10
3.1.2 Wissen und Supervision.....	12
3.3 Dynamisches Wissen und Wissenserwerb	16

3.3.1	Eine Kategorisierung von Wissen	19
3.3.1.1	Erfahrungswissen	20
3.3.1.2	Nichtwissen	24
3.3.2	Wissen und Reflexion	25
3.4	Was wir (noch) nicht wissen – Eine Zusammenfassung	28
Kapitel III	5
4	Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.	5
4.1	Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsfrage(n)	5
4.2	Vorannahmen	6
4.3	Der qualitative Zugang zum Reflexiven Moment	9
4.4	Erhebungsverfahren und Datenauswertung	10
5	Materialanalyse	14
5.1	Referenzanalyse	18
5.1.1	Auswertungsphase 1:	18
Datenanalyse	18
5.1.1.1	Ergebniszusammenfassung der objektiv erhobenen Daten – Textimmanente Wirkungszusammenhänge (Untersuchungsset 1)	89
5.1.1.2	Metatheoretische Darstellung der Wirkungszusammenhänge	93
5.1.2	Auswertungsphase 2:	95
Ergebniszusammenfassung der subjektiv erhobenen Daten – Leitfadengestütztes Selbstkonfrontationsinterview (Untersuchungsset 1)		95
5.1.3	Auswertungsphase 3:	105
Überprüfung der Deckungsgleichheit der objektiv mit den subjektiv erhobenen Daten (Untersuchungsset 1)		105
5.1.3.1	Überprüfung der Deckungsgleichheit durch indirekt-themenbezogene Selbstkonfrontationsfragen (Fragen 1-5)	106
5.1.3.2	Überprüfung der Deckungsgleichheit durch eine direkt themenbezogene Selbstkonfrontationsfrage (Frage 6)	114
5.1.4	Zusammenführung der Teilergebnisse der drei Auswertungsphasen	117
5.2	Fallkontrastierung	121
5.2.1	Auswertungsphase 1:	121

Exemplarische Datenanalyse und metatheoretische Ergebnisse	121
5.2.2 Auswertungsphase 2:	134
Ergebniszusammenfassung der subjektiv erhobenen Daten –	134
Leitfadengestütztes Selbstkonfrontationsinterview (Untersuchungsset 2)	134
5.2.3 Auswertungsphase 3:	137
Überprüfung der Deckungsgleichheit der objektiv mit den subjektiv erhobenen Daten (Untersuchungsset 2)	14
5.2.3.1 Überprüfung der Deckungsgleichheit am Beispiel der direkt themenbezogenen Selbstkonfrontationsfrage (Frage 6)	14
5.2.3.2 Vergleichende Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse aus Referenzanalyse (Untersuchungsset 1) und Fallkontrastierung (Untersuchungsset 2)	16
5.2.4 Kategorisierung der extrahierten Wissensebenen	137
(Untersuchungsset 1 und 2)	137
5.3 Rezension der Vorannahmen – Was wissen wir?	139
5.3.1 Hypothesenbestätigende und -widerlegende Momente – Ein Abgleich	139
5.3.2 Hypothesenunabhängige Auffälligkeiten	142
Kapitel IV	144
6 Supervision als interaktive Generierung von Wissen	144
6.1 Das Modell der interaktiven Generierung von Wissen	144
6.1.1 Rekonstruktion der interaktiven Produktion von Einsicht (Erkenntnis).....	144
6.1.2 Supervision als Generierung von Wissen	148
6.1.3 Das Interaktive Moment der Generierung von Wissen	154
6.2 Die Form des in der Supervision generierten Wissens.....	156
7 Supervision ^{Plus}	158
ANHANG	162
Literatur	12
Selbstständigkeitserklärung	20

	Seite
Abb. 1: Forschungslogik	66
Abb. 2: Übersicht der Auswertungsfragen	119
Abb. 3: Interaktive Generierung von Wissen	129
Abb. 4: Kategorisierung der extrahierten Wissenssebenen	146
Abb. 5: Schematische Darstellung der Erzeugung von Einsicht	153
Abb. 6: Die Generierung von Wissen in der Supervision anhand subjektiver Wissensstrukturen	156
Abb. 7: Reflexion und Intervention in der Supervision	159
Abb. 8: Supervisorisches Wissen	160
Abb. 9: Die Einheit des Wissens	162

VORWORT

Starten wir mit einem philosophischen Exkurs zur ganzheitlichen Bewusstheit – Oder: Wie das polare menschliche Denken die (universelle) Einheit verdeckt. Der hier vorgenommene Ausflug ist ein Versuch, Begrifflichkeiten wie Polarität des Denkens, Einheit (Ganzheit), Außen und Innen, Bewusstsein, Erkenntnis u. a. miteinander (wieder) in Zusammenhang zu bringen und bei themenrelevanten Auffälligkeiten Parallelen zum allgemeingültigen Wissenschaftsverständnis zu ziehen.

„[...] in der Geschichte des abendländischen Denkens hat sich die Wissenschaft so entwickelt, dass sich ein Dualismus [oder aufgrund stets handelnder Subjekte aktivitätsbetonter: Duellismus] von Theorie und Praxis einstellte, der zunächst zu einer Hochschätzung der Theorie und einer Verachtung der Praxis in den Wissenschaften führte – mit der komplementären Geringschätzung der Wissenschaft auf Seiten der Praxis“ (Fischer 2010, S. 14 [Einfügung M.L.]). Vor allem erfordert, nach Einschätzung der ForscherInnen, die Einnahme der supervisorischen Wissensperspektive ein umfassendes, ganzheitliches Verständnis ihres Gegenstandes, der menschlichen Beziehung(-swelt). Auch die Einheit von Theorie (Wissenschaft) und Praxis bleibt an dieser Stelle nicht aus. Die folgenden Betrachtungen werden demnach nicht als am Rande ergänzend, sondern in ihrem Kern als gewinnbringend für das Verstehen eingeschätzt, da sie sich im wissenschaftlichen Sprachgebrauch wiederfinden. Daher besteht das gegenwärtige Credo darin, zusammen zu denken was zusammen gehört.

Der französische Philosoph Descartes wurde mit dem Ausspruch berühmt: „Ich denke, also bin ich“. Er versuchte die Frage, „Gibt es etwas, dass ich mit absoluter Gewissheit sagen kann?“ zu beantworten. Nach der Ansicht von Eckhart Tolle¹ fand er mit diesem Zusammenhang die Wurzel des menschlichen Egos, d. h. menschliches Denken als Identitätsbezug und Definition vom Menschsein. Zirka drei Jahrhunderte später gelang es dann Jean-Paul Sartre in seiner Auseinandersetzung mit Decartes' Statement festzustellen: „Das Bewusstsein, das ‚ich bin‘ sagt, ist nicht das Bewusstsein, das denkt“ (Sartre zit. n. Tolle 2005, S. 64). In dieser Betrachtung kommt Bewusstsein als Folge der Reflexion des Denkens hervor. Gedanken sind grundsätzlich omnipräsent, immer da, insofern der

¹ „Eckhart Tolle wurde in Deutschland geboren und verbrachte hier die ersten 13 Jahre seines Lebens. Nach dem Studienabschluss an der University of London war er in Forschung und Supervision an der Cambridge University tätig. Im Alter von 29 Jahren veränderte eine spirituelle Erfahrung sein Leben von Grund auf. Seit 12 Jahren unterrichtet Eckhart Tolle weltweit und gilt bei vielen Menschen als der bedeutendste Weisheitslehrer der Gegenwart. Seine Bücher wurden in 30 Sprachen übersetzt und besitzen Bestsellerstatus“ (Tolle 2005, Einband).

Mensch lebt. Die Vergegenwärtigung, sprich Reflexion dessen was gedacht wird und die Verbalisierung (hier: „Ich bin.“) erzeugt Bewusstheit darüber. Wenn uns bewusst ist, dass wir denken, ist dieses Bewusstsein nicht Teil des Denkens. Vielmehr handelt es sich um eine andere Dimension des Bewusstseins. Es ist dieses Bewusstsein, das sagt: ‚Ich bin.‘ Wenn nur das Denken wäre, würdest du nicht einmal wissen, dass du denkst“ (ebd., S. 64).

„Indem der Mensch *Ich* sagt, grenzt er sich bereits ab von alledem, was er als Nicht-Ich, als Du empfindet – und mit diesem Schritt ist der Mensch ein Gefangener der Polarität“ (Dethlefsen/Dahlke 1994, S. 28). Menschliches Denken ist konsequent von der Gegensätzlichkeit durchzogen und lebt davon. „Unser Verstand tut nichts anderes, als ständig die Wirklichkeit in immer kleinere Stücke zu zerlegen (Analyse) und zwischen den Stücken zu unterscheiden (Unterscheidungsvermögen) (ebd., S. 28). Da klingt im Kontext dieser Arbeit, der schon oben (ausgeführt in Punkt 1.2) angemerkten wissenschaftlichen Analysetätigkeit mit Tendenz zur „Verwissenschaftlichung“ (vgl. Haubl 2009, S. 179) ähnlich, beziehungsweise verbirgt sich dahinter. Mittels des wissenschaftlichen Forschungsprozesses wird darin generiertes Wissen einer „scientific community“ vorgestellt, kritisch geprüft und dessen Gültigkeit bestimmt.

Aber zurück zur Polarität. Alle Gegensatzpaare (schwarz/weiß; heiß/kalt; gut/böse; jung/alt; bewusst/unbewusst; Innen/Außen; Wissen/Nichtwissen; etc.) gehören jedoch untrennbar zusammen, bedingen sich gegenseitig und bilden also eine nicht auflösbare Einheit, entspringen dieser sogar. Ein Gegensatzteil ist kein Ausschlusskriterium des anderen Teils, sondern die Grundbedingung der Einheit.² „Wer sich weigert, auszuatmen, kann auch nicht mehr einatmen. Daran sehen wir, daß der Einatemstrom vom Ausatemstrom lebt und ohne seinen Gegenpol nicht existenzfähig ist. Ein Pol lebt vom anderen Pol“ (Dethlefsen/Dahlke 1994, S. 30). Wer vermag einem Kind den schönen Zustand/Begriff *Frieden* zu erklären, würde dessen schrecklicher Gegensatz *Krieg* nicht existieren? Die Erkenntnis ist einfach: Es ist nicht möglich.

Diesen Annahmen folgend ist auch der Begriff der Erkenntnis in der Polarität des menschlichen Denkens begründet. Um Bewusstsein über die Ganzheit zu erlangen, ist es unbedingt Voraussetzung die Polarität zu erkennen. Wissenschaftliches *Erkenntnisinteresse*

² Licht ist das physikalisch-wissenschaftlich nachgewiesene Beispiel der Polarität die gleichzeitig existent eine Einheit bildet, nämlich Licht. Zwei sich ausschließende Theorien – die Wellentheorie und die Korpuskeltheorie – beschreiben den natürlichen Zustand von Licht einmal in Form von Wellen und andermal bestehend aus Teilchen. „Das Licht ist sowohl Welle als auch Korpuskel. [...] [oder] Licht ist weder Welle noch Korpuskel. Licht ist in seiner Einheit: Licht – und als solches für das polare menschliche Bewusstsein nicht erfahrbar. Dieses Licht offenbart sich dem Betrachter, abhängig davon, von welcher Seite [eine Frage des Zugangs] er sich ihm nähert, einmal als Welle, das andere Mal als Teilchen“ (Dethlefsen/Dahlke 1994, S. 33 [Auslassung und Einfügung M.L.]).

nimmt sich einen bestimmten Sachverhalt zum Gegenstand, um die Polarität zu erforschen und aufzulösen damit ein Bewusstsein der Einheit (beispielsweise im Handeln) erzeugt wird. Nicht die Umwelt wie wir sie wahrnehmen ist von Natur aus polar, sondern das menschliche Bewusstsein ist es. Die menschliche Wahrnehmung/Betrachtung erfolgt nacheinander und nicht gleichzeitig.³ D.h. nimmt man einen Standpunkt ein, hat man eine Entscheidung getroffen. Mit dem Entscheiden dafür ist auch gleichzeitig die Entscheidung gegen das Andere (den polaren Gegenpol) gefallen. Reflexion im Beratungskontext verfolgt das Anliegen der Vergegenwärtigung der vermeintlichen Gegensätzlichkeit und führt in der Erkenntnis zum Verstehen der Zusammengehörigkeit. Wird zum Beispiel innerhalb einer Supervision eine angespannte Teamsituation (subjektive Wahrnehmung) im Arbeitsumfeld (Außen) reflektiert, stellen sich schnell die Fragen: „Was hat das mit mir zu tun?“, „Was habe ich dazu beigetragen?“, „Was ist meine Rolle?“ Diese Perspektive (Innen – in einem selbst) führt möglicherweise zu einer umfassenden, ganzheitlichen Betrachtung und davon ausgehend zu erkenntnisleitenden Lösungsansätzen. Hier findet bewusstes Lernen statt. Das Gegenteil (unbewusstes Lernen) verdeutlicht: In der Nichtauseinandersetzung mit den eigenen Anteilen an der bestehenden Teamsituation und der Problemverschiebung auf „die Anderen“ bleibt nichts, außer das Ertragen der Situation.⁴ Diskrepanz behaftete Lebens- bzw. Arbeitssituationen signalisieren jedoch immer Lösungsbedarf und bieten eine Chance – auf dem Weg des Erleidens – diese Bruchstellen zur persönlichen Weiterentwicklung zu nutzen.

³ Die Nichtgleichzeitigkeit der menschlichen Wahrnehmung ist die Mutter der *Zeit*.

⁴ Lässt sich vom Individuum keine Lösung herbeiführen, können sich oben bezeichnete Lebens- und Arbeitssituationen in Krankheiten – zu Beginn kleine Infekte – äußern, die durchaus mit krankheitsbedingtem Arbeitsausfall einhergehen. Damit zeigt der Körper eine Deutliche Abwehrreaktion, auch eben gerade bezogen auf aktuelle Einflüsse des (Arbeits-)Umfeldes (der Umwelt). Die Manifestation bspw. in chronischen Erkrankungen (chronischer Schnupfen, oder auch: „Dauerhaft die Nase von etwas voll haben!“) ist nicht abwegig. Was fehlt ist ein bestimmtes Stück zur Harmonie und Ausgeglichenheit verschiedenster Einflussfaktoren, die die universelle Einheit „im Kleinen“ spiegelt. Dazu zählen zwischenmenschliche Beziehungen, Arbeitszeiten, Bezahlung Aufgabenspektrum, Auftragslage, Bewältigungskompetenzen, u.a. Dem Arbeitskraftkontext entzogen, trifft das im selben Maße auf das Private zu, denn das ist ja das Gegenstück im herkömmlichen Verständnis (Arbeit-Freizeit; öffentlich-privat). Gemeint ist damit das individuelle Streben nach Work-Life-Balance.

EINLEITUNG

„Supervision beschäftigt sich mit einer Vielfalt von Arbeitsbereichen, Zielgruppen, Problemsituationen und Potentialen. Sie dient als Beratungsinstrument für alle beruflichen Tätigkeiten im Spannungsfeld Person-Rolle-Organisation/Arbeitsfeld-Klienten-/Kundensystem. Insbesondere dient Supervision der Steigerung von Professionalität durch Reflexion, als Bearbeitung und Lösung von aktuellen Konflikten, zur Entwicklung von Rollen-, Aufgaben- und Zielklarheit im Rahmen beruflicher Sozialisations- und Veränderungsprozesse, zur Unterstützung von Projektarbeit und bei individuellen Veränderungen oder Veränderungsprozessen in Organisationen“ (Deutsche Gesellschaft für Supervision 2003 zit. n. Klinkhammer 2004, S. 38).⁵

In der Definition der Deutschen Gesellschaft für Supervision⁶ verbinden sich die Vielschichtigkeit der Beratungsaufgaben mit einem hohen reflexiven, professionellen Anspruch. Supervision fördert und unterstützt, entsprechend ihrem Auftrag, die Inklusion von Individuum, Organisation und Umwelt unter Einbeziehung aller relevanten Bereiche, personen- und aufgabenbezogen. Damit ergeben sich heute sehr dichte, komplexe Anforderungen an das supervisorische Arbeitsfeld. Darauf bezogen, lassen sich auch die Professionalisierungsbestrebungen nicht aus den gesellschaftlichen Bezügen lösen, sondern resultieren vielmehr aus Verarbeitungsleistungen einer sich verändernden Arbeitswelt. Supervision selbst wird so zum Gegenstand und Motor von *Selbstaktualisierung*. Diese enthält ein ständiges *Lernen* in doppelter Perspektive: Professionsbezogen, auf die Supervision selbst gerichtet und bezogen auf ihre Klientel, als Eröffnung von Lernmöglichkeiten. *Lernen* kann wiederum als fortwährende, (subjektive) *Erzeugung und Generierung von Wissen* bezeichnet werden, die eine Form der Professionalisierung darstellt. Hiermit bildet sich ein *Professionalisierungskreislauf* ab, der sich durch die Konstante *Wissen*

⁵ In der Einleitung dieser Arbeit haben sich die ForscherInnen bewusst für eine ältere Definition (Deutsche Gesellschaft für Supervision 2003) von Supervision entschieden. In der neueren Version sind die Qualitätsdimensionen vorn angestellt und damit hervorgehoben, der reflexive Wesenskern gerät dabei jedoch aus dem Blick. Zum direkten Vergleich hier die aktuelle Definition: „Supervision ist ein Beratungsformat, das zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. In der Supervision werden Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert. Dabei wird die berufliche Rolle und das konkrete Handeln der Supervisand/innen in Beziehung gesetzt zu den Aufgabenstellungen und Strukturen der Organisation und zu der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen mit Kund/innen und Klient/innen. Gelegentlich unterstützt Supervision Entscheidungsfindungsprozesse. Es gibt verschiedene Formen der Supervision: Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision bzw. Leitungssupervision. Konzeptsupervision richtet sich an Einzelne, Gruppen oder Subsysteme von Organisationen, die Leitlinien oder Konzepte für ihre Arbeit entwerfen bzw. bestehende Konzepte überprüfen und weiterentwickeln wollen“ (Deutsche Gesellschaft für Supervision 2011).

⁶ Nachfolgend auch DGsv

auszeichnet. Das setzt jedoch eine Haltung voraus, die der gebotenen Komplexität aktiv, verstehend begegnet. Mit komplexen Zusammenhängen der Lebens- und Arbeitswirklichkeit konfrontiert, ist Supervision aus Sicht der ForscherInnen ein Setting „*forschenden Verstehens*“ oder anders: *Ein Setting der Generierung von Wissen*.

In dieser, noch sehr abstrakten Formulierung, findet sich genau die Komplexität des Forschungsgegenstandes wieder, die mit dem vorliegenden Beitrag systematisch erschlossen wird. Ausgehend von den Wurzeln, folgt die innere Logik des Textes, der Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses von Supervision. Zunächst beleuchtet der aktuelle Forschungsstand respektive: Sozialarbeitswissenschaft, Supervisionsforschung und Interdisziplinäre Beratungsforschung, die für die Wissensperspektive relevanten Ergebnisse. Daran anknüpfend steht das konkrete Beratungshandeln in seiner professionellen Praxis im Fokus, um abschließend bestehende Orientierungen von Supervision mit einzu beziehen, die den Ausgangspunkt für die *Darstellung des Zusammenhangs von Wissen und Supervision* liefert.

Beginnend mit der Betrachtung der bereits bestehenden Praxis des Lernens durch Supervision in den Niederlanden, schließen sich Kernaspekte zur Relevanz für die deutsche Supervisionstheorie an. Diese Impulse werden für eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Thematik des Wissens und weiteren Verbindungen zur Supervision genutzt. Der Einbezug der zeitdiagnostischen Bedeutung im gesellschaftlichen Zusammenhang, stellt die Möglichkeit und Notwendigkeit des *Lebenslangen Lernens* für Erwachsene und den damit verbundenen *selbstgesteuerten Lernformen* heraus. Mit Einnahme der Wissensperspektive verschränkt sich im Supervisionssetting professionelle Beratung mit selbstgesteuertem Lernen. Um den Prozess der Wissensgenerierung zu spezifizieren, schließt sich zunächst die Präzisierung eines *Dynamischen Wissensbegriffs* sowie des Wissenserwerbs an. Es folgt eine *Kategorisierung der Wissensformen*, die gleichzeitig Überlegungen zu ihrer *reflexiven Erschließung* mit einbezieht. Im Hinblick auf das *Lernen durch Reflexion in der Supervision* wird abschließend ein Versuch der *Operationalisierung von Reflexion*, als Kernelement zur Generierung von *Implizitem Wissen*, vorgenommen. Herausgearbeitete „Lücken“ öffnen den Forschungszugang mit den Fragen: „*Wie wird während der Supervision interaktiv Wissen generiert?*“ und „*Auf welchen Wissensebenen begegnen sich SupervisorIn und SupervisandIn?*“

In der qualitativen Untersuchung münden theoretische Vorüberlegungen und neu generiertes Wissen über den Forschungsgegenstand in einem *Modell der Interaktiven Generie-*

zung von Wissen in der Supervision und dem davon abgeleiteten Supervisorischen Wissensbegriff.

KAPITEL I

Markus Lohse

1 GESTERN, HEUTE UND MORGEN.

Zur Quelle und Fließrichtung des derzeitigen Selbstverständnisses von Supervision im professionellen Beratungskontext unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes

Um von Zeit zu Zeit das professionelle Selbstverständnis – von Supervision – und davon ausgehende Bezüge zum professionellen (Beratungs-)Handeln auf dessen Aktualität hin zu prüfen, ist es notwendig sich mit der geschichtlichen Entwicklung derselben auseinanderzusetzen. Dabei gilt es Vergangenheit, Gegenwart und Aussichten für die Zukunft in die Verortung einzubeziehen. Zudem ist Supervision ein noch junges Beratungsformat, das sich sehr eng verknüpft mit der geschichtlichen Entwicklung der Sozialen Arbeit etabliert hat. Aus diesem Grund ist eine herausgelöste Betrachtung aus diesem Kontext zu wenig tiefgründig und belässt einige wichtige Aspekte in Unschärfe.

Im Weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird mit Bedacht immer wieder aufgezeigt, dass die ganzheitliche Betrachtung im Sinne eines umfassenden Verständnis vom Eingebettetsein in eine komplexe Einheit – so gehören auch Vergangenheit und Zukunft einer Beratungsdisziplin, als Teile eines Ganzen, immer untrennbar zusammen – sinnstiftend ist. Daher erfahren vier, für diese Forschungsarbeit themenrelevante Aspekte, besondere Betrachtung, nämlich:

1) Interaktion, 2) Intervention 3) Reflexion und schließlich 4) Wissen.

Der angestrebte Versuch einer Bestandsaufnahme zum aktuellen, zeitgemäßen Selbstverständnis von Supervision im professionellen Beratungskontext, zeichnet im Folgenden zuerst die geschichtlichen Entwicklungslinien nach. Daran knüpft direkt der momentane Forschungsstand an, um Ansätze und Vorgedanken einer Wissensperspektive in Supervision ausfindig zu machen, beziehungsweise Hinweise für die Anschlussfähigkeit ebendieser zu identifizieren. Abschließend werden in einem Exkurs Kernpunkte eng verwandter Beratungsformate herausgearbeitet. Das Ziel ist, den Grundstein der Wissensperspektive in der Supervision in der Verbindung vom Gestern und Heute im Morgen zu legen.

1.1 HISTORISCHE ENTWICKLUNG DES BERATUNGSFORMATES SUPERVISION AUS DER SOZIALEN ARBEIT

Die Erforschung der Geschichte, sei es eines Gegenstandes, eines Wortes, eines Gedankens oder eines theoretischen Konstruktes ist immer die Ergründung, besser noch die Suche nach dem Beginn, dem Anfang, einem Beweis des allerersten Vorkommens und der dokumentierten Erwähnung in jeglichen Formen. Das Wort *supervidere* (grich. = *visitationi vaco, inspicio, supervideo*) stammt aus dem Spätlateinischen und heißt übersetzt so viel wie: *sich der Überwachung widmen, auf etwas sehen, beobachten, inspizieren, nach dem Rechten sehen, kontrollieren, beaufsichtigen, führen und untersuchen*. Dem Auftrag, über einen bestimmten Sachverhalt die Übersicht/Aufsicht zu haben oder zu behalten, ist schon eine gewisse Ordnung beziehungsweise Strukturiertheit vorausgesetzt, ebenso verhält es sich mit der Einsicht und dem Verständnis bestimmter Zusammenhänge.

Schon die Vergegenwärtigung der ursprünglichen Bedeutung des Wortes Supervision weist auf Spuren von Wissen (*beobachten, inspizieren*) und Lernen (*untersuchen*) hin, aber spiegelt auch die damaligen Intentionen. Gerade diese basalen Elemente: Einsicht, Struktur und Ordnung kommen, im weiteren Verlauf der Untersuchung, im Zusammenhang mit der Wissensperspektive erneut zum Tragen.

Im klassischen Latein steht anstelle des Begriffs Supervisor, „*inspector*“. Die Nähe zu Macht, Führung und Kontrolle kommt sprachlich zum Vorschein (vgl. Petzold u.a. 2003, S. 97). So erteilt sich Supervision in ihren Anfängen den Auftrag eines Erziehungs- und Kontrollinstrumentes.⁷ Mit dem Blick auf diesen Erziehungsaspekt rückt die Lernperspektive (s. Kap. II, Punkt 3.1) ins Betrachtungsfeld. Dabei ausgehend von der Frage, wie lernen Erwachsene? Oder anders gefragt, so wird es für dieses Forschungsanliegen deutlicher, wie erweitern Erwachsene ihr Wissen?, ist ein ebenso, für den Forschungsschwerpunkt – Wissen – essentieller Ausgangspunkt bezogen. So sind schon bei genauem Hinschauen, Lernen und Einsicht im weitesten Sinne dem Supervisionsbegriff implizit.

Doch vorerst ein Ausflug in die Historie. „Die Geschichte der Supervision ist eigentlich zunächst die Geschichte der Sozialen Arbeit“ (Wieringa zit. n. Busse 2009a, S. 1). Treffender ist die geschichtliche Entwicklung der Supervision im Gesamtüberblick in Worten nicht auszudrücken. Supervision als professionelles Beratungsformat hat sich aus und mit der Geschichte der Sozialen Arbeit in Deutschland entwickelt und ist demzufolge eng mit dieser verknüpft.

⁷ Siehe ausführlicher dazu Buer 1999, S. 205

Gestern, heute und morgen.

Die beiden Aspekte „Effektivitätsverbesserung“ und „administrationsunabhängiges, arbeitsweltbezogenes Reflexionsinstrument mit professionellem Geltungsbestreben“ werden für die folgende Rezension der Anfänge von Supervision als besonders bedeutend eingeschätzt und daher näher betrachtet.

Gestern

Supervision zur Effektivitätsverbesserung Sozialer Arbeit:

Nach 1945⁸ wird Supervision als „helfende Beziehung“ (Siller 2010, S. 14) in der Praxisberatung für Sozialarbeiter und deren Klientel verstanden. Übernommen werden dabei in Deutschland vorzugsweise bestehende Konzepte aus dem Amerikanischen. Die geschichtlichen Spuren lassen sich, eng verknüpft mit der Entwicklung der Sozialen Arbeit, in den USA⁹ weiter verfolgen. Dort haben sich vornehmlich drei Supervisionsformen – verwaltende, erziehende/bildende sowie unterstützende Supervision – entwickelt und etabliert. Der schon oben erwähnte Bildungsaspekt taucht hier, umrahmt von Verwaltungs- und Unterstützungsleistung, wieder auf.

Supervision ist, wird in erster Linie die US-amerikanische Sozialarbeitshistorie seit dem Ende des 19. Jahrhunderts betrachtet, eine „Lehr- und Vermittlungsform sozialarbeiterischer Expertise“ (Busse 2009a, S.1) in Form ebendieser konzeptualisierten Praxisberatung mit zunehmendem Bedarf einer professionellen Anleitung. Die Notwendigkeit entstand mit zunehmender Professionalisierung der sozialen Helfertätigkeit. Einerseits aufgrund der Komplexitätssteigerung in der navigierend und interagierend geprägten Beziehungsarbeit¹⁰, andererseits einhergehend mit zunehmendem Prekariatscharakter des Klientels. Die Maxime der „Hilfe zur Selbsthilfe“ in diesem Zusammenhang meint das Erweitern beziehungsweise (Wieder-)Herstellen der Handlungsfähigkeit des Subjekts. Im Zuge dessen konfrontiert sie aber gleichzeitig mit haltloser Offenheit und damit einhergehend psychisch-emotionaler Belastungen (vgl. ebd., S. 1).

Supervision als Vorgesetztenfunktion (wie in den USA) kann sich in den 1960-iger Jahren nicht durchsetzen, sondern gibt Wissen in externen Einzelsupervisionssettings weiter und

⁸ In Österreich geht schon frühzeitig die Supervision eine intensive Liaison mit der Psychoanalyse ein und fasst damit im europäischen Raum von da an wieder Fuß (vgl. Petzold u.a. 2003, S. 98f.).

⁹ Siehe dazu auch ausführlicher Belardi 1992. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen: „Gaertner (1999) kritisiert Ansätze in der Supervisionsliteratur, die die Entwicklung hin zur Organisationsberatung als quasi natürlich gegeben darstellen, wie dies z. B. Belardi 1992 tut“ (Petzold u. a. 2003, S. 98).

¹⁰ „Die ersten Studien definieren Supervision als helfende Beziehung in der Einzelfallhilfe für Sozialarbeiter und ihr Klientel“ (Siller 2010, S. 14).

Gestern, heute und morgen.

versteht sich daher als Lehr-Lern-Verhältnis (vgl. Siller 2010, S. 14). Es steht nun die Frage: Ist Supervision als eine Prozess- oder doch eher Fachberatung zu verstehen? Oder gibt es die Möglichkeit des sowohl, als auch? Und wenn ja, wie lässt sich das zusammenbringen? Diese Fragen spielen im Fortgang erneut eine Rolle und werden entsprechend wieder aufgegriffen, soll es darum gehen die Generierung von Wissen näher zu untersuchen (s. Kap. II).

Supervision als administrationsunabhängiges, arbeitsweltbezogenes Reflexionsinstrument mit professionellem Geltungsbestreben:

In den 1970-iger Jahren verändert sich einhergehend mit reformpolitischen Aktivitäten im Sozialstaat das Supervisionsverständnis grundlegend (vgl. Siller 2010). Die entwicklungsgeschichtlich begründete Verbundenheit von Supervision und Sozialarbeit bis hin zur gemeinsam geteilten Distanz zu Wissenschaft und Forschung (ebd., S. 14), geht dennoch in eine Ablösungsgeschichte gepaart mit beiderseitigem Professionalisierungsstreben über. Verschiedenste BeobachterInnenansichten hat die noch junge Beratungsform eingenommen und damit für sich getestet. Es reihen sich mittlerweile „[...] klinisch-psychologische, psychoanalytische, gesprächstherapeutische, personen- und institutionsinduzierte, gruppensystemische, kommunikationstheoretische und schließlich system- und kulturanalytische Perspektiven“ (Kleve 1996, S. 121 [Auslassung M.L.]) aneinander.¹¹ Die Gruppensupervision gewinnt in dieser Zeit an Popularität und ergänzt das bisher dominierende Einzelsupervisionssetting. Eine wissenschaftliche Orientierung in der Supervisionsausbildung, legitimiert durch die Anbindung als universitärer Aufbaustudiengang (an der Universität Kassel), kann sich nicht halten. Spezialisierte Akademien und Institute¹² vermitteln weiterhin erfahrungsgesättigtes und individuelles Supervisionswissen.

Heute

Zwischenphase der Psychologisierung und weiterer Tätigkeitsfeldgewinnung um 1990:

Die Ausweitung des supervisorischen Beratungsspektrums dehnt sich auf die Bereiche der psychosozialen Berufe aus was zur Folge hat, dass die stärkere Anbindung an thera-

¹¹ Ein konstruktivistisch angelegtes Verständnis von Supervision bietet ein breites Spektrum an Möglichkeiten der kommunikativen Konstruktion und Deutung sozialer Wirklichkeit. Die Komplexitätserfassung und Komplexitätsergründung der psychosozialen Arbeitspraxis, in der sich Supervision als Beratungsformat etabliert und weiterentwickelt, lässt sich mit dem konstruktivistischen Ansatz erschließen (vgl. Kleve 1996, S. 121f.).

¹² „[...] Diese Positionierung erlaubt weder eine selbstverständliche Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs noch die Gratifikationen einer akademischen Disziplin“ (Gaertner 1999 zit. n. Siller 2010, S. 15 [Auslassung M.L.]).

Gestern, heute und morgen.

peutische Schulen eine Konzeptdiversifizierung nach sich zieht, wobei dieses psychologische Selbstverständnis die Supervision in ihrem Verstehens- und Gestaltungsanliegen eher einengt (Siller 2010, S. 14ff). Mit Beginn der 1990-iger-Jahre erweitern sich erneut die Tätigkeitsfelder von Supervision angefangen bei den BeziehungsarbeiterInnen im Sozialen auf deren Organisationen der Sozialwirtschaft¹³, d.h. im Sozial- und Gesundheitswesen.¹⁴

Dieser erneute Komplexitätsschub des Gegenstandes von Supervision ist, durch eine interaktive Beziehung zum Individuum eingebettet und in ständiger Wechselwirkung mit einer widerspruchsgeprägten Arbeitswelt, charakterisiert. „Supervision befasst sich mit Beziehungsarbeit. Sie ist aber selbst auch zu diesem Tätigkeitstypus zu rechnen, weil auch sie nur über ein gelingendes Arbeitsbündnis zwischen SupervisorIn und SupervisandInnen wie zwischen diesen Verbesserungen im Wissen und Können der SupervisandInnen mit positiven Folgen für deren Praxis erzielen kann“ (Buer 1999, S. 22). Zielstellung ist es gestern wie heute, dem aktiven Verstehen Raum zu geben, um die Erweiterung der Handlungsfähigkeit besser zu ermöglichen, d. h. die eigene Professionalität (Fachlichkeit und Persönlichkeit) weiterzuentwickeln. Supervision leistet in der Organisationsentwicklung den Einbezug aller Beteiligten.¹⁵ Komplexe Zusammenhänge der Berufswelt sind Gegenstand der gemeinsamen Reflexion, die die bisherige Grundauffassung und individuelle Perspektive um neue Sichtweisen, Chancen und Möglichkeiten hin zu einer reflektierten Organisationsberatung/ -entwicklung erweitert. (vgl. Buer 1999 und Siller 2010).

Morgen

Die Wissensperspektive um 2010:

¹³ „In ihm [dem Begriff Sozialwirtschaft] versammeln sich – orientiert an der sozialwissenschaftliche Forschung – eine Vielzahl von Organisationsformen und Aktivitäten [...]“ (vgl. Wöhrle 2003, S. 90 [Einfügung/Auslassung M.L.]).

¹⁴ In dieser Zeit verortet sich auch die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv) als Berufs- und Fachverband von BeraterInnen. Der selbst gegebene Auftrag besteht darin, Beratungsleistungen auf der Grundlage des Supervisionskonzeptes zu entwickeln und anzubieten. Zusammengefasst wird konstatiert: „Supervision ist ein Beratungsverfahren, das sich auf Abläufe und Fragen bei der beruflichen Arbeit bezieht, auf Probleme der darin involvierten Menschen und auf ihre Beziehungen. Sie dient gleichermaßen der Emanzipation als auch der Bindung, der Ermöglichung neuer Sichtweisen und der persönlich-professionellen Weiterentwicklung von Einzelnen, Gruppen, Teams und Organisationen“ (Deutsche Gesellschaft für Supervision 2010).

¹⁵ „[es] werden verschiedene Dimensionen einbezogen: Person, Beruflicher Auftrag und Rolle, Organisation, Zusammenarbeit und Abgrenzung, Rahmenbedingungen, [sowie] Gesellschaftliche Bezüge (vgl. ebd., [Einfügung M.L.]).“

Gestern, heute und morgen.

Die Professionalisierungsdebatte in ihrer theoriegeleiteten und professionspolitischen Gesamtheit zur „Professionalisierung der Professionalisierer“ (Kühl 2006 zit. n. Siller 2010, S. 16) dient dazu, den Diskurs für die Supervisionspraxis fruchtbar zu machen und das individuelle berufliche Selbstverständnis wie folgt weiter zu entwickeln.¹⁶ Im Zentrum jeder Art von Professionalisierung, so auch in der Supervision, steht das Spannungsfeld zwischen kritischer Reflexion – als Medium der Bewusstwerdung bisher unbewusster Wissensanteile – und praktischem Handeln, in dem bisher unbewusstes oder routinisiert/automatisiert unbewusstes Wissen existiert (vgl. Busse 2009, S. 5f.). Wissenserzeugung und Wissensgenerierung (siehe Kapitel II) wird bisher ausschließlich als Wissensproduktion *über* Supervision und deren Tätigkeitsfeldern in enger Verbindung mit den Professionalisierungsbestrebungen der Sozialen Arbeit verstanden und betrieben (vgl. Siller 2010, S. 14). Jedoch ist es hier besonders interessant die Erzeugung und Generierung von Wissen *in* der Supervision zu untersuchen und damit einhergehend den ursprünglichen Lern- und Bildungsaspekt wieder mit einzubeziehen.

Für diese Forschungsarbeit spielt, der professionelle Habitus¹⁷ als Grundhaltung in der Supervision, in engem Zusammenhang mit der Professionalisierungsdebatte, eine zentrale Rolle. Im Kapitel IV dieser Arbeit wird auf den Habitusaspekt von Supervision und Wissensgenerierung, als Voraussetzung einer professionellen BeraterInnengrundhaltung, im Sinne eines erweiterten Selbstverständnisses, hingearbeitet.

Eine für die Historie bisher neue Perspektive, *durch* Supervision methodisch fundiert und damit gezielt Wissen zu erzeugen und zu generieren, arbeitet die vorliegende Untersuchung (s. Kap. IV) heraus und stellt ein Modell vor, *wie* Wissen¹⁸ (supervisorisch) generiert wird. Damit öffnet einerseits die Wissensperspektive von Supervision eine neue Dimension, im Hinblick auf die Qualität professionellen Beratungshandelns, die professionelle Haltung als BeraterIn und nicht zuletzt Lernanleitung und Lernbereitschaft im Erwachsenenalter, und schafft andererseits besonders für das Wissen des Wissens Bewusstheit, aber auch Sicherheit für die Professionellen (doppelperspektivisch BeraterInnen und deren KlientInnen).

¹⁶ „Mit der Organisation der SupervisorInnen in einem zentralen Berufsverband mit dem Ziel der aktiven Professionalisierung und Marktbeherrschung hat sich eine Profilierung ergeben, die das Format Supervision als attraktives Arbeitsfeld erscheinen lässt“ (Buer 1999, S. 206).

¹⁷ Vgl. ausführlicher dazu Busse 2009

¹⁸ Das sozialwissenschaftliche Verständnis eines dynamischen Wissensbegriffs, Wissensgenerierung, individuelle Wissensstruktur, etc. werden in den nachfolgenden Kapiteln erläutert.

Elementarteilchen der Supervision zur Entwicklung der Wissensperspektive

Sowohl der Übersetzung, Herleitung und Auslegung des Wortes *Supervision*, als auch der untrennbar verbundenen, wohl weislich punktuellen, eher schlaglichtartigen Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung, sind für die in dieser Forschungsarbeit zu entwickelnde Wissensperspektive vom professionellen Beratungsformat Supervision wichtige Bezugspunkte identifiziert. Bisher können folgende Aspekte besonders charakterisierend und auch für das Selbstverständnis der Profession – nach Innen und Außen – von Bedeutung, zusammengefasst werden: Ordnung und Struktur; Anleitung; Einsicht und Verstehen; Lernen und Bildung; Prozess- oder Fachberatung; Interaktive Beziehung; Reflexion; bewusste und unbewusste Wissensanteile; Erweiterung der Handlungsfähigkeit und Professionalisierung.

1.2 ZUM AKTUELLEN FORSCHUNGSSTAND VON SUPERVISION – SOZIALARBEITSWISSENSCHAFT; SUPERVISIONSFORSCHUNG ODER EHER INTERDISZIPLINÄRE BERATUNGSFORSCHUNG? WAS NUN?

Dem Professionalisierungskontext enthoben, jedoch nicht deplatziert ist die Feststellung von Berndt und Hülsbeck: „Die Landschaft beratender Berufe entwickelt sich seit den 1980er Jahren zu einer Zerfaserung von Praxisfeldern [...]“ (vgl. Berndt/Hülsbeck 2009, S. 111 [Auslassung M.L.]). Interessanter wird es, um der Thematik des Kapitels Rechnung zu tragen, die Frage nach der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin zu stellen. Der Logik einer starren Verwaltungsstruktur, wer ist zuständig? Oder aber, orientiert auf das wissenschaftliche Know-how und dem fachpraktischen Vermögen, wer kann es am Besten? Der Versuch zu sondieren, scheint nicht viel Licht ins Dunkel zu bringen. Ganz schnell wird es unübersichtlich.

Aktuell aufkommende, professionsübergreifend sich auswirkende Diskussionen über den aktuellen Stand von Sozialarbeitswissenschaft zur Frage: 1. Gibt es eine etablierte Supervisionsforschung? oder: 2. Kann übergreifend nicht besser sogar von einer interdisziplinä-

Gestern, heute und morgen.

ren Beratungsforschung gesprochen werden?, sorgen auf den ersten Blick für deutliche Verwirrung. Die Auswirkungen einer Tendenz zur Verwissenschaftlichung einzelner Arbeitsfelder im Sozialwesen¹⁹ ohne innere Logik, mündet sichtlich in erschwerender Unübersichtlichkeit zur Verortung. Wird jedem noch eine eigene Bezugswissenschaft zugeordnet, scheint das Chaos perfekt. Außerdem erhärtet es die Vermutung nach Profilierungs- und gegenseitigem Abgrenzungsverhalten und wendet den Blick ab von einem so wichtigen gemeinsamen Gegenstand, nämlich dem Subjekt in gesellschaftlicher Praxis. Dies wirft natürlich die entscheidende Frage nach der Einordnung der hier vorliegenden Untersuchung auf. Welche Logik, oder welches Wissenschaftsverständnis ergibt, für die hier untersuchte Fragestellung, Sinn? Oder: Gibt es etwa relevante Überschneidungspunkte, die miteinander schlüssig in Verbindung gebracht werden können? Ausgehend vom sozialarbeitswissenschaftlichen Blick werden vorliegende Ergebnisse und Hinweise für aktuelle Forschungsbedarfe aus der Supervisions- und interdisziplinären Beratungsforschung in die Überlegungen mit einbezogen.

1.2.1 DER SOZIALARBEITSWISSENSCHAFTLICHE BLICK

Ausgangspunkt ist die Forschungsheimat der AutorInnen dieser Arbeit: Die Sozialarbeitswissenschaft. Es wird davon abgesehen, den noch offenen wissenschaftlichen Diskurs²⁰ einer eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft²¹ umfassend zu erfassen und darzulegen. Um eine, forschende Haltung und Perspektive für die vorgenommene Untersuchung zu entwickeln, gilt es aber auf ein grundlegendes, sozial-arbeits-wissenschaftliches Vorverständnis näher einzugehen. Beschrieben wird Sozialarbeitswissenschaft als „[...] Projekt, das es zu verwirklichen gilt [...]“ (Pfaffenberger 2009, S. 17 [Auslassung M.L.]). „Der Streit darüber, was genau unter SAW [Sozialarbeitswissenschaft] zu verstehen ist, dauert freilich an. Ein Streitpunkt u.a. war [und ist noch immer], welches Wissenschaftsverständnis einer solchen neuen (handlungs-)wissenschaftlichen Disziplin zugrunde zu legen sei. Hier gab und gibt es ein breites Spektrum an Positionen. Bislang steht eine zufriedenstellende und konsensuelle Klärung noch aus“ (Sorg 2009, S. 30 [Einfügung M.L.]).

¹⁹ Hier wird darunter das Gesamtarbeitsfeld Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik verstanden.

²⁰ Ausführlicher dazu Birgmeier/Mührel 2009

²¹ Grundsätzlichen, interessanten Fragestellungen wie „Gibt es eine Sozialarbeitswissenschaft“ (Pfaffenberger 2009, S.17) oder „Welches Wissenschaftsverständnis braucht die Sozialarbeitswissenschaft“ (Sorg 2009, S. 29) werden von den genannten Autoren diskutiert.

Was aber wohl mit dieser Forschungsarbeit aus der Sicht der tätigen SozialarbeitswissenschaftlerInnen beigetragen werden kann, ist die Perspektive einer wissenschaftlich-forschenden Praxis. Ausgehend vom theoretischen Zugang einer sozialarbeitswissenschaftlichen Auffassung wird der Blick gezielt auf den Gegenstand im Allgemeinen und der vorliegenden Untersuchung auf Supervision im Speziellen gerichtet. Damit gerät die gesellschaftliche Praxis von Supervision in den Fokus der Sozialarbeitswissenschaft und wird zu ihrem Gegenstand, aus der (Praxis der Sozialen Arbeit) sie heraus entstanden ist und die sie, nicht ausschließlich, aber in großen Teilen, zur KlientIn hat (vgl. Busse 2009).

Es ist hiervon ausgehend nötig, die Supervision beforschenden Aktivitäten in einem breiteren Rahmen wissenschaftlicher Forschungstätigkeit zu betrachten. Von Relevanz im folgenden Abschnitt sind bisherige, richtungsweisende Arbeiten – aus Supervisionsforschung und interdisziplinärer Beratungsforschung – mit deren Hilfe nun ein schärferes Bild des Untersuchungsgegenstandes und dessen wissenschaftstheoretischem Bezugsrahmen skizziert wird.

1.2.2 SUPERVISIONSFORSCHUNG

Forschung generell ist zur selben Zeit Entwicklung und Weiterentwicklung. Entwicklung von neuen Ideen, Ansätzen und Konzepten und Weiterentwicklung von bisheriger (Arbeits-)Praxis. Die Notwendigkeit aus Sicht jedweder Profession, so auch der Supervision, Forschung zu betreiben²², besteht darin, bestehendes Wissen zu prüfen, zu aktualisieren und weiter zu fundieren. Weiterhin ist erkenntniserzeugend neues Wissen zu akkumulieren, zu generieren und zu internalisieren sowie handhabbar in die alltägliche Berufspraxis zu überführen (vgl. Haubl/Hausinger 2009, S.7). Das Hauptanliegen ist, zur Professionalisierung beizutragen und damit die Optimierung des fachlichen Beratungshandelns vorzunehmen. Vordergründig lassen sich zwei wesentliche Zugänge unterscheiden: 1. Forschende PraktikerInnen und 2. Wissenschaftstheoretische Forschung und Fundierung von Wissen (vgl. Busse 2009, S. 1).

²² Das Spektrum reicht von: „[...] Grundlagenforschung, Supervision als Forschungsmethode, Fallstudien, Feldforschung, Handlungsforschung, Prozessforschung, variablenorientierte Forschung, Interventionsforschung, Wirkungsforschung (Wirkungsweise und Wirkfaktoren), Evaluationsforschung, Bedarfsforschung etc.“ (Haubl/Hausinger 2009, S. 8 [Auslassung M.L.]).

Gestern, heute und morgen.

Die vorliegende Arbeit bedient sich des 2. Zugangs und setzt somit am zentralen Ziel der wissenschaftlichen Fundierung von Supervision d.h. von professionellem Beratungshandeln an. „Dafür benötigtes Wissen ist sowohl forschend zu generieren, (sic!) als auch vorhandenes und angewandtes (sic!) Wissen und Können forschend zu überprüfen“ (Haubl/Hausinger 2009, S.10). Es wird hier der Versuch gemacht, auf Beides mit der Frage: Wie wird während der Supervision Wissen generiert? eine Antwort zu geben.

Anlass dazu bietet der Hinweis, dass: „Die Evaluation der Wirksamkeit/praktischen Bewährung supervisorischen Handelns [...] als Ergebnis- oder Verlaufsforschung stattfinden [kann]. Ergebnisforschung strengt einen Prä-Post-Vergleich und – um Nachhaltigkeit zu prüfen – einen zusätzlichen katamnestischen Follow-up-Vergleich hinsichtlich der vereinbarten Erfolgskriterien an“ (Haubl 2009, S. 197 [Auslassung/Einfügung M.L.]). Allerdings richten sich diese Gedanken auf einen eher quantitativen Zugang zum Feld. Koppeln wir diese Ideen damit, dass „Das Spannende (sic!) und bislang kaum Untersuchte (sic!) [...] indessen [ist], wie im Beratungsprozess auf diese Weise Erkenntnis, als eine Voraussetzung von Lernen, überhaupt entsteht und gestaltbar ist. [Noch] Spannender und [...] wenig erforscht ist, wie darin die Verwendung und Erzeugung von Wissen (als das forschende Moment) und die Ermöglichung von subjektiver Einsicht (als das bildende Moment) jedes Beratungsprozesses miteinander verschränkt sind und dies durch beraterische Intervention gestaltbar ist. Ist damit auch Lernen möglich? Das kann man unterstellen, wenn man davon ausgeht, dass eine erweiterte Einsichtsgewinnung und Handlungserweiterung eben Lernen darstellt“ (Busse 2009, S. 8). Aus dieser Kombination ergibt sich ein qualitativer Zugang, der die Erzeugung von Wissen durch Supervision sichtbar zu machen und dessen Abrufbarkeit (Follow-up-Untersuchung), sprich Wissensinternalisierung, als Voraussetzung für einen Transfer in die berufliche Praxis (mögliches Nachhaltigkeitskriterium) nachzuweisen versucht. Einerseits wird mit der „Wissensperspektive“ neues Wissen für die Supervision aus dem Beratungsprozess für das methodische Beratungshandeln erzeugt, um die professionelle Praxis zu verbessern. Andererseits dient dieses Wissen gleichzeitig einer Art „internen Qualitätssicherung“. Nach außen bieten sich davon abgeleitet neue Ansätze zur Legitimation für die berufliche Praxis.

1.2.3 INTERDISZIPLINÄRE BERATUNGSFORSCHUNG

Konstatieren lässt sich, dass interessante Ideen und Ansätze zur methodischen Feinjustierung von Supervision sowie der stetigen, selbstreflexiven Weiterentwicklung der professionellen Haltung, also dem professionellen Selbstverständnis von Supervision derzeit vorliegen und zum Teil schon diskursiv bearbeitet werden (vgl. Petzold 2003, Busse 2009 und Busse/Ehmer 2010). Von besonderer Bedeutung ist die Wirkungsweise von Supervision²³ unter dem zunehmend forcierten Aspekt des Legitimationsdrucks, der auf den Schultern der im Sozialwesen Tätigen ruht. Deutlich wird, dass nur eine interprofessionell getragene Wissenschaftslogik dazu beiträgt, diese Aufgabe(n) zu bewältigen. Diskutiert wird derzeit auch, ob es Sinn ergibt, eine neue Wissenschaftsdisziplin in Form einer Beratungswissenschaft zu etablieren (Möller/Hausinger 2009). Der Kontroverse ist zum Thema – Wissen – zu entnehmen, dass sowohl explizites Wissen (wissenschaftliches Wissen/Fachwissen), als auch implizites Wissen (Erfahrungswissen/praktisches Problemlösewissen)²⁴ in unterschiedlichsten Formen, wie zum Beispiel: „[...] Erfahrungswissen, wissen über Methoden und Interventionen, betriebswirtschaftliches, juristisches, psychologisches, pädagogisches, organisationales Wissen und viele andere Wissensformen mehr“ (Hausinger 2009, S. 181 [Auslassung M.L.]) erzeugt wird. „Auch eine Praxis entwickelt und erzeugt Wissen, anders als akademisches Wissen erzeugt wird [...]“ (Hausinger 2009, S. 181 [Auslassung M.L.]).

Die vorliegende Arbeit mit dem Fokus Wissensgenerierung, möchte als Beitrag zur Professionalisierung von Supervision gesehen werden und gleichzeitig den Ausgangspunkt für ein interdisziplinäres, professionsübergreifendes Verständnis fachlicher und wissenschaftlicher Reflexion mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung bieten. Außerdem gilt es näher zu ergründen, einerseits welchen Zusammenhang Wissen, Reflexion und Interaktion in der Beratung – am Beispiel von Supervision – aufweisen und andererseits welche Bedeutung dabei Reflexion und Interaktion haben. Dabei ergibt es nach Ansicht der ForscherInnen Sinn, nach dem Motto: „back to the basics“ oder besser noch „Erinnerung an die basics“ die Wurzeln, also Anleitungsfunktion, den Lern- sowie Bildungsaspekt und

²³ Berndt/Hülsbeck (2009) weisen, dem nach dem Motto „Wirklich ist, was wirkt“ (Kurt Lewin), auf eine Theorie-Praxis-Divergenz hin, die sie darin begründet sehen, dass sich bisherige Beratungsforschung vorwiegend auf qualitativ-induktive Verfahren im Vergleich zur quantitativ-empirischen Wirkungsforschung stützt. Augenmerk soll zukünftig verstärkt darauf gelegt werden operationalisierbare und prognosefähige Modelle zu entwickeln. Dennoch verfolgt die vorliegende Arbeit einen tiefgreifend qualitativen Ansatz und unternimmt gleichermaßen den Versuch die Wirkung von Supervision aus einer anderen, neuen Perspektiver heraus nachzuweisen. Überlegungen zur quantitativen Verifizierung werden im Ausblick formuliert.

²⁴ Ausführlicher zu dieser Wissenskategorisierung s. Kapitel II

Gestern, heute und morgen.

weitere Entwicklungsschritte (vgl. ebd., Punkt 1.1) mit einzubeziehen. Der einschlägigen Fachliteratur ist bisher dazu nur wenig (s.o.) zu entnehmen.

Es spiegeln sich in der Betrachtung der unterschiedlichen Forschungszugänge die Ausdifferenzierungen der geschichtlichen Entwicklung. Der sozialarbeitswissenschaftliche Blick ermöglicht es als „externer Beobachter“ den Gegenstand in Form aktueller, supervisorischer Praxis zu untersuchen. Von bisherigen Ergebnissen der Supervisionsforschung ausgehend und punktuell aufgeworfene Fragestellungen – explizit zur Generierung von Wissen in der Supervision – als Hinweise für noch zu beforschende Aspekte, münden Erkenntnisse auch aus der Perspektive der interdisziplinären Beratungsforschung in einem Modell der Wissensgenerierung in der Supervision. Dabei werden die, aus der historischen Entwicklung herausgearbeiteten, Aspekte (s. Punkt 1.1) zur fundierten Etablierung der Wissensperspektive für professionelle BeraterInnen im Allgemeinen, SupervisorInnen im Speziellen und deren KlientInnen mit in den Forschungsprozess einbezogen.

2 SUPERVISION ALS PROFESSIONELLES BERATUNGSHANDELN UND VERWANDTE FORMATE

Die bisherige Darstellung des geschichtlichen Verlaufes sowie des aktuellen Forschungsstandes, zeigt Entwicklungstendenzen für eine gemeinsame Wissensperspektive auf. Supervision modelliert sich zur komplexen, spannungsfeldstationierten, kommunikativ-interaktiven Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand (Thema/Fall). Es kann aus der Wissensperspektive also nicht um eine bloße Weitergabe von (Experten-) Wissen in Form reiner Informationsvermittlung (im Sinne einer Fachberatung) gehen und es gestaltet sich auch keine lineare SupervisandIn-SupervisorIn-Problemübertragung/-lösung, um die derzeit so übliche Arzt-Patient-Mentalität von Verantwortungs-/Handlungskompetenzdelegation zu praktizieren und damit Nachfragende abwartend in einer empfangenden Passivität verharren zu lassen (vgl. Belardi 2005, S. 70f.). Sondern im Gegenteil: Supervision setzt Engagement voraus, bedarf überzeugter Aktivität und Bereitschaft zur (Selbst-)Mobilisierung und Veränderung, muss also demnach auch viele Erfahrungen und das Wissen darum in sich bergen.

Supervision, verstanden und nachgefragt als professionelles Beratungshandeln, setzt das Verständnis eines aktiven, kommunikativen und interaktionsintensiven Arbeitsbündnisses voraus. Beiderseitige Erkenntnis entsteht im Prozess nämlich erst dann in der wechselseitigen, interaktiv-reflexiven Bearbeitung und einer ständigen Verbalisierung des Gegenstandes. Dieser Gedankengang wird mit Einnahme der Wissensperspektive als besonders relevant erachtet und in der sich anschließenden Untersuchung weiter verfolgt, ausgebaut und begründet. Bedeutsam ist an diesem Punkt, in einem Zusammenschritt, den allgemeingültigen Verlauf einer Einzelsupervision²⁵ zu skizzieren, um eine Grundlage für die Erweiterung mit Elementen der Wissensgenerierung zu schaffen.

²⁵ Zur Beschreibung eines idealen Verlaufs von Gruppen- bzw. Teamsupervisionen siehe ausführlich Belardi 2005, S. 70f.

2.1 PROZESS DER SUPERVISION

Eine Verlaufslehre oder eine Rezeptur kann es für Supervision i.d.S. nicht geben. Es lassen sich allerdings Phasen im Prozess beispielsweise einer Einzelsupervision unterscheiden. Beratungsgespräche, wie hier im Supervisionsformat, folgen aber auch einem individuellen Muster in dem sich jene Phasen in unterschiedlicher Länge, Folge und mitunter Wiederholung wiederfinden (können), in einander übergehen, überlagern oder überspringen.

Zum Einstieg wird kurz der ideale Verlauf einer Supervision nach Plessen/Kaatz skizziert. Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass es noch andere Verlaufsmodelle gibt (s. auch Pallasch 1993). Dabei unterscheiden sich nach Auffassung der AutorenInnen Einzel- und Gruppensupervision nicht wesentlich, sind aber in der Literatur entsprechend ihrer supervisorischen Ausrichtung, ausführlicher oder komprimierter, terminiert (vgl. Pallasch 1993, S. 103ff). Spannend ist an dieser Stelle, dass auch Supervision aus der Lernperspektive wieder auftaucht (vgl. ebd., S. 106f.).

Der Beginn lässt sich als Einstiegsphase (1) oder Auftragsklärung verstehen, die prägende Relevanz für den weiteren Verlauf besitzt. Mit der Einbringung des Themas/eines speziellen Falles kommt es zur Auftragsformulierung, die den roten Faden darstellt und immer wieder zur Rückkoppelung dient. Diese Phase kann besonders kurz sein, wenn das Thema schon feststeht (z.B. schon in der vorangegangenen Sitzung abgestimmt wurde). Im weiteren Vorgehen, der Informationsphase (2), werden relevante Informationen wechselseitig ausgetauscht. Das Thema/der Fall entfaltet sich. Im Rückbezug auf den Auftrag lassen sich nun Unterthemen sondieren und rückbeziehen. Die Strukturierungsphase (3) schließt sich an und gewinnt zunehmend an Bedeutung, um bestimmte Verbindungslinien herauszuarbeiten, zu ordnen und immer wieder den Themenbezug herzustellen. Als nächstes tritt eine Phase der Rückmeldung/des Feedbacks (4) ein, die gleichzeitig Information liefert. Auch das passiert oftmals wechselseitig, bevor eine Kontrollphase (5) beschrieben wird, die dazu dient wichtige Informationen und Bezüge zusammenzufassen, damit sich davon Handlungsstrategien, evtl. Alternativen für das praxisrelevante, berufliche Handeln ableiten lassen (vgl. Pallasch 1993, S. 104f. und vertiefend Belardi 1996, S. 95ff).

Supervision als professionelles Beratungshandeln und verwandte Formate

Es kann somit verallgemeinert und konzentriert wiedergegeben werden, dass sich in den ersten beiden Phasen – Einstiegsphase (oben 1 und 2) – das Thema/der Fall manifestiert. Die Kernphase (oben Phase 3) dient der kommunikativ-interaktiven Bearbeitung dessen und die Abschlussphase (oben 4 und 5) der Rekapitulation des vorangegangenen Reflektionsprozesses mit der Verbindung zum Auftrag. Dies mündet in der Erweiterung der individuellen Handlungsmöglichkeiten (Verhalten).

2.2 SUPERVISIONSORIENTIERUNG(EN) – VON DER DEFIZITORIENTIERUNG HIN ZUR INTERDEPENDENTEN BERATUNG

2.2.1 PRAXIS UND FELD

Supervision in ihrer Grundorientierung setzt vorzugsweise im Vorgesetztenverhältnis in der Arbeitsbeziehung an (Vorgesetztensupervision), jedoch mit zunehmend reflexiven Tendenzen der Erfahrungsübertagung (Anleitung). Die Definitionsmacht der Institution kommt darin als gewichtiger Einflussfaktor zum Tragen. Negativ konnotiert, schwingt dabei zusätzlich die defizitäre Begriffsaura²⁶ von Supervision mit, da vom Über- und Unterordnungsverhalten und dessen hoher Bedeutung für individuelles Handeln und subjektive Wahrnehmung, gegeben durch Bildung, Dienstgrad, Betriebszugehörigkeit, Alter, etc., der Betreffenden ausgegangen werden muss. Ein Transfergefälle ist zweifelsohne vorhanden. Die SupervisorIn befindet sich demzufolge in einer Art „Bittsteller- oder Empfängerposition“. Zwar werden unbestritten u.a. Kompetenzen erweitert, Sichtweisen verändert und neue Impulse gegeben, aber die Abhängigkeit von der (vorgesetzten) Person nicht überwunden (vgl. Bauer 2004, S. 122). Mit Belardi's Versuch der Kompetenzformulierung, die Verschränkung von Feldkompetenz und Beratungskompetenz (vgl. Belardi 1996, S. 40) in der Person der SupervisorIn zu betonen, gelingt es jedoch vorerst nicht den Defizitcharakter aufzulösen.

²⁶ Transportiert wird dieses Verständnis und die Haltung auch durch die damals gebräuchliche Begriffsauslegung und Aufgabenzuordnung wie bspw. beobachten, inspizieren, nach dem Rechten sehen, kontrollieren, beaufsichtigen, führen, etc. (s. auch Punkt 1.1).

2.2.2 SELBSTERFAHRUNG

Das Einsetzen der Psychologisierungswelle (Kleve 1996 und Siller 2010), d.h. einhergehend mit zunehmender Experimentierfreude und dem Ausprobieren verschiedener therapeutischer Perspektiven, kommt mehr und mehr der Selbsterfahrungscharakter in den Supervisionssettings zum Tragen. Ein frischer Wind weht und Aufbruchsstimmung zu neuen Möglichkeiten verbreitet sich in der Supervisionslandschaft (s.o. Punkt 1.1). Sich selbst und der eigenen Gefühlswelt in gegebenen Situationen nachspüren, um über den Weg des „Sich-Selbst-Erfahrens“ Zugänge für eine mögliche Erschließung individueller Handlungsrouninen zu erlangen und dadurch zu lernen, steht im Mittelpunkt des Supervisionsgeschehens. Die Probier- und Erfahrungslaune der Beratungsprofession spiegelt sich auch im direkten Supervisionssetting wider. Ganz verschweigen lässt sich jedoch der oftmals negativ konnotierte Therapiecharakter²⁷, der oft mit Krankheit, Störung oder Unvermögen in Verbindung steht, nicht. „Das Unbehagen gegen die Beratungsexperten [...] richtete sich zunächst einmal auf ein Phänomen, das mit dem kritischen Schlagwort der ‚Therapiegesellschaft‘ gekennzeichnet wurde: die Kritik an der Psychologisierung von Lebens- und Problemlagen, die soziologische Faktoren wie Milieu- und Schichtfaktoren, Arbeits- und Kapitalmärkte, familiensoziologische Erkenntnisse und Geschlechtsrollenfolgen u.a. aus dem Blick verloren und der Psychologisierung opferten“ (Bauer 2004, S. 124 [Auslassung M.L.]). Zwar verschiebt sich der Fokus von der Institutionsebene auf die Beziehungsebene, jedoch die Defizitperspektive ist auch damit noch nicht überwunden.

2.2.3 SELBSTREFLEXION

Es ist anhand der Supervisionsentwicklung gut nachzuvollziehen, dass: Je deutlicher das Spannungsfeld „Person-Rolle-Organisation/Arbeitsfeld-Klienten-/Kundensystem“ (Deutsche Gesellschaft für Supervision 2003 zit. n. Klinkhammer 2004, S. 38) in den Mittelpunkt supervisorischer Praxis rückt, die (selbst-)reflexiven Tendenzen zunehmen. Natürlich bleiben dabei die Erfahrungsübertagung (Anleitung) sowie der experimentelle Charakter durch bewährte methodische Zugänge der Selbsterfahrung (bspw. Rollenspiele) inhaltlich erhalten. Zudem steigt jedoch die Bedeutung der Bewusstwerdung des eigenen Handelns und damit der subjektiv-bewussten Wahrnehmung der persönlichen Rolle in beste-

²⁷ Siehe dazu vertiefend Buer 1999, S. 29ff

Supervision als professionelles Beratungshandeln und verwandte Formate

henden Beziehungssystemen (vgl. Bauer 2004, S. 122). In dem ich reflektiere, richte ich mein Denken auf mich selbst.²⁸ Damit wird eine Verbindung von Erfahrungsübertragung, Kompetenzübertragung in die Praxis und Selbsterfahrung geschaffen sowie dem die selbstreflexive Perspektive hinzugefügt. Als allen gemeinsam und grundlegend werden bestimmte Formen von Wissen erachtet, die neue Möglichkeiten und Perspektiven für die Supervision eröffnen. Das Anliegen dieser Forschungsarbeit ist es, den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ dieser Orientierungen – Wissen – zu untersuchen.

$$\begin{array}{ccccccc}
 \text{Praxis/Feld} & + & \text{Selbsterfahrung} & + & \text{Selbstreflexion} & = & \text{Supervision} \\
 \hline
 \text{Wissen} & & \text{Wissen} & & \text{Wissen} & & \text{Wissen}
 \end{array}$$

²⁸ Siehe dazu ausführlicher Kap. II, Punkt 3.3.2

2.2.4 WISSENSORIENTIERTE INTERDEPENDENZ

Die ForscherInnen konstatieren, dass diese Ausrichtungen und Perspektiven einen grundsätzlichen Aspekt gemein haben: Supervision ist als reflexiver Prozess immer erkenntniserzeugend und Wissen generierend. So verstanden und in der Praxis umgesetzt, ermöglicht sie den Zugang zu bewussten und unbewussten Ebenen beruflicher Interaktion, zur Rekapitulation, Analyse und dadurch zu besserem Verständnis. Als interaktiver Aushandlungsprozess, im Wechselspiel des „Gebens und Nehmens“ zwischen SupervisorIn und SupervisandIn, gehört auch immer die Kompromissfindung und die potentielle Möglichkeit der Standardunterschreitung (Busse 2009). In der kommunikativen Beziehung bilden sich die realen arbeitsweltlichen Bezüge ab (s. Kap. II, Punkt 3.1.2). Über die Reflexion beruflichen Handelns wird im Idealfall über das Thema/den Fall Wissen erzeugt und generiert. Dieses erzeugte Wissen, soweit internalisiert, schließt dann den Hiatus, als bewusst oder unbewusst wahrgenommene Grenze der Handlungsmöglichkeit (Problem), mit der Erweiterung ebendieser.

Die Perspektive Wissen eröffnet neue Chancen und Möglichkeiten der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung im gleichzeitigen Austarieren und Nivellieren eines (Definitions-)Machtgefälles. Die Interdependenz geht dabei nicht verloren, sondern wird im Gegenteil noch verstärkt, gefördert und betont. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird diese These genauer untersucht und ein Modell entwickelt, dass in der Lage ist dieses Grundprinzip näher zu beschreiben (s. Kap. IV, Punkt 6). Zunächst nehmen die ForscherInnen jedoch supervisionsnahes Beratungshandeln in den Blick, um damit den „kleinsten gemeinsamen Wissensnenner“ formatübergreifend zu erschließen.

2.3 SUPERVISION, COACHING, ANLEITUNG UND INTERVISION – VON FORMATUNTERSCHIEDEN UND EINER EINENDEN WISSENSPERSPEKTIVE

(Soziale-)Arbeit ist vor allem eines: Interaktion, also Beziehungshandeln (Buer 1999). Zwischenmenschliche Beziehungen entstehen, entwickeln, ruhen oder verlieren sich, kurzum sind sie ein fortwährend dynamisches, interpersonelles Kontaktkonstrukt. In der Arbeitswelt vermischen sich private (zwischen KollegInnen) und öffentliche (Organisationen/deren VertreterInnen) Interaktionen. Zudem treffen Menschen unterschiedlichster

Supervision als professionelles Beratungshandeln und verwandte Formate

Herkunft, Sozialisation, Erziehung, Bildung, Lebenswelt, -wirklichkeit, -biographie und -erfahrung aufeinander und treten in Interaktion miteinander. Es entsteht ein äußerst komplexes, multidimensionales Beziehungskonstrukt.

Im Folgenden findet vordergründig eine intensivere Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handeln statt, da Supervision, Coaching und andere Beratungsformate hauptsächlich die Arbeitswelt und sich in ihr abspielendes Verhalten und Handeln von Personen zum Gegenstand haben. Das Verhalten von Menschen mit- und zueinander Bedarf der gemeinsamen Abstimmung und Regelung. Dafür gibt es zur Orientierung eine hierarchische Ordnung in Form von Gesetzen, Verordnungen, (Verwaltungs-)Vorschriften, Unternehmensleitbildern, Berufsrollenentwürfen, Stellenbeschreibungen, etc. Unentwegt und ganz natürlich-autonom produziert eben diese Arbeitswelt, in der die interaktiv handelnden Individuen Produkte oder Dienstleistungen erschaffen und diese wiederum auf einem freien Markt mit unter in Konkurrenz anbieten, Herausforderungen, Frage- und Problemstellungen. Allzu oft kommt es daher vor, dass sich fachliche, funktionale, theoretisch-abstrakte und/oder praktische Fragen mit individuellen Beziehungen, Haltungen, etc. mischen und schwer voneinander zu trennen sind. Allen gemein ist das Ziel eine Lösung, eine Veränderung, eine Anpassungsleistung herbeizuführen. Ein spezifisch charakterisierter Problemgegenstand lässt sich formulieren. Unterschiedliche Voraussetzungen, Interessen und Zielsetzungen haben im Laufe der Zeit differenzierte Methoden und Konzepte hervorgebracht. Damit wird sich den jeweiligen Bedürfnissen und Gegebenheiten der Nachfragenden professionell genähert. Miteinander oder mit einer Sache, also einem Thema/Fall (sprich einem Problemgegenstand) professionell umzugehen und diesen zu be-/verarbeiten, heißt: Sich auf einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess ja auch i.S.v. Lernprozess einzulassen. Im Folgenden werden drei, sehr dicht neben- und miteinander existierende Beratungsformate: Intervision, Anleitung und Coaching in ihrem Kern vorgestellt. Die Gemeinsamkeiten münden in einer Zusammenfassung wobei die Unterschiede, die bevorzugt positiv konnotiert als Alleinstellungsmerkmale des jeweiligen Beratungsansatzes in Bezug auf Supervision herausgearbeitet und in einer Übersicht zusammengestellt werden.

Intervision

Die Anfänge sind in den ökonomisch-effizient ausgerichteten, japanischen Qualitätszirkeln zu finden. Freiwillig trafen sich dort Arbeitsteams (ca. 10 Personen), um sich mit dem Ziel

Supervision als professionelles Beratungshandeln und verwandte Formate

der stetigen Effektivitäts-, Engagement-, Effizienz- und Qualitätsverbesserung zu beraten und gegenseitig zu motivieren. Kern dieser Treffen war das gemeinsame Gespräch über einen problematischen/verbesserungswürdigen Sachverhalt in der täglichen Arbeit. Die Intervisionsmethode bezieht sich hauptsächlich auf den beruflichen Kontext, aus dem sie ursprünglich hervorgegangen ist. Es besteht keine Notwendigkeit Externe²⁹ zur Durchführung hinzuzunehmen. Unterschiedliche Berufs- und Lebenserfahrung befruchten den Gesprächsverlauf, so dass unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden können. Diese dienen demjenigen Mitarbeiter, der das aktuelle Problem eingebracht hat, zur Bereicherung der persönlichen Erfahrung sowie zur Erweiterung der Handlungsoptionen, aber auch der gesamten Gruppe (vgl. Hendriksen 2002, S. 23f.).

In der Fachliteratur findet diese Methode zur systematischen Problemlösung, mittels analysierendem, reflektierendem Lernen nur wenig Erwähnung. Aus Sicht der ForscherInnen ergänzt Intervision in logischer Folge den Methodenkanon des nunmehr schon sehr differenzierten Beratungsfeldes, als Übergang von den Beratungs- hin zu den Anleitungformen. Der Fokus einerseits auf Lehr- und Lernprozesse hat naheliegend Supervisionscharakter, der kollegiale Fachgesprächsstil bringt andererseits eher begleitende und anleitende Züge ein.

Anleitung

„[Anleitung] ist keine Methode sondern ein komplexer, gemeinsamer Lernprozess [...] in dem es um die Auseinandersetzung mit rechtlichen, organisatorischen, administrativen und inhaltlichen Anforderungen des Berufslebens ebenso geht wie um die wechselseitige Klärung von Standpunkten und Weltanschauungen, deren Gewinnung zur Erlangung und Weiterentwicklung beruflicher und persönlicher Identität notwendig sind“ (Scherpner 1962, S. 57 [Einfügung/Auslassung M.L.]).

Anhand des obigen Definitionsversuches lässt sich deutlich hervorheben, dass es sich ursprünglich bei Anleitung, nach Scherpners Auffassung, um Austauschprozesse innerhalb von Organisationen und somit Teams der Arbeitswelt mit einem gemeinsamen Lern-

²⁹ Im Zentrum der Betrachtung – anlässlich des Fokus „Supervision als methodische Wissensgenerierung“ – steht hier die Intervision in ihrer ursprünglichen Form, als Intervision ohne Begleitung im Gegensatz zur Intervision mit Begleitung (s. Hendriksen 2002, S. 28ff), da sonst die Nähe zur Supervision die Trennschärfe eher beeinträchtigt als begünstigt.

Supervision als professionelles Beratungshandeln und verwandte Formate

fokus handelt. Von den ForscherInnen wird Anleitung wie folgt verstanden³⁰: Gemeinsames Lernen als Form der Professionalisierung wird beschrieben. Die Charakteristika bestehen darin, sehr komplex (vielschichtig und mehrdimensional) im Aufbau des Gegenstandes, demokratisch in der Vorgehens- und Arbeitsweise zu sein. Die Herausforderung besteht darin, im Anleitungsprozess die Entpersonalisierung eines Problems zu fördern und zu unterstützen, um die Erzeugung und Generierung von Wissen zu fokussieren und damit die bestehende Arbeits-/Handlungspraxis weiterzuentwickeln. Es steht das Ziel, ein Problem in ein bearbeitbares Thema umzuwandeln (Trennung von Sach- und Beziehungsebene) im Vordergrund. Nicht zu unterschätzen sind die vielfältigen Verstrickungen des Problems/Themas mit individuellen Emotionslagen. Dieses Modell von Anleitung setzt unbedingt darauf, Enthierarchisierung, Engagement, demokratische Abstimmungsprozesse und damit einhergehend ein hohes Prozess- und Ergebnisinteresse der Beteiligten zu praktizieren. Zusammengefasst meint Anleitung einen komplexen, gegenseitigen Beratungsprozess unter Experten beruflicher Praxis.

Coaching

Aus dem Sport, vor allem dem Leistungsbereich, ist der Coach³¹ bekannt. Die physisch-psychisch-mentale Leistungsfähigkeit ist Kern der Arbeit. Betrachtet man Coaching speziell im beruflichen Kontext hat sich der Fokus nicht verschoben, sondern die Stärken und Schwächen der KlientInnen stehen auch hier im Mittelpunkt des Coaching-Prozesses. Coaching hat sich vorwiegend im Bereich der Wirtschaft, d.h. in den Management- und Führungsetagen vieler Unternehmen etabliert und bietet Möglichkeiten gezielter Personalentwicklung. Zurückliegendes berufliches Handeln der Person bietet dabei Anknüpfungspunkte zur Rekapitulation³² von Ereignissen. Ausgehend von den Stärken, also Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person, deren Stabilisierung wichtig ist um an den individuellen Schwächen zu arbeiten, werden Erfolgsstrategien geübt und die Persönlichkeit weiterentwickelt. Die Leistungsoptimierung und -steigerung ist eine wesentliche Zielsetzung, die sich im Erfolg beruflichen Handelns widerspiegelt (vgl. Fallner/Pohl 2005, S. 25f.).

Das Training vom Agieren und Reagieren ist Hauptbestandteil der Coach-Klient-Beziehung. Unter gezielter Handlungsanleitung erfolgt ein Verhaltenstraining der KlientIn.

³⁰ Da es bisher kein etabliertes AnleitungsmodeLL gibt, beruhen die Ausführungen der ForscherInnen auf einer eigenen, gruppendifkursiven Modellentwicklung innerhalb des Moduls „Beraten und Anleiten“ des Studiengangs „Master of Arts – Angewandte Sozialarbeitswissenschaft“ der Hochschule Mittweida/Rosswein.

³¹ engl. Trainer

³² Bewusst wird an dieser Stelle nicht von Reflexion gesprochen, da hier – nach dem Verständnis der AutorInnen – keine entscheidend tiefgründigere Auseinandersetzung mit dem Ereignis (Thema/Fall) stattfindet.

Supervision als professionelles Beratungshandeln und verwandte Formate

Deutlich hervor tritt der Konzeptansatz an den individuellen Schwächen, sprich einer modellimmanenten Defizitorientierung.

Unterschiede zur Supervision in einer Zusammenfassung

Coaching versteht sich vorrangig als personenzentriertes Einzelfallsetting zwischen KlientIn und Coach. Es ist hauptsächlich eine Trainingsform – gemäß des Ursprungs – der Anpassungsleistung persönlicher oder aber auch unternehmens-/organisationsbezogener Parameter (vgl. Fallner/Pohl 2005, S.42). Im Vordergrund steht das Funktionieren der (Führungs-)Person(en) in einer Organisation oder das Unternehmen an sich, mit wirtschaftlichem Erfolg, Effizienz und Überleben am Markt als Grundausrichtung (vgl. Bauer 2004, S. 126).

Intervision und Anleitung vollziehen sich zum größten Teil als Gruppenprozess. Dabei werden i.d.R. keine externen BeraterInnen angefragt, sondern die Moderation wird intern gesteuert. Alle TeilnehmerInnen begegnen sich durch das Thema/Fall auf einer gemeinsamen, fachlichen Ebene mit ihren individuellen Stärken und Schwächen. Eine hierarchisch angelegte Struktur ist nicht automatisch implizit. Der externe Bezugspunkt (BeraterIn/SupervisorIn/Coach) ist nicht gegeben, somit entwickelt sich Praxis in der Praxis durch die Praxis (vgl. Hendriksen 2002, S. 24).

Bei der Supervision hingegen kann es sich je nach Auftrag sowohl um Einzelfallsupervision, als auch um Gruppen- oder Teamsupervision handeln. Die gemeinsame kommunikativ-interaktive Beziehung ist die Basis für ein (interdependentes) Arbeitsbündnis. Supervision verpflichtet sich in ihrer Grundhaltung dem aufklärerischen Anspruch mittels Reflexion als Ausgangspunkt für Analyse und Verstehen, mit dem Ziel die Handlungsfähigkeit des Subjektes zu erweitern. Die ausdrückliche Priorität liegt in der ganzheitlichen Betrachtung vom Spannungsfeld zwischen dem Individuum, welches in seiner Biographie mit seiner jeweiligen Übertragung und Ausprägung, (Berufs-)Rolle, Organisation, etc. gewachsen ist (vgl. Bauer 2004, S. 126f.). Es zeichnet sich gegenwärtig eher eine parallele bis hin zur synonymen Begriffsführung von Supervision und Coaching ab. Entwicklungsgeschichtlich begründet sich die Passung mit Blick auf die Anwendungsgebiete (s.o). Daher ist im Managementbereich Coaching eher anschlussfähig, da noch immer der Supervision der kontrollierende, beaufsichtigende Charakter mit psychologisiert-klinischem Beige-

Supervision als professionelles Beratungshandeln und verwandte Formate

schmack anhängig ist. Es macht jedoch Sinn, die Einheit zu betrachten und damit die Chancen und Möglichkeiten der Ganzheitlichkeit eines Beratungsformates Supervision/Coaching³³ zu sehen. Die Beschäftigung mit den beratenden Formaten Intervention, Anleitung, Coaching und Supervision zeigt deutlich an verschiedenen Stellen immer wieder zwei Auffälligkeiten, die in ihrem Wesen sich gegenseitig bedingen:

- 1) der Zugang des Beraters (zum Arbeitsfeld der KlientInnen) und
- 2) die Anschlussfähigkeit (des Gegenstandes/Themas/Fall).

Gemeinsamkeiten mit Supervision als Indizien für eine gemeinsamen Wissensperspektive:

Jetzt liegt das Augenmerk besonders darauf, festzuhalten welche Punkte die Beratungsformate eint und damit den Weg zu einer gemeinsamen Wissensperspektive (möglicherweise beratungsformatübergreifend) ebnen. Alle benannten Modelle schaffen in ihrem jeweiligen Setting eine individuelle Vertrauens- und Beziehungsbasis. Ein wichtiger, gemeinsamer Bestandteil mit mehr oder minder großen Anteilen ist die Reflexion, d.h. kommunikativ-interaktives Aufarbeiten und Verstehen von Verhalten/Handeln. Damit geht in weiten Teilen eine Perspektiverweiterung einher und davon ausgehend eine hohe Veränderungswahrscheinlichkeit von Wahrnehmungsmustern und Handlungsmöglichkeiten (Erweiterung der Handlungsautonomie). Im Zentrum steht immer die Frage: „Was hat der Fall/das Thema mit mir selbst/mit meiner Person zu tun?“ Kern des Beratungsprozesses ist es fachspezifische, alternative Handlungsansätze zu entwickeln und diese in der Arbeitsrealität zu implementieren. Die Übertragbarkeit und Anwendbarkeit sind ein hohes, jedoch in jedem Fall subjektives Erfolgs- und damit Qualitätskriterium. Außerdem wird von den KlientInnen ein hohes Maß an Selbstverantwortung vorausgesetzt, aber auch die Selbstorganisationsfähigkeit strukturierend und organisierend gefördert. Aus der Wissensperspektive kann, als Gemeinsamkeit der Beratungsformate, ihr Setting als selbstgesteuertes Lernen bezeichnet werden.

³³ Schon 1996 schreibt Belardi: „Coaching ist eine weitere Variante der Einzelsupervision, die in den letzten Jahren immer bekannter geworden ist“ (Belardi 1996, S. 101).

KAPITEL II

*Simona Hansen***3 WAS WIR ÜBER WISSEN WISSEN – ZUM ZUSAMMENHANG VON WISSEN UND SUPERVISION.**

In Deutschland gehört die berufsbezogene Supervision ohne Frage zur pädagogischen Beratung. Aus den Vorüberlegungen zu Historie und Selbstverständnis der Supervision hat sich ergeben, dass es sich jedoch als äußerst fruchtbar erweist, Beraterisches Handeln in der Supervision auch im Kontext der Aneignung von Wissen durch Reflexion (Lernen durch Reflexion) zu betrachten und damit als Element der Andragogik zu sehen. Sowohl für die Weiterentwicklung des professionellen Selbstverständnisses der Supervision, als auch die Praxis der Erwachsenenbildung, weist diese Perspektive hohe Relevanz auf. Aus Sicht der ForscherInnen ist das Potential der Supervision als „Raum“ für selbstgesteuertes Lernen, bisher unterschätzt worden. Für eine differenziertere Betrachtung lohnt es sich den Blick zunächst auf die Erfahrungen aus den Niederlanden zu lenken.

3.1 LERNEN DURCH SUPERVISION: ERKENNTNISSE AUS DEN NIEDERLANDEN UND IHRE RELEVANZ FÜR DIE DEUTSCHE SUPERVISIONSTHEORIE

Das Lernen hat in der niederländischen Supervision eine ganz andere Bedeutung. Während sich die Supervision in Deutschland historisch von einem berufsbezogenen Lernprozess (s. Kap. I, Punkt 1.1) zu einem berufsbezogenen Beratungsprozess spezifiziert hat, ist Lernen in der niederländischen Supervisionstheorie ein zentrales Thema. Supervision begreift sich in ihrem Selbstverständnis als andragogisches und *nicht* Beraterisches Konzept. Theorie und Praxis der Supervision ist in den Niederlanden etwa in den 1950-iger Jahren entstanden und wurde im Wesentlichen durch die amerikanische Theorie beeinflusst. Hier wurde Supervision als Lernbeziehung gesehen, die als bewusster Lernprozess gestaltet, die kognitive Bearbeitung von Erfahrungen aus der Berufspraxis zum Thema hatte. Bezogen darauf wurde nicht nur die „Professioneller-Klient“-Beziehung, sondern auch die organisationellen Einflüsse auf die Arbeit mit der Klientel betrachtet. Im Mittelpunkt stand die Entwicklung einer beruflichen Identität als Berufskompetenz. Die sozialarbeiterische Supervision wurde im Laufe der Zeit durch Beraterische und therapeutische

Was wir über Wissen wissen

Forschungserkenntnisse angereichert, verlor aber nie ihren eigentlich „lernenden Schwerpunkt“. Durch die theoretische Weiterentwicklung wurde das Lernen durch Erkenntnis/Einsicht und Erfahrungen unter Einbezug der eigenen Gefühle befördert. Supervision wurde dadurch zu einem ständigen Lern- und Wachstumsprozess durch kognitive und emotionale Erfahrungen. In direktem Austausch mit den USA wurde Supervision in den Niederlanden folglich von Anfang an als Beeinflussung von Lernprozessen, als Lernen durch Erfahrung und Entwicklung der eigenen Person, theoretisch erfasst. Seit den 1970-iger Jahren wurde als konkreter „Lernauftrag“ für die Supervision formuliert, dass die SupervisandIn befähigt werden soll, sich selbst systematisch Fragen zu stellen, also durch Supervision die selbständige Reflexion, sprich Selbstreflexion, zu fördern (vgl. van Kessel 2007, S. 1f.). Im Folgenden werden nun wichtige Schwerpunkte der aktuellen Supervisionstheorie in den Niederlanden skizziert.

Im Konkreten folgt die niederländische Supervision einem konstruktivistischen Lernkonzept, bei dem die SupervisandIn ihren Lernprozess aktiv und konstruktiv selbst steuert (interne Steuerung). In der Interaktion mit der SupervisorIn wird das selbstständige Lernen durch ihre Interventionen befördert. Mit den Interventionen hilft die SupervisorIn der SupervisandIn das zu tun, was sie aus eigenem Antrieb noch nicht realisiert (externe Steuerung). Die SupervisorIn ist damit Experte für die Lernprozesse und trägt die Verantwortung für die Qualität zur Weiterentwicklung der Berufskompetenz. Zentrales Ziel der Supervision ist es, das kompetente Handeln als Berufsperson, unter Berücksichtigung der persönlichen Dispositionen und Kompetenzen sowie den professionellen Anforderungen, zu lernen. Lernen erfolgt dabei im Wesentlichen durch die (Selbst-)Reflexion von Erfahrungen und Handlungen. Dadurch definieren sich Zwischenziele für die Supervision, nämlich die (Weiter-)Entwicklung von Reflexions- und Integrationsfähigkeit, um kompetentes Handeln als Berufsperson zu lernen. Supervision hat also nicht ausschließlich die Funktion aktuelle berufliche Handlungsprobleme zu lösen, sondern dient als bewusstes Lernsetting, immer der Kompetenzentwicklung übergeordnet; im Hinblick auf die nachhaltige Gestaltung von Verhaltensmöglichkeiten. Die Lerninhalte ergeben sich zwar aus den aktuellen Arbeitsaufgaben, haben aber eher exemplarische Bedeutung zum Kennenlernen und Entdecken der eigenen beruflichen Identität und Gestaltung der beruflichen Aufgaben in Bezug auf die Anforderungen und möglichen Lernthemen. Auf der Metaebene soll dadurch auch *supervisorisches Lernen* gelernt werden. Der zyklisch verlaufende, dynamische „Lernweg“ beschreibt konzeptionell die Aneignung der supervisorischen Basisfähigkeiten. Dieser Lernweg gliedert sich in drei Segmente: 1) Weg der Erkenntnis, 2) Weg der Wahl, 3) Weg der Handlung. Mit allen drei Segmenten sind zentrale Lernaufgaben verbunden, die sich die SupervisandIn mit Hilfe der SupervisorIn aneignen soll. Der „Weg der

Erkenntnis“ richtet den Blick auf die gesammelten beruflichen Erfahrungen. Diese sollen reflexiv betrachtet werden und auf ihre möglicherweise noch versteckten Bedeutungen untersucht und Einsichten gewonnen werden, die der Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz dienen sollen. Aus den Einsichten entstehen idealerweise Bestrebungen die persönliche Gestaltungskompetenz, in Bezug auf die beruflichen Aufgaben, weiterzuentwickeln. Daraufhin muss eine Wahl getroffen werden, die auf dem „Weg der Handlung“ durch die Umsetzung in professionelles Handeln in konkreten beruflichen Situationen eine Zielrichtung erhält. Die Grundlage für diesen gesamten „Lernweg“ ist eine Lernhypothese, an der alle Beteiligten arbeiten. Dieses Instrument fördert die Selbstreflexion und das Lernen erhält so eine Richtung, es wird zielgerichtet. Die Hypothese wird in verschiedenen Abständen überprüft und dient auch der Auftragsklärung. Mit schriftlichen Vor- und Nachbereitungen strukturiert die SupervisandIn ihre supervisorischen Lernaktivitäten und dokumentiert selbst ihre Entwicklung (vgl. van Kessel 2007, S. 1-19).

Relevanz für die deutsche Supervisionstheorie

In Deutschland herrscht keine Eindeutigkeit bezüglich der intentionalen Konzeptionierung von Supervision. Das Niederländische Konzept würde unter Umständen als eher funktional angesehen, da es das aufklärerische bzw. emanzipatorische Anliegen nahezu ausklammert. Diese Ambivalenz drückt sich derzeit auch innerhalb Deutschlands in der Diskussion um Supervision und Coaching aus. Das niederländische Konzept soll nicht übernommen werden, gibt jedoch gute Anregungen für eine zielorientierte Beratung aus der Wissensperspektive, die sich als Setting selbstgesteuerten Lernens zur Professionalisierung begreift, ohne sich dabei selbst zu deprofessionalisieren. Aus der Wissensperspektive werden vielmehr die so oft diskutierten Unterschiedlichkeiten in der reflexiven und instrumentellen Logik des Handelns als „multiple Rationalitäten“ (Busse 2009, S.6) integriert und selbst zum Gegenstand der Reflexion. „Man muss sich [also] fragen, wie die unterschiedlichen Handlungslogiken [...] vermittelt sind, wie das eigene und fremde Wissen und Nichtwissen mit den Handlungsnotwendigkeiten und -grenzen des Supervisanden aber auch denen des Supervisors in Passung gebracht werden können und müssen“ (ebd., S. 6 [Einfügung/Auslassung S.H.]). Dies bedeutet eine Doppelperspektive auf das Verhältnis zwischen Reflexion und Handeln einzunehmen: Steigerung der subjektiven Handlungsautonomie durch selbstverantwortlich aufgeklärte Begründungen und die Relationierung von Wissen/Nichtwissen und Handeln (vgl. ebd., S.4). Das kann gelingen, wenn unter den eigenen Professionalisierungsbestrebungen die Wurzeln nicht aus dem Blick geraten. Will heißen einer Ganzheitlichkeit in einer integrativen Konzeption zu fol-

gen, die es ermöglicht den multiplen beruflichen Anforderungen an professionelles Beziehungshandeln gerecht zu werden, indem sie die individuelle Handlungsautonomie durch den professionellen Umgang mit Nichtwissen und die Generierung von (subjektivem) Erfahrungswissen/Handlungswissen sowie übergeordnet eine reflexive berufliche Identität befördert.

Auch wenn es bereits Lernmodelle der Supervision gerade in der amerikanischen und niederländischen Literatur gibt, muss, aus Sicht der ForscherInnen, der Blick aus der Wissensperspektive noch weiter geschärft werden. Ziel ist es das professionelle Selbstverständnis weiterzuentwickeln und dabei nicht einer Funktionalisierung bzw. Technisierung, wie sie aktuell in vielen sozialen Bereichen zu beobachten ist, zu erliegen. Im Folgenden wird daher die Perspektive des Wissens differenzierter betrachtet und systematisch mit dem Forschungsgegenstand verschränkt.

3.2 WISSEN IN DER WISSENSGESELLSCHAFT

„Im Zentrum der heutigen Arbeitsgesellschaft steht nicht mehr die arbeitsteilige, hierarchisch organisierte, technisch unterstützte Fertigung größerer Stückzahlen von Sachgütern durch lohnabhängige Beschäftigte. Immer bedeutsamer wird die Organisation sozialer Beziehungen – vor allem durch wissens- und kommunikationsintensive Dienstleistungen. Deshalb bezeichnen zahlreiche Autoren die Gegenwartsgesellschaft als Informations-, Kommunikations- oder Wissensgesellschaft“ (Heidenreich 2000, zit. in: Wiater 2007, S. 30).

Die Wissensgesellschaft ist nicht mit der Wissenschaftsgesellschaft zu verwechseln. Nicht die Wissenschaft bestimmt die gesellschaftliche Entwicklung, sondern die Wissensbasierung der Produktionsformen und die Wissensarbeit in den Organisationen. Die Wissensbasierung charakterisiert sich im Wesentlichen dadurch, dass Immaterielles wichtiger ist als physische Ressourcen. Kognitive Arbeitsteilung und Humankapital bekommen größere Bedeutung, Netzwerke konstituieren sich virtuell und Wissen bedeutet vorwiegend Problemlösungswissen. Das oberste Prinzip der Wissensgesellschaft ist damit die Suche nach neuem Wissen bzw. die ständige Verbesserung des Wissens ihrer Mitglieder und ihrer Organisationen (vgl. Wiater 2007, S.32f.). Unter ökonomischen Gesichtspunkten wird Wissen als Ware bzw. Produktivkraft, bei der es um eine möglichst effiziente Nutzung

geht, betrachtet (vgl. Böschen 2002, S.2). Eines der wichtigsten Merkmale der Wissensgesellschaft ist auch aus diesem Grund das kontinuierliche Lernen mit einer dauerhaften Forderung an das Verhalten der Menschen und einem extrem hohen Innovationsdruck (vgl. Wiater 2007, S.32f.). Die gesellschaftliche Positionierung erfolgt über das Wissen, dass jedes Individuum zur Modernisierung, Wettbewerb und Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft beitragen kann. Aufgrund der gesellschaftlichen Verteilung bedingt – aus soziologischer Perspektive – also das Wissen bzw. Nichtwissen ebenfalls die gesellschaftliche Struktur (ebd., S.32f., Böschen 2002, S. 1).

Die zeitdiagnostische Definition der Gesellschaft als Wissensgesellschaft hat auch aus Sicht der Wissenschaft eine hohe Plausibilität. Es herrscht eine enorme Produktion, Verteilung und Zirkulation wissenschaftlichen Wissens, das immer noch eine hohe Bedeutung bei der Gestaltung von Innovationsprozessen besitzt. Wissen ist die zentrale Bezugsgröße in der Wissensgesellschaft und Wissenschaft zentrale Instanz ihrer Erzeugung (vgl. Böschen 2002, S.1). Allerdings muss im Zuge der modernen Anforderungen, wie der Neustrukturierung der Erwerbsarbeit, die Rolle von Wissenschaft in der Wissensgesellschaft neu überdacht werden. Die hegemoniale Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen weicht auf, indem auch Nichtwissen und andere Wissensformen kommuniziert und in den Fokus der Überlegungen gerückt werden (ebd., S.1). An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass sich dadurch die Bedeutung der Wissenschaft bzw. von wissenschaftlichem Wissen nicht aufhebt. Letztlich ist die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Thematik auch als eine Form der Verwissenschaftlichung zu betrachten. Zusammengefasst sind jedoch eine Pluralisierung von wissenschaftlichem Wissen und eine Pluralität von Wissensformen zu beobachten. Die heterogenen Wissenstypen können nicht erkenntnistheoretisch aneinander angeglichen werden, sodass sich vielmehr mit der Koexistenz und dem Umgang mit den „neuen“ Formen des Wissens beschäftigt werden sollte (vgl. Kocytba zit. n. Böschen 2002, S. 3).³⁴

Diese Entwicklungen bilden sich selbstredend auch in der Sozialen Arbeit, als gesellschaftliche Instanz, ab. Die neoliberale Transformation von *welfare* zu *workfare*³⁵ und die wachsende Bedeutung des Humankapitals stellen neue Herausforderungen an die professionelle Begleitung der Klientel Sozialer Arbeit. In einigen Arbeitsbereichen führt dies regelrecht zu einer Deprofessionalisierung, indem versucht wird dem neoliberalen Kanon von Fördern und Fordern mit einer „sozialarbeiterischen Technokratie“ zu begegnen. Damit werden Errungenschaften der Professionalisierung zu Gunsten einer Handhabbarkeit

³⁴ Mit neuen Formen des Wissens sind im wesentlichen Formen des Erfahrungswissens und des Nichtwissens gemeint. Eine nähere Betrachtung dieser Wissensformen s. Punkt 3.3.1.

³⁵ Vgl. hierzu Galuske 2004, Butterwegge 2006

durch Vereinfachung über Bord geworfen.³⁶ Die Steigerung der Komplexität sozialer Risiken erfordert im Gegenteil erweiterte Kompetenz- und Wissensstrukturen für Professionals, die über wissenschaftliches Wissen hinausgehen und die Relationalität (Dewe 2007, 2009) sowie besondere Dynamik sozialpädagogischen Wissens berücksichtigen.³⁷ Der Supervision als berufsbegleitende Beratungsform kommt aus Sicht der Forschenden an dieser Stelle eine gewichtige Rolle zu. Als Qualifizierungs- und Professionalisierungsinstrument Sozialer Arbeit (Busse 2009) ist sie in der Lage, mit einer deutlichen Ausrichtung ihres Selbstverständnisses, die Erweiterung von Kompetenz- und Wissensstrukturen, unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Dynamik, bewusst zu fördern.

3.2.1 WISSENERWEITERUNG BEI ERWACHSENEN

Die Erwachsenenbildung hat angesichts der modernen Entwicklungen und Anforderungen eine besondere Bedeutung. Wissen und Wissenserwerb erfolgt in der Wissensgesellschaft zum großen Teil durch Selbstmanagement, aber Selbstmanagement ist bei den zahlreichen und vielschichtigen Anforderungen nicht allein autodidaktisch möglich (vgl. Wiater 2007, S.33).

Erwachsenenbildung ist, wie noch in den 1920-iger Jahren bis in die 1950-iger Jahre, schon lange nicht mehr zweckfrei (vgl. Tietgens 1991, S. 113f.). Durch den beschleunigten Wandel und die Ausdifferenzierung der Gesellschaft haben sich die Anforderungen an die einzelnen Individuen verändert. Die neoliberalen Entwicklungen in Deutschland verstärken den Druck auf jedes Gesellschaftsmitglied seine Arbeitskraft als Ware zu vermarkten. Eine Form diesen Anforderungen zu begegnen ist das „Lebenslange Lernen“. Den Individuen wird zugemutet, wollen sie nicht beispielsweise durch Arbeitslosigkeit an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, sich zeitlich entgrenzt selbst zu aktualisieren, sprich lebenslang zu lernen (vgl. Kossack 2006, S. 10).

Lernen ist also zu einer lebenslangen, individuellen Aufgabe geworden. Berufsbegleitendes Lernen stellt sicher, dass die Anpassung an die sich ständig verändernde Arbeitswelt nicht verloren geht. Erwachsene erweitern ihr Wissen zielgerichtet und interessenbezogen. Dies bedeutet, dass Lernen eine klare Funktion und Nutzensausrichtung hat, die sich stark an gegebenem Anlass bzw. einem vorherrschenden Problem orientiert. Das zu er-

³⁶ Vgl. hierzu Hansen/Lohse 2010

³⁷ Der besondere Stellenwert von impliziten Wissenskategorien für das professionelle Beziehungshandeln wird in Punkt 3.1.2 herausgearbeitet.

Was wir über Wissen wissen

werbende Wissen ist durch seine Anwendungsbezogenheit gekennzeichnet und soll eine passfähige Verhaltensmodifikation in Bezug auf die zu bewältigende Arbeitsaufgabe ermöglichen. Jedes Individuum besitzt seine eigene Lerngeschichte mit einem ausdifferenzierten System der Wissens- und Erfahrungsverarbeitung. (vgl. Meier-Gantenbein/Späth 2006, S. 17ff). Dadurch ergeben sich hoch differenzierte, individuelle Lernbedürfnislagen, die folglich ausschließlich durch individuelles Lernen adäquat befriedigt werden können. Lernen findet nicht mehr in den traditionellen Lehr-Lernsituationen statt, sondern nahezu überall. Es ist von der Lehre formal entkoppelt worden und damit nicht nur durch seinen lebenslangen Charakter zeitlich, sondern auch räumlich entgrenzt. Selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen beschreibt den Kern der aktuellen Konzepte zur Wissenserweiterung bei Erwachsenen (vgl. Kossack 2006, S.10). „Die Individualisierung der Lernprozesse macht in der Folge neue Formen der professionellen Begleitung und Betreuung dieser Lernprozesse notwendig“ (Kossack 2006, S. 10) und hat direkte Auswirkungen auf die professionelle Bildungsarbeit. Selbstorganisiertes Lernen kann in der Wissensgesellschaft nicht mehr nur auf berufliche Aus- und Weiterbildung beschränkt sein. Arbeit ist in der Wissensgesellschaft geistige Arbeit, mit der sich jeder selbst auf dem Arbeitsmarkt präsentiert. Lernen ist nicht nur der Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern auch persönlicher Kompetenzen (vgl. Wiater 2007, S. 33).

„Soll aber den vielfältigen Aufgaben entsprochen werden, die sich der Erwachsenenbildung heute stellen, soll sie Chancen für die Befriedigung eines nicht schulisch gestalteten schulischen Nachholbedarfs bieten, soll sie die Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt sichern, soll sie die Einübung in die eigengearteten Mitspracherechte auf verschiedenen Lebensgebieten anregen, soll sie dazu beitragen, daß wir den Veränderungen unserer Umwelt auf die Technik, durch das Zusammengerückt- und Aufeinanderangewiesensein auf menschliche Weise Herr werden, soll sie die Möglichkeiten eröffnen, lebensgeschichtliche Beschädigungen zu verarbeiten, soll sie die Freude an der Betätigung für sich und mit anderen Raum geben, dann ist ein Organisationsgefüge erforderlich, das diesen mannigfachen Anforderungen entspricht und zugleich noch ihren Zusammenhang erkennen läßt. Es bedarf eines differenzierten Systems, das der Spezifikation und der Interdependenz gerecht wird“ (Tietgens 1991, S. 131).

Tietgens umreißt bereits 1991 die vielschichtigen Aufgaben für die Andragogik, die sich durch die individuellen Ansprüche der erwachsenen Lernenden und der gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben. Neuere Forschungsergebnisse zur Erwachsenenbildungs-

Professionalität von Peters (2004) haben gezeigt, dass die Andragogik aktuell ihrer Rolle nicht gerecht wird und absoluten Professionalisierungsbedarf aufweist. Fortan stellt sich die Frage, welche Konzeption(en), speziell für das professionelle Beziehungshandeln, den multifunktionalen Ansprüchen gerecht wird. Eine adäquate Begleitung von Lernprozessen, gerade in der Sozialen Arbeit, muss über alleinige Fachberatung, konzipiert als Lernberatung, hinausgehen. Vielmehr bedarf es einer Verschränkung von Fach- und Prozessberatung, die subjektive Lernwege eröffnet und passgenaue fachliche Inputs miteinschließt.

3.1.2 WISSEN UND SUPERVISION

Die Funktion von Beratung in der Erwachsenenbildung gestaltet sich vorrangig als Lernberatung, i.S.v. Fachberatung und weniger als Beratung im professionellen Berufsalltag. Der Beratung als eigentliches Lernsetting und damit als Form des selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens ist noch wenig Beachtung geschenkt worden. Aus Sicht der ForscherInnen besteht in dieser Verbindung ein großes Potential für Professionalisierung. In der Supervision, als Beratung im Berufsalltag, ist das lernende Moment bereits im Kern enthalten.

Bisher ist die Entstehung von Wissen in der Beratung nahezu ausgeklammert worden. Vage Beschreibungen deuten zwar an der einen oder anderen Stelle in der Literatur daraufhin, explizit ist davon jedoch kaum die Rede.³⁸ Sogar in Konzepten der Lernberatung, die die Aneignung von Wissen selbst zum Gegenstand hat, werden die Ergebnisse der Beratung nicht als entstandenes, neues Wissen im eigentlichen Sinn bezeichnet, obwohl die Notwendigkeit der Beratung für Fort- und Weiterbildung bzw. Erwachsenenlernen im Allgemeinen außer Frage steht. An dieser Stelle exemplifiziert sich die in der wissenschaftlichen Diskussion fortwährende Diskrepanz zwischen Fach- und Prozessberatung. Allerdings ist für eine Wissen generierende Beratungsform zur Erweiterung der professionellen Handlungsfähigkeit gerade das integrative Moment beider Ausrichtungen bedeutsam.³⁹

Hingegen zur Wissensstruktur im Sinne von professionellem Wissen, das die SupervisorInnen und Coachs für die professionelle Beratung benötigen, sind bereits einige Überle-

³⁸ Bezogen auf die Interaktionsstruktur, als Strickmuster des Lernprozesses in der Supervision, hat beispielsweise Glas-Bastert (1998) eine erste Anregung gegeben.

³⁹ Überlegungen zu integrativen Konzepten bestehen beispielsweise bereits in der Unternehmensberatung bzw. systemischen Beratung (vgl. bspw. Königswieser/Sonuc/Gebhardt 2006).

Was wir über Wissen wissen

gungen angestellt worden.⁴⁰ Dabei wird bspw. *Supervisorisches Wissen*, als spezifische Wissensform bzw. Wissen der Profession definiert, das sich aus der Vermittlung von konkretem Fallwissen und abstrakten wissenschaftlichen Ergebnissen, konstituiert (vgl. Buer 1999, Dewe 2009). Fachliches Wissen und Verfahrenswissen ist demnach eng miteinander verknüpft; Theorie und Praxis verschmelzen in der Anwendung und professionellen Umsetzung. Diesem Charakteristikum soll auch im Forschungszugang Rechnung getragen werden. Innerhalb der Diskussion um die Verwissenschaftlichung von supervisorischen Erfahrungen, wird die Supervision selbst als Forschungsmethode zur Generierung von professionellem Wissen, gesehen (Buer 1999). Die Perspektive der Wissensgenerierung auf der professionellen Seite, zur Verbesserung der Praxis, wird auf der Makroebene, innerhalb professioneller Forschung, bereits bedient. Die Mikroebene hingegen, die konkrete supervisorische Beratung, wurde als individuell Wissen generierender Prozess für SupervisorIn und SupervisandIn, aus Sicht der ForscherInnen noch zu wenig betrachtet.

Möglicherweise ein Anzeichen dafür, dass zwar die Profession durch ihr Selbstverständnis dem praktischen Zugang zur Forschung, durch die Berücksichtigung der Dialektik von Theorie und Praxis, Aufmerksamkeit schenkt, dadurch aber trotzdem der Schwerpunkt auf der Generierung von anwendbarem Fachwissen für die Profession liegt. Außerhalb dieser gestaltet sich die Anerkennung als Wissen generierender Prozess noch schwieriger. Für viele (potentielle) NutzerInnen soll Wissen zwar handlungsorientiert sein, wird aber trotzdem in erster Linie immer noch als theoretisches Fachwissen (i.S.v. wissenschaftlichem Wissen)⁴¹ interpretiert. Nicht von ungefähr wird in den Organisationen oftmals mehr Geld für Fort- und Weiterbildungen der MitarbeiterInnen ausgegeben, als beispielsweise für regelmäßige Supervisionseinheiten. Scheinbar wird Supervision hier (von außen) eher als Element der Psychohygiene im Berufsalltag, denn als Wissen generierender Prozess gesehen. Lernen bezieht sich in diesem Verständnis zuerst auf die Aneignung von anwendbaren Techniken und nicht auf die Generierung von Erfahrungswissen oder gar reflexivem Wissen. Da die Aneignung von Wissen ein subjektiver Prozess ist (s. Punkt 3.3), hilft „Rezeptwissen“ jedoch nicht bei der individuellen Anwendung, solange es nicht zur subjektiven Wissensstruktur passt.

Indes wird das „Mehr“ der Supervision bzw. was Supervision noch leisten kann, deutlich. Zum Einen unterstützt sie die Subjektivität des Wissenserwerbs und den Zugang zu den „neuen“ Wissensformen. Zum Anderen ist in ihrer konzeptionellen Durchführung der Wissenserwerb theoretisch angelegt. Wissen ist subjektiv und Wissen dient der subjektiven

⁴⁰ Vgl. hierzu Birgmeier 2009, Buer 1999

⁴¹ Zur Bedeutung von Wissenschaftlichem Wissen in der Wissensgesellschaft, s. Punkt 3.2

Was wir über Wissen wissen

Handlungsfähigkeit (s. Punkt 3.3). Supervision dient der Herstellung der subjektiven Handlungsfähigkeit im beruflichen Alltag. In dieser Arbeit soll die Kombination von beidem hervorgehoben werden, nämlich die Herstellung der subjektiven Handlungsfähigkeit im (beruflichen) Alltag durch die Generierung von Wissen in der Supervision. Wissen ist in erster Linie ein Verstehensprozess auf der Basis von Erfahrung und die Grundlage für die Fähigkeit zum sozialen Handeln (vgl. Wiater 2007, S.15f.), oder anders ausgedrückt die Grundlage für eine allgemeine Orientierung in alltäglichen Handlungszusammenhängen (vgl. Bergmann/Daub 2008, S. 79). Diese Definition von Wissen aufgreifend, konstatieren die ForscherInnen, dass Supervision Verstehensprozesse auf der Basis von Erfahrung reflexiv befördert und dadurch die individuelle Handlungsautonomie erweitert. Dies bedeutet, dass nicht in erster Linie theoretisches Fachwissen, sondern Erfahrungswissen und der Zugang zu Nichtwissen (als gefühlte Handlungsgrenze) entsteht. Beides sind Wissensformen, die einen subjektiv reflexiven Zugang notwendig machen. Supervision kann dann in diesem Zusammenhang als Wissensmanagement in Form von reflexiver Selbststeuerung bezeichnet werden.

Parallelen finden sich in der systemisch-konstruktivistischen Wissensvermittlung, die in der Metabetrachtung Lernen und supervisorische Intentionen verbindet. Die Ethik einer systemischen Grundhaltung in Training und Beratung fußt auf einer humanistischen Tradition. Lernen vollzieht sich als selbständiger Akt und wird nicht von außen in das Subjekt hineingetragen. „Wer im systemischen Sinn trainiert oder berät, ist Experte für das Nicht-Wissen, denn er weiß, dass er nie wirklich verstehen kann, versteht er doch immer nur im Rahmen seiner eigenen systemspezifisch funktionierenden Logik“ (Meier-Gantenbein/Späth 2006, S.293). Der Trainer oder Berater ist der Experte für die Fragen und nicht für die Lösungen. Die Fragen sollen das andere System (den Ratsuchenden) stören, verwirren, irritieren und damit die Voraussetzung schaffen, dass etwas Neues entstehen kann. Er ist für den Prozess verantwortlich, aber nicht für das „Neue“. Er gibt Denkanstöße, um das Selbstlernpotential zu aktivieren und fungiert in diesem Sinne als Lernkontextbegleiter (ebd., S. 293). In der systemischen Arbeit lernen Systeme sich selbst zu verstehen. Die Möglichkeit über sich nachzudenken, zu reflektieren, ergibt sich durch die forcierten Irritationen.

„Konstruktivistische Wissensvermittlung zielt darauf ab Themen in einer Art anzubieten, die die aktive Auseinandersetzung und den Dialog mit anderen Menschen, ins Zentrum des Interesses stellt. Orientierung in einer Wissenslandkarte entsteht dadurch, dass Gegenstände darin positioniert und Bedeutungszuweisungen kommuniziert werden“ (ebd., S. 278).

Was wir über Wissen wissen

Die Supervision bietet einen reflexiven Raum, in dem nicht Wissen *vermittelt*, sondern die Wissenserzeugung aus sich selbst heraus befördert wird. Lernen definiert sich hier aristotelisch⁴² als Einsicht bzw. Handlungserfahrungen, die zur Einsicht führen. In den Handlungserfahrungen verschränken sich analog zum Handlungswissen gegenständliche (wissenschaftliche Erfahrung, Sachverstand) und verstehende Erfahrung (Erfahrungswissen, subjektives Wissen ohne Anspruch auf Objektivität). Die Erfahrungen beinhalten jedoch immer ein Moment des Allgemeinen. Das heißt, Wahrgenommenes kann erinnert werden und es bilden sich im Vollzug weiterer Erfahrungen einzelne heraus, die sich bestätigen lassen und dadurch verallgemeinert werden können. Dieser beständige Erfahrungserwerb ist die Grundlage menschlichen Lernens.⁴³ Buck (1989) bezeichnet das eigentliche Lernen als Umlernen, da Vorerfahrungen, Antizipationen und Erwartungen negiert, enttäuscht und berechtigt werden. Zwischen Bestätigung und Widerlegung entstehen Bruchlinien und Lücken, an denen etwas Neues – lernen – entstehen kann. „Lernen bedeutet somit, die eigene Unzulänglichkeit an sich selbst zu spüren, Brüche und Überschüssiges zu erleben, ja sogar zu erleiden, was neue Erfahrungsprozesse eröffnen, oder aber verunmöglichen kann“ (Steinhardt 2009, S. 5). Die eigene Unzulänglichkeit entspricht der Handlungsgrenze oder anders, dem Wissen um das Nichtwissen. Um die beschriebene Lücke zu schließen, müssen neue Erfahrungen gemacht werden. Obwohl das Erfahren analog zum Wissenserwerb ein sehr subjektiver Prozess ist, werden Erfahrungen interaktiv gemacht. „Supervision stellt einen speziell arrangierten Ort dar, an dem in einer klar definierten Beziehung von Supervisor und Supervisand berufsbezogene Erfahrungen des Supervisanden der Fokus gemeinsamen Nachdenkens darstellt, um diese Erfahrungen auf eine neue Weise verstehen und zum Ausgangspunkt neuer Erfahrungen zu machen“ (ebd., S.5). In der Supervision werden also zunächst interaktiv neue Erfahrungsprozesse eröffnet. Es wird eine Beziehung erfahren, in der sich die im Arbeitsalltag gemachten Erfahrungen widerspiegeln. In der Supervision wird die Erfahrung quasi emotional reinszeniert (ebd., S.5), wodurch eine neue Sichtweise (Einsicht) erzeugt werden kann. Anders ausgedrückt, erfolgt eine Konzentration auf die konkreten eigenen Erfahrungen (Erfahrungswissen) und die aktuelle Situation (Nichtwissen) durch das Nachdenken über sich selbst im professionellen Handeln, sprich Reflexion.

Stellt sich dennoch weiterhin die Frage, wie Wissen durch die reflexive Auseinandersetzung im Konkreten entsteht. Dazu erfolgt des Weiteren zuerst eine Konkretisierung und

⁴² Zu Pädagogischen Theorien des Lernens, vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007

⁴³ Zum Erfahrungslernen vgl. die grundlegenden Ausführungen von David A. Kolb (1975), der Lernen aus der Erfahrung heraus in vier Phasen beschreibt: „Folgend auf eine konkrete Erfahrung (1) werden diese Erfahrungen beschrieben, kommuniziert und reflektiert, bevor (2) die Erkenntnisse daraus abstrahiert und so in einer Phase der Theoriebildung generalisiert werden. Die Ableitungen daraus (3) werden in praktischen Umsetzungen erprobt, indem sie wieder in konkretes Handeln und damit in (4) eine Phase der praktischen Erfahrung übertragen werden“ (Hilzensauer 2008, S. 4).

Kategorisierung des Wissensbegriffes in Bezug auf den Forschungsgegenstand, um im Anschluss den Zusammenhang von Wissen und Reflexion herauszustellen.

3.3 DYNAMISCHES WISSEN UND WISSENSERWERB

Der Wissensbegriff entzieht sich einer einheitlichen Begriffsdefinition, da er aus mehreren Perspektiven betrachtet werden kann. Deshalb muss zunächst erläutert werden was in diesem Zusammenhang mit Wissen gemeint ist bzw. was den dynamischen Wissensbegriff ausmacht.

In der Alltagssprache wird selten zwischen Informationen und Wissen unterschieden, wobei sie deutlich voneinander abzugrenzen sind. „Im Gegensatz zu Informationen dreht sich Wissen um persönliche Vorstellungen und individuelles Engagement; dabei ist es kontext- und beziehungspezifisch und letztlich am (sozialen) Handeln orientiert“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002 zit. in: Dörpinghaus u.a. 2006, S. 147). Informationen sind Rohstoffe für Wissen. Welche Daten zu welchen Informationen werden und welches Wissen daraus entsteht, ist ein äußerst subjektiver Vorgang (vgl. Bergmann/Daub 2008, S. 79). Damit aus Informationen Wissen entsteht, muss der Mensch sie in seinen Erfahrungskontext, seine Denk-, Gefühls-, Handlungs-, und Wollensstruktur aufnehmen. Durch die Auswahl, Bewertung und den Vergleich mit bereits im Gedächtnis abgespeichertem Wissen, werden diese vernetzt und integriert. Die Informationen werden Bestandteil des persönlichen Wissens. Damit umschreibt der Wissensbegriff mehr, als nur die bloße Ab-rufbarkeit von Informationen, sondern intendiert die Fähigkeit geordnete Aussagen über Fakten und Ideen herstellen, übermitteln und in bewusstes Handeln umsetzen zu können. Dadurch, dass die Informationen Eingang in die Denkstruktur gefunden haben, können hiervon Bedeutungen, Werteinschätzungen und Beziehungen abgeleitet sowie Impulse zum Weiterdenken und Handeln gesetzt werden. Eingebettet in die Wissensstruktur sind sie nun individuell verfügbar und können für Reflexion, Verständigung, Problemlösung und Veränderung genutzt werden. Wissen ist damit in erster Linie ein Verstehensprozess auf der Basis von Erfahrung und die Grundlage für die Fähigkeit zum sozialen Handeln (vgl. Wiater 2007, S.15f.), oder anders ausgedrückt die Grundlage für eine allgemeine Orientierung in alltäglichen Handlungszusammenhängen (vgl. Bergmann/Daub 2008, S. 79).

Was wir über Wissen wissen

„Die Rolle von Wissen (besteht) nicht darin, objektive Realität wieder zu spiegeln, sondern darin, uns zu befähigen, in unserer Erlebniswelt zu handeln und Ziele zu erreichen. Daher rührt der [...] Grundsatz, daß Wissen passen, aber nicht übereinstimmen muss“ (v. Glasersfeld zit. in Schülein/Reitze 2005, S. 184 [Auslassung S.H.]).

Diese radikal konstruktivistische Betrachtung fasst zwei bedeutsame Aspekte, die für die Definition eines dynamischen Wissensbegriffes essentiell sind, zusammen:⁴⁴

- 1) Wissen ist subjektiv.
- 2) Wissen dient der *subjektiven* Handlungsfähigkeit.

Diese Betrachtung von Wissen intendiert damit einen individuellen, subjektiv geprägten Wissenserwerb, der im Folgenden näher betrachtet wird.

„Wissen ist eine individuell interpretierte Realitätserfahrung. Wissen wird in einem individuellen Lernprozess entwickelt. Dabei ist es oft so, dass ein Individuum glaubt etwas zu wissen. Wie die ‚wirkliche Realität‘ aussieht, erfährt man erst im Dialog mit Anderen – wenn überhaupt. In der Interaktion mit der Umwelt – also anderen Akteuren wird Wirklichkeit koevolviert, Realität wird wirksam. Im Dialog mit Anderen wird Realität wirksam“ (Bergmann/Daub 2008, S. 80). Was und wie wir wahrnehmen und als Wahrheit interpretieren ist autobiografisch geprägt. Es wird leichter erkannt, was schon bekannt ist. Beispielsweise wird eine Nachricht mehr akzeptiert, wenn sie von mehreren Medien gesendet wird. Informationen werden nämlich ins Gedächtnis aufgenommen, nachdem sie den sensorischen Kurzzeitspeicher durchdrungen haben. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese ihr Ziel erreichen, erhöht sich mit der Menge an Kanälen und Medien, der stimmigen Atmosphäre, dem richtigen Zeitpunkt und bei mehrmaliger Aktivierung. Wie die Informationen aufgenommen werden und welche Bedeutung sie haben, hängt also von dem speziellen Vorwissen, der jeweiligen Situation sowie der Intelligenz und Persönlichkeit ab (vgl. ebd., S. 81f.). Jeder Mensch besitzt eine systemspezifische Wissensbasis als gespeicherter Bestand an zweckorientiert, vernetzten Informationen und Erfahrungen. Neue Informationen oder Erfahrungen forcieren die informationelle Aktivierung der verfügbaren Wissensbasis. Sie werden subjekt-, system-, zeit- und zweckrelativ sowie perspektivisch und interpretativ gefiltert, sodass handlungsleitende „Vorabinformationen“ aus der Wissensba-

⁴⁴ Zum konstruktivistischen Wissensbegriff vgl. ausführlich Schütz 1971-1972

sis entstehen. Diese wird dann durch die neuartigen Informationsinhalte modifiziert oder erweitert (vgl. Klimecki/Thomae 2002 zit. n. Wiater 2007, S. 17).

Der Wissenserwerb, als mentaler Prozess des Begreifens, Verstehens und Lernens, spielt sich im Geist einer Person ab. Wenn der Mensch ausdrücken will, was er weiß, muss er mit der Welt außerhalb des Geistes in Kontakt, sprich in Interaktion und konkrete Handlung treten. Dabei kann Wissen durch Mitteilungen jedoch nicht von einem zum anderen Menschen transportiert werden. Der „Sender“ konstituiert Informationen, die der Empfänger aufnehmen, verstehen, begreifen und daraufhin in die eigene, subjektive Wissensstruktur integrieren kann. Die Wissensstruktur jedes Menschen ist so individuell wie der Fingerabdruck und biografisch⁴⁵ bestimmt (vgl. Bergmann/Daub 2008, S. 81f.).

Wissen wird vor diesem Hintergrund zu einer individuell interpretierten Realitätserfahrung, denn „wissen können Menschen nur, was sie subjektiv auf gewisse Weise wahrnehmen und ganz spezifisch als ihre Sicht der Dinge auslegen“ (ebd., S. 82). Angesichts dessen erhalten das Wissen und der Wissenserwerb eine Dynamik, die sich subjektspezifisch charakterisiert.

Spezifiziert man diese Überlegungen in Bezug auf sozialpädagogisches Wissen, ist es notwendig noch eine weitere „Wissenseigenschaft“ einzubeziehen, die Dynamik und Subjektivität professionellen Handelns vereinigt – die Relationalität des Wissens. Dewe sieht in dieser den Kern der Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Handlungswissen. In diesem Verständnis von wissenschaftlicher Theorie, kommt nicht die Theorie in der Praxis zur Anwendung, sondern wird durch den „reflexiven Professionellen“ relationiert. Dies bedeutet, dass dieser situativ seine Berufserfahrungen und die zu bearbeitenden Problemlagen und Unsicherheiten in der Kommunikation mit seinen Adressaten, unter Nutzung einer multiplen Wissensbasis, reflektiert (vgl. Dewe 2009, S. 101). Er verweist damit auf Wissens- und Kompetenzanteile, die durch die Handlungsorientierung den Moment mit einschließen und sich dadurch einer wissenschaftlichen Objektivierung entziehen. Professionelle Arbeit realisiert sich in Interaktionsprozessen. Die Prozessqualität hängt also entscheidend von situativ realisierbarem Wissen und Können der Professionals ab. Die gesamte Arbeitssituation ist komplexer, als das zur Verfügung stehende Wissen. Hier liegen in der Situation Wissenserzeugung und Wissensverwendung (uno actu) nah beieinander, da die Komplexität der Handlung selbstredend nicht antizipiert werden kann (vgl. ebd., S. 89ff). Es entsteht für jede Handlung eine Form von Ungewissheit, die die Handlungsfähigkeit beeinflussen kann. Zentrale Problemlösungsressource und Grundlage für Handlungsfähigkeit ist dadurch nicht nur Wissen, sondern auch sein

⁴⁵ Vgl. hierzu auch Schütz/Luckmann 2003

Antonym – Nichtwissen oder Ungewissheit. Neben der Generierung von neuem Wissen, erhält gerade der Umgang mit Nichtwissen definiert als Handlungsgrenze, unter Professionalisierungsaspekten dadurch eine besondere Rolle.

In einer Kategorisierung von Wissen soll nun die Unterscheidung der Wissensformen noch einmal differenzierter betrachtet werden, um die Möglichkeiten einer supervisorischen Wissensgenerierung herauszustellen, die sowohl subjektiven Wissenserwerb, als auch den Umgang mit der Hypothetizität des Wissens, einbeziehen.

3.3.1 EINE KATEGORISIERUNG VON WISSEN

Je nachdem in welcher Wissenschaft der Wissensbegriff verwendet wird, gibt es unterschiedliche Ausdifferenzierungen, Aufgaben und Funktionen, die perspektivisch geprägt sind. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit steht weiterhin die ganzheitliche, dynamische Betrachtung von Wissen im Vordergrund. Für die Untersuchung im supervisorischen Zusammenhang ist die Unterscheidung von implizitem und explizitem Wissen bedeutsam, da sie die Dynamik des Wissens im Kontext eines subjektspezifischen Wissenserwerbs bzw. einer subjektspezifischen Wissensstruktur unterstreicht. Weiterhin bezieht diese Unterscheidung die Pluralisierung des wissenschaftlichen Wissens und die Pluralität der Wissensformen mit ein, die in ihrer Relationalität in der professionellen Sozialen Arbeit eine besondere Funktion haben.

Die Kategorisierung (implizites/explizites Wissen) wurde etwa Mitte der 1980-iger Jahre eingeführt und geht auf den Mediziner, Physiker und Kognitionspsychologen M. Polanyi zurück. Polanyi betrachtet Erkennen und Wissen als eine personenspezifische Leistung und nicht als Ansammlung eines Wissensbestandes (vgl. Sevsay-Tegethoff 2007, S. 40). Das explizite Wissen (externalized knowledge) umfasst das abrufbare Expertenwissen, transparente Kompetenz und geäußerte Kenntnisse. Es ist präsent, indem es sich selbst bewusst und damit artikulierbar und kommunizierbar ist (vgl. Wiater 2007, S.82). In diesem Sinne ist es das wissenschaftliche Wissen oder Fachwissen, das auf bestimmten Regeln beruht. Dadurch kann objektiv darauf zugegriffen werden. Das implizite Wissen (tacit knowledge) hingegen beinhaltet die Kategorie des Erfahrungswissens sowie das praktische Problemlösewissen. Beides ist schwer zu formalisieren und schwer zu kommunizieren. In der Form von Erlebtem, Fähigkeiten und Routinen ist es vorhanden, ohne einer Person bewusst zu sein (vgl. ebd., S. 82). Gemeint ist damit ein Wissen, dass in

sinnlich-körperliche Erfahrungen eingebunden ist. Der Körper ist dabei das grundlegende Instrument, über das sämtliches Wissen gewonnen wird. Nach Polanyis Auffassung entzieht sich ein implizites Wissen oder auch Erfahrungswissen im Gegensatz zum expliziten Wissen einer vollständigen Transformation in objektivierbares Wissen. Es muss trotzdem instrumentell-zweckrational, in Bezug auf das vorherrschende Verständnis von Arbeit, kontextualisiert werden. Er begründet diese Auffassung damit, dass die eigenen Handlungserfahrungen unablässig für den Kompetenzaufbau bzw. das Lernen am Arbeitsplatz sind (vgl. Sevsay-Tegethoff 2007, S. 40ff).

Im Folgenden werden die Kategorien des impliziten Wissens oder des Erfahrungswissens und des Nichtwissens differenzierter betrachtet.

3.3.1.1 ERFAHRUNGSWISSEN

Die zentrale Bezugsgröße ist in der Wissensgesellschaft eigentlich das wissenschaftliche Wissen (s.o.), „[...] jedoch zeigen sich gerade im Zusammenhang mit Debatten um die Neustrukturierung der Erwerbsarbeit oder Risiko- und Umweltkonflikten spezifische Begrenzungen in der Leistungsfähigkeit wissenschaftlichen Wissens, was sich in einer Ausweitung der Kommunikation über Ungewissheit oder gar Nichtwissen bzw. anderen Formen des Wissens (Alltagswissen, Erfahrungswissen) äußert“ (Bösch 2002, S. 2 [Auslassung S.H.]). Erfahrungswissen ist dadurch auch ein zentrales Thema in der beruflichen Bildung und deren Wert scheint kontinuierlich zu steigen. Es existieren unterschiedliche Konzepte und Deutungen des Erfahrungswissens, die die Bandbreite impliziter menschlicher Fähigkeiten und Leistungen, die traditionell aus der Perspektive der Verwissenschaftlichung ausgegrenzt werden, betonen. Gemeinsam ist allen, dass sich Erfahrungswissen durch seinen Praxisbezug kennzeichnet. Es ist eine spezifische Form des Wissens, das im praktischen Handeln erworben werden kann und personen- und situationsgebunden ist (vgl. Böhle 2004 zit. n. Sevsay-Tegethoff 2007, S.17). Dies ist ein modernes Verständnis von Erfahrungswissen, das zur Bewältigung von neuen Situationen dient und die Erfahrungsfähigkeit hervorhebt. Im Gegensatz zum traditionellen Verständnis definiert es sich also nicht als Erfahrungsschatz (nicht vergangenheitsorientiert im Sinne von routinisierten Handlungen), sondern betont die aktive und situative Erschließung von neuen Handlungswegen. Folglich ein Wissen, das im gegenwärtigen Handeln generiert wird (vgl. Sevsay-Tegethoff 2007, S.60).

Was wir über Wissen wissen

Das für diese Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Erfahrungswissen, definiert sich durch die Modifikation sich ergänzender Konzepte. Zunächst wird dafür der Begriff des Arbeitsprozesswissens, als eine konzeptionelle Ausrichtung des impliziten Wissens, näher durchleuchtet, um diese Überlegungen im Anschluss, durch die Idee des objektivierenden und subjektivierenden Erfahrungswissens, anzureichern.⁴⁶

Das Konzept des Arbeitsprozesswissens⁴⁷ gründet darauf, dass sich berufliche Handlungskompetenz nicht nur durch Fachwissen, sondern auch durch Wissen auf konkrete Arbeitsprozesse bezogen, definiert. Dieses Arbeitsprozesswissen ist nicht ausschließlich bloße Arbeitserfahrung, sondern enthält eine Art Orientierungswissen, das wirksam wird, wenn es darum geht in und mit Arbeitsprozessen zu Recht zu kommen. Es verbindet als arbeitsrelevantes Wissen, praktisches und theoretisches Wissen miteinander, indem es die Bedeutung von ganzheitlichen Prozesskenntnissen mit einbezieht (vgl. ebd., S. 46ff). Das integrative Konzept betont das Denken in Zusammenhängen und die Dynamik von Theorie und Praxis, wirksam in der konkreten Arbeitshandlung. Die Bedeutung von Arbeitsprozesswissen kommt besonders bei Störungen oder Problemsituationen zum Tragen, denn dort reicht es nicht aus, auf das akademisch erworbene Wissen zurückzugreifen. Die Handlungsgrenze kann nur aufgelöst werden, wenn sämtliche relevanten Faktoren (bspw. die Interessen der Organisation, Zielplanung und Finanzierung) mit einbezogen werden. Dementsprechend wird erfahrungsorientiertes bzw. erfahrungsgeleitetes Lernen in den Mittelpunkt gestellt, das zum großen Teil auf Reflexion basiert. Die Fähigkeit zur Reflexion der gemachten Erfahrungen hat, im Sinne der Rekontextualisierung von Wissen, in dieser Konzeption eine erhebliche Bedeutung, denn nur durch Reflexion kann neues Erfahrungswissen generiert werden. „Demnach zeichnet sich Arbeitsprozesswissen vor allem durch eine systematische Verbindung von generellem Fachwissen und Erfahrungswissen aus, das im unmittelbar praktischen Handeln über jeweils kontextspezifische Gegebenheiten erworben wird. Voraussetzung für die Anwendung von Arbeitsprozesswissen ist ebenfalls eine systematisch-methodische Verbindung von generalisiertem Wissen und seiner notwendigen Rekontextualisierung. Dementsprechend kann Arbeitsprozesswissen als eine Fähigkeit verstanden werden, wissenschaftlich begründetes Wissen auf jeweils konkrete Gegebenheiten in der Praxis zu beziehen und durch ein hierfür erfor-

⁴⁶ Beide Konzepte stammen aus dem arbeitssoziologischen bzw. arbeitswissenschaftlichen Bereich, da die Bedeutung von implizitem Wissen bzw. Erfahrungswissen für das professionelle Beziehungshandeln erstaunlicherweise in der Forschung bisher noch wenig Berücksichtigung gefunden hat. Erste Ansätze finden sich ausschließlich im Bereich der Pflege, ebenfalls aus arbeitssoziologischer Perspektive (vgl. Böhle 2010). Nichtsdestoweniger sind diese Erkenntnisse gerade für die Beziehungsarbeit, die von implizitem Wissen lebt, essentiell.

⁴⁷ Vgl. hierzu ausführlich Fischer 2003

Was wir über Wissen wissen

derliches eigenständiges Erfahrungswissen zu ergänzen“ (Fischer 1999 zit. in: Sevsay-Tegethoff 2007, S. 49). An dieser Stelle wird die Subjektivität des Erfahrungswissens als Arbeitsprozesswissen hervorgehoben. Das generierte Erfahrungswissen kann ausschließlich durch reflexive Eigenleistung in die subjektive Wissensstruktur integriert werden. Ziel ist es Erfahrungen durch Reflexion bewusst zu verarbeiten, dadurch den Lernprozess zu beschleunigen und das entstehende Erfahrungswissen als Kompetenz zu entwickeln (Sevsay-Tegethoff 2007, S. 50).

„Es existiert auf der einen Seite ein Verständnis von Erfahrungswissen, das zwar von wissenschaftlich begründetem Wissen abgegrenzt werden kann, aber mit den grundlegenden Prämissen, auf denen der Geltungs- und Überlegenheitsanspruch von Wissenschaft beruht, kompatibel ist. Auf der anderen Seite steht ein Verständnis, das sich nicht ohne weiteres in die durch die Wissenschaft gesetzten Kriterien für ‚richtiges‘ und ‚gültiges‘ Wissen einfügt“ (ebd., S. 61).

Die Perspektive des Arbeitsprozesswissens legt ihren Schwerpunkt auf die rationalisierbaren oder objektivierbaren Momente des Erfahrungswissens in Bezug auf Arbeitsprozesse. Es charakterisiert sich durch seinen Anwendungs- und Kontextbezug, als ein Wissen über konkrete Arbeitsbedingungen. Einem objektivierten Verständnis von Erfahrungswissen folgend, weist es Merkmale von wissenschaftsbasiertem Wissen auf, die in das Arbeitsprozesswissen einfließen. Dies bedeutet, dass es nicht unmittelbar aus wissenschaftlichem Wissen ableitbar, aber durchaus als anwendbare Erkenntnisse für unterschiedliche Situationen objektivierbar ist.

Die von Polanyi betonte sinnlich-körperliche Wahrnehmung wird nicht mit einbezogen. Um den ganzheitlichen Blick weiter zu verfolgen und die Subjektivität des Wissens noch stärker zu betonen, wird in der vorliegenden Arbeit das Verständnis von Erfahrungswissen über ein Problemlösewissen hinaus gefasst und durch die Betrachtung nicht-objektivierbarer Erfahrungen ergänzt.⁴⁸ Diese Betrachtung bezieht sich auf Erfahrungen, die nicht theoretisch antizipiert, sondern im praktischen Handlungsvollzug gelebt, erlebt und dort ermittelt werden (vgl. Sevsay-Tegethoff 2007, S. 66). Gemeint sind damit Gefühle wie das berühmte „Bauchgefühl“, Gespür, spontane Eindrücke oder Gedanken, kurz:

⁴⁸ Vgl. hierzu auch Böhle 2010, Böhle 2009, Böhle/Schulze 1997

Was wir über Wissen wissen

Emotionalität und Empathie, die sich durch die Wahrnehmung in der jeweiligen praktischen Handlungssituation einstellt. Sevsey-Tegethoff (2007) betont in ihrer Definition des subjektivierenden Erfahrungswissens, dass sich ein solches Verständnis gegen eine dogmatische Anwendung von Regeln, Grundsätzen und wissenschaftlichen Interpretationsstandards entzieht (ebd., S. 67), und „Es findet seinen Inhalt und seine Gestalt in der Praxis und kann (nur) dort auch identifiziert werden. Die Erfahrungsfähigkeit und das subjektivierende Erfahrungswissen selbst können jedoch nicht verallgemeinert werden, da sie sich von Fall zu Fall anders zeigen und somit situationsgebunden bleiben. Damit entzieht sich Erfahrungswissen auch systematisch einem vollständigen objektivierenden Zugriff“ (ebd., S.68). Kern der Aussage liegt darin, dass das subjektivierende Erfahrungswissen, im Gegensatz zum objektivierenden Erfahrungswissen, nicht vollständig in explizites Wissen transformierbar ist, wohl aber subjektiv nachvollziehbar. „Subjektivierendes Handeln ist zwar nach dem hier vertretenen Verständnis nicht objektivierbar und rational begründbar, sehr wohl aber subjektiv nachvollziehbar. Verständigung und Kommunikation über subjektivierendes Handeln gelingen allerdings nur dann, wenn sie selbst dem Muster eines solchen Handelns folgen. So lässt sich subjektivierendes Handeln zwar anhand der Kriterien wissenschaftlicher Analyse beschreiben, begriffen werden kann es aber letztlich nur dann, wenn es auch auf eigene Erfahrungen bezogen und mit diesen verbunden wird“ (Böhle 1999 zit. n. Sevsey-Tegethoff 2007, S. 69).

Die ForscherInnen konstatieren an dieser Stelle, dass die Transformationsmöglichkeit des subjektivierenden Erfahrungswissens über eine subjektive Nachvollziehbarkeit hinaus geht. Man könnte ausdrücken, dass dieses Wissen sozusagen zwar nicht „objektiv objektivierbar“, aber durchaus „subjektiv objektivierbar“ ist. Ausgehend von einem dynamischen Wissensbegriff sind objektivierbare und subjektivierbare Anteile eng miteinander verknüpft. Das heißt, wenn objektivierende Anteile durch Reflexion subjektiv nutzbar gemacht werden können, sind die subjektivierenden Anteile implizit vorhanden. Vorausgesetzt es kann ein geeigneter reflexiver Zugang zu diesen Wissensanteilen geschaffen werden, können die in der Handlung entstehenden/auftretenden Emotionen⁴⁹ subjektiv nutzbar und für sich selbst objektivierbar, sprich durch Reflexion subjektiv objektivierbar, gemacht werden. Die supervisorische Interaktion kann aus Sicht der ForscherInnen diesen reflexiven Zugang schaffen, da sie selbst der Logik subjektivierenden Handelns folgt. Indem Erfahrungen emotional reinszeniert werden (Steinhardt 2009), können interaktiv *neue* Erfahrungsprozesse eröffnet und bewusst gemacht werden.

⁴⁹ Zur Bedeutung von Emotionen für das Lernen s. Gieseke 2009, Arnold/Holzapfel 2008

3.3.1.2 NICHTWISSEN

Eine besondere Rolle spielt auch das Nichtwissen. In der aktuellen Diskussion um die Wissensgesellschaft ist der Begriff des Nicht-Wissens eher positiv konnotiert, denn Nicht-Wissen oder auch Nicht-genau-Wissen ist in reflektierter und kommunizierter Form der Motor für Innovation (vgl. Wiater 2007, S. 27).

Luckmann und Schütz, die sich im Zusammenhang des Wissens von der Lebenswelt auch mit der Struktur des Nichtwissens beschäftigt haben, definieren das Nichtwissen als potentielles Wissen. Die wissenssoziologische Perspektive untergliedert in wiederherstellbares und erlangbares Wissen. Unter wiederherstellbarem Wissen wird früheres Wissen verstanden, das entweder verloren gegangen oder von anderem Wissen verdeckt ist. Der Verlust eines bestimmten Wissens kann sich darin ausdrücken, dass bestimmte Aspekte eines Wissenselementes vergessen worden sind, der Kern jedoch erhalten geblieben ist (bspw. wenn Zusammenhänge oder Einzelheiten verloren gegangen sind). Verdecktes Wissen ist sozusagen in anderem Wissen erhalten. Neue Erkenntnisse in bestimmten Bereichen enthalten auch „ältere“ Auffassungen oder Wissensbestände, werden allerdings nicht mehr explizit kommuniziert. Erlangbares Wissen hingegen war noch nie vorhanden. Einerseits könnte dies durch spezifische Lücken, die auf die Biografie zurückzuführen sind, begründet sein. Andererseits auch durch die objektiven Schwierigkeiten einer Sache. Latent ist damit eine subjektive Relevanzordnung erkennbar (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 243ff), die selbstredend auch Auswirkungen auf die subjektive Wissensstruktur hat und gewissermaßen darin enthalten ist.

Der Mensch ist zunehmend mit kognitiver Ungewissheit und normativer Uneindeutigkeit konfrontiert. Verbunden mit den Überlegungen zum Nichtwissen ist daher auch die Frage nach der Möglichkeit des Wissens um die eigenen Grenzen des Wissens. Dies bezieht grundsätzliche Gedanken zur Voraussetzung von Lernen überhaupt mit ein und legt den Schwerpunkt auf einen reflexiven Zugang zum Nichtwissen, um die Problematik der Ungewissheit und Uneindeutigkeit produktiv zu verarbeiten. Das Risiko des Nichtwissens macht rekursive Lernprozesse notwendig, die die Hypothetizität des Wissens, bedingt durch den vorherrschenden Innovationsdruck, reflexiv aufarbeiten (Wehling/Krohn zit. n. Böschen 2002, S. 5).

In der Sozialen Arbeit hat das Nichtwissen noch eine spezifischere Qualität, die sich nicht auf einem Innovationsdruck, sondern eher der immanenten Handlungslogik begründet. Professionelles Beziehungshandeln besitzt immer Aspekte der Ungewissheit, lässt apriori

keine konkrete Planung zu und schließt damit Rezeptwissen per se aus. Nichtwissen in der Sozialen Arbeit verweist auf die Unterscheidung zwischen der subjektiven Wissensstruktur bzw. Wissensbasis einerseits und dem situativ realisierbarem Wissen andererseits (vgl. Dewe 2009, S. 89ff). Das Nichtwissen bestimmt so den Hiatus zwischen Wissen und Wissensnutzung, subjektiv empfunden als Handlungsgrenze. Gerade der Umgang mit Nichtwissen wird hierdurch zum Qualitätsmerkmal und gleichzeitig zur Herausforderung für professionell Handelnde, denn die Spannung zwischen Wissen und Nichtwissen muss fortwährend handelnd bewältigt werden (vgl. Marquard 2005, S. 6). Supervision stellt eine professionelle Möglichkeit des Umgangs mit Ungewissheit und dem eigenen Nichtwissen dar, um dieses reflexiv zu erfassen und produktiv für sich zu nutzen.

Zusammenfassend weisen sowohl Erfahrungswissen, als auch Nichtwissen eine spezifische Qualität auf, die sehr subjektiv geprägt ist. Beide liegen nah beieinander, da (verdecktes und erlangbares) Nichtwissen auch Erfahrungswissen in sich birgt und andersherum. Es hat sich herausgestellt, dass die Transformation dieser Wissensformen ausschließlich reflexiv und interaktiv erfolgen kann. Um die theoretischen Vorüberlegungen für ein Konzept der supervisorischen Wissensgenerierung abzurunden, gilt es nun die Transformation näher zu analysieren. Im Fokus steht folglich die Reflexion als Kernelement der Wissensgenerierung.

3.3.2 WISSEN UND REFLEXION

Reflexion ist genau wie Wissen ein wesentliches Charakteristikum unserer Zeit und erfährt mittlerweile eine fast inflationäre Begriffsverwendung. Im wissenschaftlichen Diskurs besteht ebenfalls keine einheitliche Begriffsverwendung, wodurch eine genaue Bestimmung und Abgrenzung für die Bedeutung von Reflexion bzw. Reflexivität im Zusammenhang von Wissen notwendig ist.

In der vorliegenden Arbeit ist damit eine Reflexivität als Analysekategorie angesprochen, die durch das vergleichende und prüfende Denken den Zugang zu impliziten Wissensformen schafft. Eine Art von Reflexivität, die nicht als allgemeine wissenschaftliche Kompetenz angelegt ist, sondern sich auf subtile Ausrichtungen von Wissen fokussiert (vgl. Dollinger 2008, S. 25), die in Bezug auf professionelles Handeln bzw. eine professionelle, berufliche Identität, Alleinstellungsmerkmale aufweisen. Es geht um eine Reflexivität, die im Sinne einer „reflexiven Professionalität“ (Dewe 2007, 2009) eine Kompetenz be-

Was wir über Wissen wissen

schreibt, die sich in der Lage sieht die eigenen Handlungsvollzüge vom eigenen Nichtwissen her zu reflektieren (vgl. Dewe 2009, S. 105). Wissen und Reflexion verschränken sich in diesem Sinne gewissermaßen in der „reflexiven Professionalität“. „In der Sozialarbeit ist erfolgreiches professionelles Handeln an das Vermögen gebunden, Wissen fallspezifisch und in je besonderen Kontexten zu mobilisieren, zu generieren und differente Wissensinhalte und Wissensformen reflexiv aufeinander zu beziehen“ (ebd., S. 105).

Die ForscherInnen konstatieren, dass der reflexive Vorgang in der Supervision genau das leistet. Sie ist die Schnittstelle zwischen Lern- bzw. Wissens- und Beratungskontext und schafft den Zugang zu den neuen Wissensformen (Nichtwissen, Erfahrungswissen). Herausgelöst aus dem beruflichen Alltag ist das Nachdenken über sich selbst, über Arbeitsprozesse/Arbeitskontexte sowie über sich selbst in Arbeitsprozessen bzw. Arbeitskontexten möglich. Die Reflexivität, die in der Supervision gefordert und gleichzeitig weiterentwickelt wird, ist eine wichtige Fähigkeit, um professionelle Kompetenzen dauerhaft und kontinuierlich befördern zu können. Reflexion wird so zum Kernelement der Generierung von Wissen in der Supervision. Reflexion über die Handlung bedeutet konkret, vorhandenes Wissen zu analysieren und zu reorganisieren. Zugrunde liegendes Handlungswissen wird expliziert und bewusst gemacht und dadurch mitteilbar, besprechbar und hinterfragbar. Das Nachdenken über die Handlung außerhalb des Handlungsrahmens führt zur Bewusstmachung von implizitem Wissen. Das aufklärerische Moment der Supervision entspricht hier einer Aufklärung über sich selbst (vgl. Steinhardt 2009, S. 6), die aus der Wissensperspektive als *Wissen über sich selbst* bezeichnet werden könnte.

Es ist deutlich geworden, dass im Kontext der Supervision zwar der Vorgang der reflexiven Bearbeitung eines Themas oder Falles außer Frage steht, was Reflexion in der konkreten Umsetzung bedeutet, ist jedoch noch sehr unklar. Es ist dahingehend eine Operationalisierung notwendig, die im Folgenden mit dem Schwerpunkt auf das „Lernen durch Reflexion“ vorgenommen wird.⁵⁰

Wird sich der ursprünglichen Begriffsbedeutung aus dem Lateinischen „reflectere“ (zurückbeugen) zugewandt, so bedeutet dies im übertragenen Sinne eine Position oder Haltung einzunehmen, die es einem ermöglicht, Dinge von einem anderen Standpunkt oder einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens nimmt gerade in der Erwachsenenbildung diese Bedeutung in reflexiven Lernmethoden zu. Auch hier sind die theoretischen Grundlagen der Reflexion kaum konkret und in methodischen Anleitungen nur allgemein beschrieben (vgl. Hilzensauer 2008, S. 2). Heraus-

⁵⁰ Für das Arbeitsfeld der Erziehungsberatung finden sich bereits umfassende Ergebnisse zum Zusammenhang von Beratung und Reflexion bei Tiefel (2004).

zustellen ist jedoch, dass Reflexion als mehrschichtiger Prozess aufgefasst wird, der als Grundprinzip für die Entwicklung von Kompetenzen (Reinmann 2007) und als Basis für eine Selbstbestimmung im Lernprozess gilt (Häcker 2006) (vgl. Hilzensauer 2008, S. 2).

Für die Supervision als Wissen generierender Prozess ist bedeutsam, dass in allen vorherrschenden Reflexionsmodellen ein enger Zusammenhang zwischen Erfahrung und Reflexion besteht. Sie sind weitgehend mit der Intention des Erfahrungslernens verbunden, das zyklisch, als fortlaufende Kontinuität reflexiver Handlungen, angelegt ist (vgl. Hilzensauer 2008, S. 8).⁵¹ Hervorgehend aus den Vorüberlegungen soll nun eine Auswahl theoretischer Herangehensweisen im Hinblick auf den Forschungsgegenstand kanalisiert werden.

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht hat Holzkamp (1995) das Lernen als reflektierte Handlung definiert. Er stellt das Individuum in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, das als kontinuierlich handelndes Wesen lernt, um seine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Sobald eine Aktivität durch fehlende Kompetenz oder Fähigkeit unterbrochen wird, kommt es beim handelnden Subjekt zu einer Diskrepanzerfahrung, die in eine subjektive Lernproblematik umgewandelt wird. Der Grund für eine Lernhandlung liegt also in der subjektiven Erkenntnis die Handlungsmöglichkeiten erweitern zu müssen, um eine Handlungsproblematik zu überwinden. Der eigentliche Lernprozess stellt dabei das Aussetzen der Aktivitäten zur Überwindung der Handlungsproblematik zu Gunsten eines Umdefinierens der Handlungs- in eine Lernproblematik. Der Umdefinierungsprozess ist die Reflexion, die zum Kernelement der Lernaktivität wird (vgl. Hilzensauer 2008, S. 3). Doch was bedeutet „Umdefinieren“ im Konkreten? In Schöns und Agyris Konzept des „double loop learning“ findet sich eine Konkretisierung des „Umdefinierens“, indem sie hervorheben bei einem Misserfolg (einer Handlungsgrenze, Anm. S.H.) nicht nach neuen oder anderen Strategien zu suchen, sondern nach den Gründen des Misserfolges selbst zu forschen. In seiner „reflective practice“ unterscheidet Schön (1983) dafür die „reflection-in-action“ und die „reflection-on-action“.

Erstere vollzieht sich auf drei Ebenen: sich die eigenen Erfahrungen zu Nutze machen (1), mit den eigenen Gefühlen zu koppeln (2) und sich dabei auf die bekannten Theorien beziehen (3). Diese drei Ebenen beschreiben die Fähigkeit eines Praktikers sein implizites Wissen über Erfahrungen, Gefühle und Theorien im praktischen Handeln ein- und umzusetzen. „Reflection-on-action“ beschreibt hingegen die *nachträgliche* Bearbeitung durch Reflexion, da viele Einschätzungen erst im Nachhinein bearbeitet werden können (vgl.

⁵¹ Eine Zusammenschau aller relevanten Reflexionsmodelle findet sich bei Hilzensauer 2008, s. auch Anhang Nr. V.

ebd., S. 5). In der Supervision kommen beide Reflexionsformen zum Tragen. Für die SupervisandIn fallen diese unmittelbar zusammen. In der kommunikativen Reproduktion der eigenen Erfahrungen wird sozusagen in Aktion über Aktion reflektiert. Die Vorbereitung einer Handlung in der Supervision könnte sogar als dritte Form, als *reflection-for-action*, bezeichnet werden, die den antizipierenden Charakter hervorhebt (van Kessel 2007). Auf Seiten der SupervisorIn, des Professional, steht *reflection-on-action* im Vordergrund. Schön bezieht damit bei seinem Konzept einen weiteren wichtigen Aspekt für das Lernen ein, die Gefühle. Bei Gibbs (1988) haben diese eine besondere Bedeutung. Er hebt hervor, dass es nicht reicht die Erfahrungen nur zu machen. Durch Reflexion sollen bewusst Schlüsse aus den Erfahrungen gezogen werden, um diese nutzen zu können. Der Evaluation und der Analyse der Gefühle wird dabei ein großer Stellenwert eingeräumt (vgl. Hilzensauer 2008, S. 6).

Für das Lernen durch Reflexion bieten die angeführten theoretischen Herangehensweisen zwar wichtige Bezugspunkte, für eine Wissen generierende Perspektive in der Supervision bedürfen diese hingegen der weiteren Konkretisierung. Die bestehenden Herangehensweisen beschreiben auf ihre Weise ein subjektbezogenes Schema der Reflexion, als eine *auf sich selbst bezogene* Form des Lernens. Es wird ein *reflexives Lernen* und weniger ein *Lernen durch Reflexion* dargestellt. Zunächst scheint diese Unterscheidung als Wortklauberei unbedeutend, beinhaltet aus Sicht der Forschenden jedoch eine wichtige Differenzierung. Lernen durch Reflexion in der Supervision heißt mehr, nämlich nicht nur *Selbstreflexion*, sondern auch *interaktive Reflexion*. Wie in Punkt 3.3.1 aufgezeigt, ist gerade diese Kombination von Interaktion und Reflexion wesentlich für den Zugang zu den impliziten Wissensformen. Reflexion, als Kern der Wissensgenerierung in der Supervision, konstituiert sich in der Interaktion und kann damit den subjektiven Weg zu *Erfahrungswissen* und *Nichtwissen* eröffnen.

3.4 WAS WIR (NOCH) NICHT WISSEN – EINE ZUSAMMENFASSUNG.

Im eigenen forschenden Handeln bildet sich der Forschungsgegenstand ebenso ab.⁵² So konnten durch eine interaktive Auseinandersetzung, in diesem Fall mit fachlicher Literatur in Textform, bestehende Zusammenhänge von Wissen und Supervision herausgearbeitet

⁵² Hierzu ausführlich Kap. III, Punkt 5

Was wir über Wissen wissen

werden. Gleichzeitig lassen sich spezifische „Lücken“ oder auch *Nichtwissen* identifizieren.

Es konnte herausgestellt werden, dass Supervision als professionelles Beratungshandeln einer Logik folgt, die es interaktiv ermöglicht subjektiv Wissen zu generieren. Im Vordergrund steht nicht die Erweiterung von explizitem Wissen im Sinne von wissenschaftlichem Wissen, sondern von impliziten Wissensformen, *Erfahrungswissen* und *Nichtwissen*. Beides sind Wissensformen, die einen interaktiv reflexiven Zugang erfordern. Als Setting selbstgesteuerten Lernens kann Supervision die kompetenzbasierte Weiterentwicklung von Professionals reflexiv befördern.

Offen sind jedoch immer noch die wichtigen Fragen: „*Wie funktioniert Reflexion als Wissensgenerierung in der Supervision genau?*“ und „*Welche Wissensformen werden bei SupervisorIn und SupervisandIn durch die Reflexion angesprochen?*“, kurz: *Was entsteht und wie genau?* Es gilt daher den Prozess der Wissensgenerierung in der Supervision zu rekonstruieren und herauszuarbeiten auf welchen Ebenen sich SupervisorIn und SupervisandIn begegnen, um das reflexiv-interaktive Moment für beide Rollen konkretisieren zu können. Eine Antwort versucht nun das folgende Modell der **Interaktiven Generierung von Wissen in der Supervision** zu geben.

KAPITEL III

Simona Hansen und Markus Lohse

4 WAS WIR ÜBER WISSEN WISSEN – ZUM ZUSAMMENHANG VON WISSEN UND SUPERVISION.

Im Bereich der qualitativen Sozialforschung gibt es ein breit gefächertes Spektrum an Erhebungsmethoden⁵³ zur Datengewinnung sowie deren Auswertung. Das folgende Kapitel beschreibt schrittweise und nachvollziehbar das gewählte Forschungsdesign. Dabei wird insbesondere näher auf das Erkenntnisinteresse, die Vorannahmen, den Forschungszugang sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethodik eingegangen.

4.1 ERKENNTNISINTERESSE UND ENTWICKLUNG DER FORSCHUNGSFRAGE(N)

Erkenntnisinteresse

Der Kern jeder wissenschaftlichen Untersuchung wird mit der Formulierung der Forschungsfrage erreicht. In der vorliegenden Arbeit geht es thematisch um die Wissensgenerierung in/durch Supervision. Die ForscherInnen gehen davon aus, dass das professionelle Setting in der Supervision eine methodisch inszenierte und derzeit noch eher unbewusst, fundierte Erzeugung und Generierung von Wissen forciert.

Entwicklung der Forschungsfrage

Bisher wird anhand der Literatursichtung konstatiert, dass die supervisorische Beratung noch wenig als erkenntnisgewinnender/-generierender Prozess und damit vor allem auch betont als Voraussetzung für das Lernen im Erwachsenenalter betrachtet und untersucht worden ist. Da in der Supervision mittels reflexiver Auseinandersetzung mit einem spezifischen Problem, Thema, Gegenstand, kurz: Fall, SupervisorIn und SupervisandIn in Interaktion treten, soll eine Erweiterung der Handlungsfähigkeit für die SupervisandIn in der Praxis erreicht werden. Daher lässt sich unterstellen, dass die Reflexion über den Fall

⁵³ Ausführlich dazu Steinert/Thiele 2000, S. 101ff; Lamnek 1988 u. 1989; Flick 2007

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

eine Generierung von Wissen und damit Lernen ermöglicht, expliziert in einer praktischen Handlungserweiterung. Von den ForscherInnen wird angenommen, dass unterschiedliche Wissens Ebenen existieren die durch verschiedene Reflexionsebenen, mit ihren jeweiligen Bezugssystemen in der Innenperspektive (das eigene Selbst, Emotionen, berufliche Rolle, etc.) und in der Außenperspektive (Verhalten, berufliches Handeln) sowie im interaktiven Übergang beider, entstehen.

Es ergeben sich dadurch zwei eng miteinander in Verbindung stehende Forschungsperspektiven. Zum einen stellt sich die Frage, „Wie wird während der Supervision interaktiv Wissen generiert?“ und zum anderen „Auf welchen Wissens Ebenen begegnen sich SupervisorIn und SupervisandIn?“. Fokussiert wird ein Beitrag zur Wirkung in dem das „WIE“ der Fragestellung im Zentrum steht und daher nach dem nachfolgend beschriebenen qualitativen Zugang verlangt (vgl. Steinert/Thiele 2000, S. 58). Exemplarisch ist Supervision zum Gegenstand der Sozialarbeitswissenschaft gewählt, um damit die Wirksamkeit, aber auch die interdisziplinäre Tragweite mit Auswirkung auf die Professionalisierungsdebatte und nach Auffassung der ForscherInnen zunehmender Bedeutung in punkto (freiwillig) Lernen im Erwachsenenalter, herauszustellen.

Die Beantwortung beider Forschungsfragen erfordert innerhalb eines qualitativen Feldzuges eine integrative Vorgehensweise, die sowohl rekonstruktiv, als auch selbstkonfrontativ ausgerichtet ist.

4.2 VORANNAHMEN

Wie schon im obigen Abschnitt ausführlich dargelegt, befasst sich die Forschungsarbeit zentral mit zwei Fragestellungen in logischer Folge und direktem Bezug aufeinander. Zum einen wie interaktiv Wissen innerhalb der Supervision generiert wird und nachfolgend auf welchen Wissens Ebenen sich SupervisorIn und SupervisandIn begegnen. Vorausgesetzt dass erstens Wissen generiert wird, da aufgezeigt werden soll, wie das geschieht und zweitens, dass sich SupervisorIn und SupervisandIn auf bestimmten Wissens Ebenen begegnen und es u.a. herauszufinden gilt auf welchen. Als Vorannahmen dieser Arbeit werden zwei Ausgangshypothesen formuliert, die sich in jeweils vier Grundannahmen untergliedern:

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

1.

Supervision erzeugt und generiert mittels Reflexion, als interaktive Auseinandersetzung mit dem Thema/Fall, sowohl für SupervisorIn, als auch SupervisandIn, Wissen.

- a) mittels Reflexion werden unbewusste Wissensanteile bewusst;

- b) die Erzeugung und Generierung von Wissen, innerhalb der Supervision ist unabhängig vom Thema/Fall;

- c) zwischen SupervisorIn und SupervisandIn findet eine kommunikative, wechselseitige Bearbeitung des Themas/Falles statt, wodurch auf unterschiedlichen Ebenen Wissen entsteht und

- d) SupervisorIn und SupervisandIn treten auf unterschiedlichen Wissensebenen in Interaktion, die Bearbeitung des Themas/Falles findet durch eine anerkennende und wertschätzende Grundhaltung, auf Augenhöhe (interdependent), statt.

2.

Das in der Supervision erzeugte und generierte Wissen umfasst unterschiedliche Wissensebenen auf denen sich SupervisorIn und SupervisandIn begegnen können.


Auch dazu wird sich mit folgenden Grundannahmen kritisch auseinandergesetzt:

- a) Geteilte und nicht geteilte Wissensanteile können identifiziert werden;

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

- b) die Reflexionsebenen spielen für den Zugang zu Wissensebenen eine wichtige Rolle;

 - c) die Wissensebenen weisen eine individuelle Ordnung und Dimension auf und

 - d) die Übergänge der verschiedenen Wissensebenen sind dynamisch-fließend.
- 

4.3 DER QUALITATIVE ZUGANG ZUM REFLEXIVEN MOMENT

Eine bisher noch angelehnte Tür, für die PraktikerInnen von Supervision im engsten und alle BeraterInnen im weitesten Sinne, wird mit diesem Forschungsbeitrag vorsichtig einen Spalt breit geöffnet. Somit lässt sich der dahinterliegenden Raum erstmalig abtasten, ausleuchten und erkunden. An dieser Stelle kann eine angemessene und sichere Anwendung des bis dato darin Verborgenen möglich werden, denn „Etwas Neues kann eben nur und ausschließlich über qualitative Methoden erschlossen werden“ (Steinert/Thiele 2000, S. 44). Die innere Logik unseres schon dargelegten Erkenntnisinteresses, d.h. die Abbildung und Untersuchung eines noch im Wesentlichen unerforschten, sehr komplexen Gegenstandes verlangt danach, einen qualitativen Forschungszugang zu wählen (vgl. Steinert/Thiele 2000, S. 29f.). Die Absicht besteht darin im konkreten Fall vielschichtige, mitunter multiperspektivische Zusammenhänge festzuhalten und auf gemeinsame, verallgemeinerbare Strukturen hin durch „[...] Rekonstruktion von Sinn und Strukturen, Muster oder Schemata in ihrer sprachlichen Vermitteltheit, [...]“ (ebd., S. 33 [Auslassungen S.H./M.L.] zu untersuchen (vom Konkreten zum Allgemeinen). Die noch junge Sozialarbeitswissenschaft bezieht sich im Kern auf die Handlungsorientierung – ohne Zweifel geprägt von Differenziertheit und Widersprüchlichkeit – in der Sozialen Arbeit und deren Wirksamkeit. „Die Wirkzusammenhänge sind wechselseitig, sie sind interaktiv und im produktiven Sinne zirkulär. [...] ohne Differenzen, Fallhöhen und Mängel und Ressourcen kann es keine Energie, keine Bewegung und keinen dynamischen Kreislauf geben“ (Fischer 2010, S. 17 [Auslassung S.H./M.L.]). Jenes Konglomerat von (professioneller) Alltagswirklichkeit, taucht im Untersuchungsfeld auf, denn Supervision ist individuelles, aber vor allem interaktives, reflexives Beratungshandeln. Da in der Supervisionsinteraktion eine reflexive Beschäftigung mit sozialarbeiterischem Handeln stattfindet – meint Verhalten kognitiv als Gedächtnisleistung zu reproduzieren (erinnern), anschließend zu verbalisieren und zu kommunizieren – ist deren Wirksamkeit zum Einen auf die SupervisorIn, aber zum Anderen gespiegelt auf die SupervisandIn, im Beratungsprozess wechselseitig, implizit angelegt. Ausschließlich durch die Auswertung qualitativ erhobener Daten ist es möglich die Wirkung von Supervision aus der Wissensperspektive zu objektivieren und anschließend zu explizieren. Dazu wird das gewonnene „Modell der interaktiven Generierung von Wissen“ mit einem weiteren, unabhängigen Untersuchungsset⁵⁴ abgeglichen und bestätigt.

⁵⁴ Das vorliegende Datenmaterial setzt sich aus drei Untersuchungssets zusammen, die in drei zeitlich aufeinander folgende, in drei verschiedenen Städten mit drei verschiedenen SupervisorInnen und zu drei unter-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Der Anspruch dieser Arbeit besteht darin, „Wissen als Produkt von Supervision“ zum Gegenstand des Forschungsvorhabens zu machen, es sozialarbeitswissenschaftlich zu ergründen sowie der supervisorischen Praxis zur internen Perspektiverweiterung und gleichzeitig als Qualitätsmerkmal zur Verfügung zu stellen. Außerdem die externe Wirkung ein Beitrag zu einem neuen Verständnis von Bildung im Erwachsenenalter. Wie im Folgenden beschrieben, wird ein multimethodologisches Forschungsdesign gewählt.

4.4 ERHEBUNGSVERFAHREN UND DATENAUSWERTUNG

Im Zentrum steht eine bilineare Datenerhebung. Es wurden drei Supervisionseinheiten im Raum Sachsen und Thüringen digital aufgezeichnet.⁵⁵ Unmittelbar im Anschluss an die Supervisionen fanden leitfadengestützte Selbstkonfrontationsinterviews⁵⁶ mit den SupervisorInnen und SupervisandInnen statt. Dadurch konnten die objektiv erhobenen Daten mit subjektiven Daten ergänzt werden. Das Audiomaterial wurde als Ausgangsbasis für die Weiterbearbeitung transkribiert.

Die Auswertung des vorliegenden Datenmaterials verfolgt zwei analytische Stränge. Zum Einen wird die Entstehung von Wissen in der supervisorischen Interaktion rekonstruiert und zum Anderen Kategorien oder Ebenen dieses entstandenen Wissens herausgearbeitet. Die Auswertung ist grundsätzlich heuristisch angelegt. Es wird hypothetisch unterstellt, dass in der Supervision in jedem Fall Wissen entsteht, das sich kategorisieren lässt. Die Analyse des Datenmaterials orientiert sich an der Dokumentarischen Methode. Hierdurch ergibt sich ein integrativer Ansatz, der durch den Forschungsgegenstand bestimmt ist. Inhalt der Untersuchung ist die Entstehung und Kategorisierung von Wissen. For-

schiedlichen Themen/Aufträgen erhoben wurden. Ein Set besteht aus einer Aufnahme einer Supervisionseinheit und zwei zeitgleich geführten Interviews (SupervisorIn und SupervisandIn).

⁵⁵ Zwei der drei Supervisionseinheiten stellen das grundlegende Analysematerial dar (Referenzanalyse und Fallkontrastierung). Die dritte Einheit wird als weitere Fallkontrastierung, Gegenstand des Masterkolloquiums sein.

⁵⁶ Die Selbstkonfrontationsinterviews richten sich auf die subjektive Sicht der SupervisorInnen und SupervisandInnen der zurückliegenden, gemeinsamen Interaktion, denn: „Allgemein ist Supervisionsforschung bislang wenig interaktionistisch ausgerichtet“ (Möller 1998, S. 196). Die ForscherInnen streben mit dieser Methode an, die SupervisorIn und die SupervisandIn durch die gestellten Fragen (s. Anhang Nr. I) mit den eigens produzierten Inhalten der zurückliegenden Supervisionseinheit zu konfrontieren. „Wir brauchen Forschungsinstrumente, die den Interaktionsprozessen der Supervision in ihrem Ineinandergreifen gerecht werden, die in der Lage sind, die Interpersonalität des Geschehens zu fassen“ (Möller 1998, S. 197). Damit wird der Blick, durch die Reflexion der Reflexion, direkt auf interaktiv entstandenes, neues Wissen gerichtet.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

schungsprozess und Forschungsgegenstand folgen damit derselben Logik.⁵⁷ Die Vorannahmen ergeben sich also aus der Konstruktion von Wissen als solches, die sich im Forschungszugang widerspiegelt.⁵⁸ Um die Entstehung von Wissen zu rekonstruieren, ist folglich die Analyse von Interakten zentral. Da von Beginn an eine Theorie- bzw. Typengenerierung angestrebt wird, stützt sich das Vorgehen auf die Komparative Analyse. Die wissenssoziologische Interpretation zielt auf die Rekonstruktion des impliziten Wissens der Erforschten. „Die Forscher(innen) bleiben also nicht bei der Rekonstruktion der begrifflich (-theoretisch)en Explikation der Erforschten stehen, sondern rekonstruieren zugleich die diesen begrifflichen Konstruktionen zugrunde liegenden impliziten Vergleichshorizonte der Erforschten [...]“ (Bohnsack 2010, S. 201).

Der logischen Struktur des Materials folgend lassen sich im Verlauf des Textes thematische Sequenzen (Wissenssequenzen, siehe Kapitel III, Punkt 5) ablesen, die dann diskursiv in Bezug auf ihre Wissensinhalte und deren Entstehung reflektierend interpretiert werden. Dabei werden die Einheiten auch in ihrer zeitlich-logischen Struktur und Funktion für den weiteren Verlauf betrachtet und interpretiert. Es wird hier keine Interaktionseinbettung in den gesamten Supervisionsprozess und keine konkrete Sozialdatenerhebung vorgenommen, sondern ausschließlich mit den Inhalten der aufgezeichneten Beratungen und den danach geführten Interviews gearbeitet.

Um hypothesenbestätigende bzw. hypothesenbelegende, möglicherweise auch hypothesenwiderlegende oder gar hypothesenunabhängige Momente nicht ausschließlich textimmanent zu explizieren, wird das aus den Supervisionen gewonnene Datenmaterial mit den Inhalten aus selbstkonfrontativen Interviews angereichert. Diese Interviews erfolgten leitfadengestützt, zeitgleich direkt im Anschluss an das Supervisionsgespräch, sowohl mit der SupervisorIn, als auch der SupervisandIn. Die objektive Auswertung wird dadurch mit der subjektiven Einschätzung der Beteiligten ergänzt und bietet durch den Vergleich der Ergebnisse einen erweiterten Zugang zur Perspektive des entstehenden/entstandenen Wissens. Um theoretische Verallgemeinerungen entwickeln zu können, werden die Auswertungsergebnisse des ersten Falles als Referenzanalyse (Untersuchungsset 1) punktuell mit einem weiteren Fall (Untersuchungsset 2) zirkulär kontrastiert. Am Schluss soll ein „Modell der interaktiven Generierung von Wissen“ in der Supervision entstehen, das die theoretischen Vorüberlegungen (s. Kap. I und II) sinnvoll verbindet und ergänzt, intern wie auch extern zur Professionalisierung eines bewusst-methodischen supervisorischen Beratungshandelns beiträgt sowie einen fachlich-fundierten Zugewinn aus der Perspektive der Sozialarbeitsforschung schafft.

⁵⁷ „Die Supervisionsprozesse selbst sind jeweils kleine Forschungsprozesse“ (Möller 1998, S. 197) (s. auch dazu Buer 1999).

⁵⁸ Zur Entstehung und Funktion von Wissen aus konstruktivistischer Perspektive vgl. Schütz/Luckmann 2003 und Schütz 1971-1972

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Die Forschungslogik auf einen Blick:

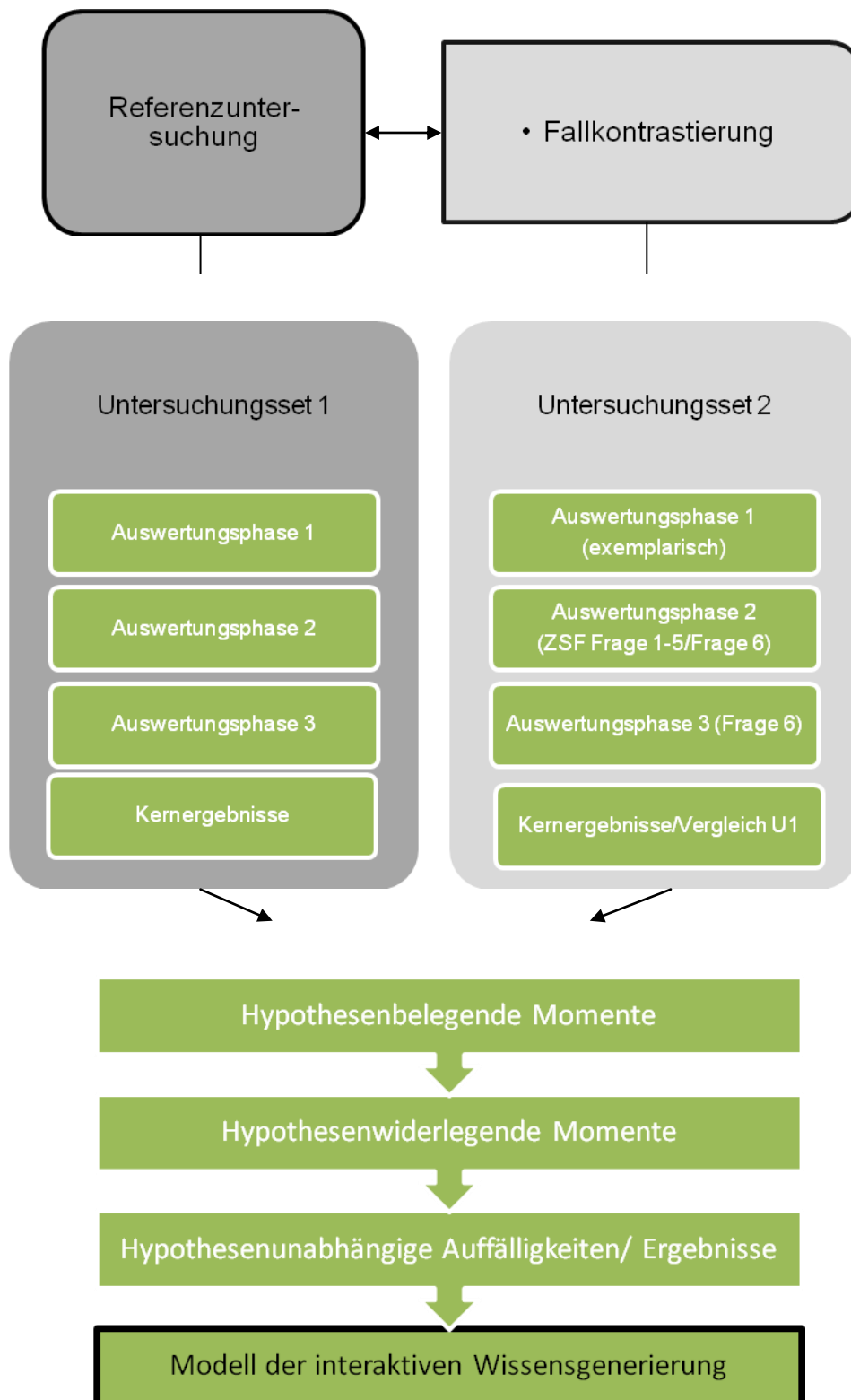


Abb. 1: Forschungslogik

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.Gütekriterien qualitativer Sozialarbeitsforschung

Die inhaltliche Gewichtung und Ausrichtung der wissenschaftlichen Gütekriterien⁵⁹ wird in diesem Abschnitt anhand der praktischen Umsetzung nachvollzogen. Die Erhebungssituationen (digitale Aufnahmen) der Supervisionseinheiten verliefen in allen drei Untersuchungssets nach dem gleichen Muster, um möglichst authentisch, transparent vorzugehen und dadurch eine natürliche Beratungssituation aufzeichnen zu können, kurz: um ein hohes Maß an Objektivität zu gewährleisten. Praktisch trafen sich die ForscherInnen ein paar Minuten vor der eigentlichen Supervisionssitzung, um sich selbst und das Untersuchungsanliegen/die -vorgehensweise vorzustellen. Nach dem Einschalten des Diktiergerätes verließen die ForscherInnen das Beratungssetting. Die Intimsphäre, d.h. die vertrauensvolle Beziehung zwischen SupervisorIn und SupervisandIn blieb in ihrer Praxis unangetastet, so dass die Basis für eine offene Supervisionseinheit gewährleistet war. Detaillierte Informationen zur Auswahl der SupervisorInnen unterliegen dem Datenschutz. Damit wird auf diesem Weg der Vermeidung einer möglichen Verletzung von Persönlichkeitsrechten und dem Schutz der Privatsphäre genüge getan. Den für diese Forschungsarbeit angefertigten Interviewtranskriptionen liegen einheitliche Transkriptionszeichen⁶⁰ zugrunde, um Abweichungen zu minimieren. Die verwendeten Transkriptionsauszüge wurden von den Beteiligten gegengelesen und autorisiert. Ein gemeinsames Forschungstagebuch wurde geführt, dessen Inhalt zur Reflexion und Überarbeitung genutzt wird (s. Kap. IV).

Das in dieser Arbeit, basierend auf dem erhobenen Datenmaterial, zu entwickelnde Modell wird so verallgemeinert gefasst und wiedergegeben, dass exemplarisch von dessen Allgemeingültigkeit ausgegangen werden kann.

Schließlich lässt sich die Validität für die vorliegende Forschungsarbeit sicherstellen, indem die Datenanalyse, Interpretation und daraus zu ziehende Schlussfolgerungen, sowie die Bestätigung und/oder Wiederlegung der angefertigten Hypothesen in Bezug auf die Forschungsfrage(n), ausschließlich mittels kommunikativ-diskursiver Teamarbeit erarbeitet wurden (vgl. Steiner/Thiele 2000, S. 49f.). Damit wird die Methode ihrem Gegenstand, nämlich dem sozialen Handeln, der Kommunikation derjenigen gerecht, die Gegenstand der Forschung sind (Bohnsack 2010).

⁵⁹ Zu den wissenschaftlichen Gütekriterien der Sozialarbeitsforschung zählen: Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit), Repräsentativität und Validität (vgl. Steinert/Thiele 2000, S. 45ff).

⁶⁰ Siehe Anhang Nr. II

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Simona Hansen und Markus Lohse

ÜBERPRÜFUNG DER DECKUNGSGLEICHHEIT DER OBJEKTIV MIT DEN SUBJEKTIV ERHOBENEN DATEN (UNTERSUCHUNGSSET 2)**5.2.3.1 ÜBERPRÜFUNG DER DECKUNGSGLEICHHEIT AM BEISPIEL DER DIREKT THEMENBEZOGENEN SELBSTKONFRONTATIONSFRAGE (FRAGE 6)⁶¹**

Kernergebnisse der objektiven Erhebung (Wissensequenz 1)	Kernergebnisse der subjektiven Erhebung
<p>Im Supervisionsverlauf werden sowohl bei der Supervisorin, als auch beim Supervisand subjektive Wissens Ebenen bedient.</p> <p>Supervisandin</p> <ul style="list-style-type: none"> →Beziehungswissen →Rollenwissen →Metakognitives Wissen →Fachwissen →Erfahrungswissen 	<ul style="list-style-type: none"> →Wissen um die Funktion von Supervision →Wissen über sich selbst →Handlungswissen →Organisationsspezifisches Wissen →Fachwissen →Rollenwissen →Beziehungswissen →Metakognitives Wissen
<p>Supervisorin</p>	

⁶¹ Der Bearbeitung von Frage 6 liegen die Kernergebnisse der exemplarischen Auswertung der objektiven Daten (Auswertungsphase 1) zugrunde.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>→<i>Fachwissen</i></p> <p>→<i>Methodisches Wissen</i></p> <p>→<i>Fallwissen</i></p>	<p>→<i>Wissen um die Funktion von Supervision für die Supervisandin</i></p> <p>→<i>Rollenwissen</i></p> <p>→<i>Fallwissen</i></p> <p>→<i>Fachwissen</i></p> <p>→<i>Methodisches Wissen</i></p> <p>→<i>Beziehungswissen</i></p> <p>→<i>Empathisches Wissen</i></p> <p>→<i>Perspektivisches Wissen</i></p>
--	--

Im Abgleich der Auswertungsergebnisse finden sich die objektiv identifizierten Wissens-ebenen weitgehend in den subjektiven Wissensebenen wieder.

Bei der Supervisandin lassen sich alle objektiv gefundenen Wissensebenen (Wissenssequenz 1) subjektiv als präsent bestätigen, mit Ausnahme des objektiv herausgefilterten *Erfahrungswissens* (objektives Plus). Die Ergebnisse der subjektiven Auswertung ergänzen die objektiven Ebenen um das *Wissen um die Funktion von Supervision*, *Wissen über sich selbst*, *Handlungswissen* und *Organisationsspezifisches Wissen*. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die objektive Datenanalyse nicht erschöpfend, sondern exemplarisch stattgefunden hat. Es ist deshalb nicht auszuschließen, dass sich weitere Wissensebenen objektiv erschließen lassen.

Die drei objektiv herausgearbeiteten Wissensebenen sind der Supervisorin bewusst. Subjektiv lassen sich diese durch *Wissen um die Funktion von Supervision für die Supervisandin*, *Rollenwissen*, *Beziehungswissen*, *Empathisches Wissen* und *Perspektivisches Wissen* erweitern. Für die Ausführlichkeit der objektiven Auswertung und damit im Zusammenhang stehende Ergänzungen gilt gleiches wie im obigen Abschnitt.

Geteiltes Wissen

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Supervisorin und Supervisandin teilen *Wissen um die Funktion von Supervision (für die Supervisandin), Rollenwissen, Beziehungswissen und Fachwissen*. Die Wissenssebenen differenzieren sich jeweils durch die subjektive Rolle aus.

Nicht geteiltes Wissen

Von der Supervisorin werden nicht das *Handlungswissen, Organisationsspezifische Wissen* sowie das *Metakognitive Wissen* geteilt. Umgekehrt teilt die Supervisandin nicht das *Methodische Wissen, Empathische Wissen und das Perspektivische Wissen*. Auch hier sind wahrscheinlich die nicht geteilten Wissenssebenen auf die supervisionsimmanente Rollenverteilung zurückzuführen.

5.2.3.2 VERGLEICHENDE ZUSAMMENFASSUNG WESENTLICHER ERGEBNISSE AUS REFERENZANALYSE (UNTERSUCHUNGSSET 1) UND FALLKONTRASTIERUNG (UNTERSUCHUNGSSET 2)

Interaktion

In beiden Untersuchungen ist ein Wissen generierendes Interaktionsmuster – bestehend aus Schlüsselimpuls, (Schlüssel-) Intervention, Reflexiver Reaktion und (Selbst-) Erkenntnis in Form von Wissen – ablesbar. Objektiv gilt die interaktive Beziehung (gutes Arbeitsbündnis/Beziehungswissen) als basal für die Generierung von Wissen. Subjektiv ist allen Beteiligten die Bedeutung für das Ergebnis der Supervision bewusst, wobei sich das nur in einem Fall (Supervisand/Untersuchungsset 1) explizit auf Wissen bezieht.

SupervisorIn und SupervisandIn treten in beiden Fällen über ein gemeinsames Thema in Interaktion. Es dient damit als „Transportmittel“ zur Generierung von Wissen.

Wissen

Beide Untersuchungssets weisen in ihrem subjektiven Datenmaterialanteil mehr Wissensformen auf, als objektiv ausgewertet wurden. Referenzanalyse und Fallkontrastierung haben ergeben, dass von beiden SupervisandInnen die Weitergabe von Fachwissen geschätzt wird. Objektiv ausgewertet sowie subjektiv bestätigen, ließ sich Wissen um die persönliche Funktion von Supervision für die SupervisandInnen. Hier wird ausschließlich die Perspektive der SupervisandInnen beleuchtet, die differenziert betrachtet werden

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

muss. Im Untersuchungsset 1 benennt der Supervisand klar die Wissensperspektive von Supervision für sich als individuelle Lernmöglichkeit. Im Gegensatz dazu hebt die Supervisorin (Untersuchungsset 2) eindeutig die Strukturierungsfunktion hervor, wobei ihr die *Wissensqualität* (nicht mehr sondern besser wissen) von hoher Bedeutung ist. Das Material leistet umgekehrt nicht, welche Funktion die Wissensperspektive von Supervision (i.S. eines erweiterten professionellen Selbstverständnis) für die SupervisorInnen hat. Als Gemeinsamkeit hat sich in beiden Sets ergeben, dass eine Unsicherheit in der Passung von Inhalt und Beratungsformat existiert. Im ersten Set äußerte die Supervisorin sich nicht sicher zu sein, ob die Ausgestaltung der zurückliegenden Beratung einer Supervision oder eher einer psychologischen Beratung entspricht. Die Supervisorin im zweiten Fall ist im Nachhinein der Überzeugung ein Coaching und keine Supervision bekommen zu haben. Beide Antworten folgten interessanterweise auf die Frage 6 der selbstkonfrontativen Interviews: „Was *wissen* Sie jetzt mehr über das Thema, als vor der Supervision?“.

Die im Untersuchungsset 1 konstatierten Wissens Ebenen *Methodisches Wissen*, *Handlungswissen* und *Erfahrungswissen* lassen sich mit Hilfe der Fallkontrastierung weiter ausdifferenzieren. Neue Wissens Ebenen sind hinzugekommen: *Empathisches Wissen* als Pendant zum *Emotionalen Wissen* sowie *Organisationsspezifisches Wissen* zum *Fallwissen*. An dieser Stelle werden noch einmal die Perspektivität in der Interaktion und die Subjektivität der Wissensstrukturen deutlich.

Intervention und Reflexion

Intervention und Reflexion definieren in ihrer Kombination das Interaktive Moment der Supervision. Die SupervisorInnen intervenieren einerseits vorwiegend in einem Wissensmix aus *Fachwissen/Methodischem Wissen* und *Fallwissen* und die SupervisandInnen reflektieren andererseits übergeordnet auf der Basis von *Erfahrungswissen*. Darüber entsteht der reflexive Zugang als Brücke zu weiteren, individuell unterschiedlichen Wissens Ebenen.

Die individuelle Reflexionsfähigkeit bedingt dabei die supervisorischen Interventionsformen. In Untersuchungsset 1 hat sich gezeigt, dass die Interventionsformen der Supervisorin überwiegend darauf ausgerichtet waren, zielgerichtet die Selbstreflexion zu befördern und dadurch einen Ich-Bezug herzustellen oder anders ausgedrückt, *Reflexives Wissen* zu generieren. Hingegen wies die Supervisorin im zweiten Fall ein hohes Reflexionsniveau mit einem starken Ich-Bezug auf, der für die Erweiterung der Handlungs-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

fähigkeit durch angepasste Intervention punktuell aufgelöst wurde.

Im Untersuchungsset 2 war die Grundlage der intensiven Reflexion eine gespürte Handlungsgrenze (als professionelle Kompetenz), die zur Vorbereitung und groben Vorstrukturierung des Themas/Falles geführt hat. Die Supervisandin kam thematisch vorstrukturiert/mit klarem Auftrag und ging handlungsorientiert aus der Supervision heraus. Untersuchungsset 1 hingegen folgte genau der entgegengesetzten Handlungslogik. Der Supervisand kam vermeintlich orientiert und ging aber irritiert.

Besonders herauszustellen ist, dass unabhängig vom Ausgangsreflexionsniveau, der Vorbereitung und der Klarheit des Auftrages, in beiden Untersuchungssets immer Wissen subjektspezifisch generiert wurde. Jedoch müssen diese Aspekte als Gelingensbedingungen für die Konzeptionierung einer interaktiv Wissen generierenden Supervision noch einmal verstärkt in den Blick genommen werden.

Die Zusammenführung und Darstellung der extrahierten Wissens Ebenen aus der Referenzanalyse (Untersuchungsset 1) und der Fallkontrastierung (Untersuchungsset 2) erfolgt in der sich anschließenden Modellformulierung der interaktiven Wissensgenerierung in der Supervision (s. Kap. IV).

5 MATERIALANALYSE

5.1 REFERENZANALYSE

Untersuchungsset 1

5.1.1 AUSWERTUNGSPHASE 1:

DATENANALYSE

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.**Abstract**

Die aufgezeichnete Supervision umfasst eine Sitzung aus einem bereits etwa sechs Monate andauernden Beratungsprozesses. Beim Supervisand handelt es sich um einen Mann (im Folgenden Hr. H.) mittleren Alters, der in einer mit Krisen behafteten Lebensphase⁶² reflexive Unterstützung suchte. Der Auftrag an die Supervisorin (im Folgenden Fr. F.), hauptberufliche Paartherapeutin/-beraterin, konkretisierte sich im Laufe des gesamten Supervisionsprozesses zur Begleitung einer nebenberuflichen Neuorientierung. Das vorliegende Datenmaterial knüpft direkt an die vorangegangene Beratungseinheit an. Es wird die Umsetzung eines geplanten erlebnispädagogischen Wochenendes, als Probephase für die Entwicklung eines zweiten nebenberuflichen Standbeines, reflektiert.

Im weiteren Verlauf wird das Transkriptionsmaterial der aufgezeichneten Supervisionssitzung bei der Analyse in eine Eingangssequenz, 13 Wissenssequenzen sowie in eine Ausgangssequenz unterteilt.

⁶² Vgl. Anhang Nr. IIIa 1/1-31/13

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Eingangssequenz

(vgl. Anhang Nr. IIIa 1/1-7)

Fr. F.: Nehmen Sie Platz! Sooo, hehe (lacht). Tja, schau'n wa mel, ne? Ich hab nochmal geguckt wir haben uns gesehen das letzte Mal vor diesem Wochenende. Das hat, das hat

Hr. H.: Genau im Juno.

Fr. F.: Genau, dritten sechsten ham wa uns gesehen, genau. Und dann hab ich an Sie gedacht natürlich an dem Wochenende, natürlich.

Auffallend ist die kurze Einstiegsphase in das Supervisionsgespräch. Beide haben offensichtlich schon ein gutes Arbeitsbündnis/eine gute Arbeitsbasis, sodass schnell in das Thema eingestiegen werden kann. Vermutlich wurde es bereits vor der Sitzung abgestimmt, Davon kann abgeleitet werden, dass eine Struktur der gemeinsamen Arbeit in Form von zeitlicher Abstimmung und Planung vorhanden ist.

Wissenssequenz 1:

Hr. H. beschreibt die Vorbereitungen zu seinem erlebnispädagogischen Wochenendseminar. Unmittelbar vor dieser Veranstaltung besuchte er selbst als Teilnehmer ein Seminar zum Thema „Gewaltfreie Kommunikation“ (vgl. Anhang Nr. IIIa 1/44-2/22).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p><i>Fr. F.: Das war ein toller Einstieg, weil das nochmal so präsent war.</i></p> <p><i>Hr. H.: Ja das war ganz</i></p> <p><i>Fr. F.: (räuspert sich)</i></p> <p><i>Hr. H.: ganz toll. (...) Dann war ich abends irgendwie noch son bisschen unterwegs gewesen</i></p>			

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>und dachte: „Naja, das bisschen Zeug kannste auch morgen früh noch einpacken, waste brauchst un“ (lacht)</p> <p>Fr. F.: (lacht laut)</p> <p>Hr. H.: <i>Wie das so ist.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Ne, wie Sie so sind!</i></p> <p>Hr. H.: (lacht)</p> <p>Fr. F.: (hustet)</p> <p>Hr. H.: <i>Wie das so ist (betont).</i></p> <p>Fr. F.: <i>Das war ja neulich unser Thema, ne?</i></p> <p>Hr. H.: (lacht)</p> <p>Hr. H.: <i>Wars dann früh nen bisschen knapp</i></p> <p>Fr. F.: Hmm.</p> <p>Hr. H.: <i>Und da hatt ich natürlich dann auch nicht mehr dran gedacht, dass ich doch noch was einpacken wollte. Und zwar wollt ich ja noch nen Buch zum Vorlesen mitnehmen.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Jaa. Hatten we noch drüber gesprochen.</i></p> <p>Hr. H.: <i>Genau, hatten wa drüber gesprochen un die Idee fand ich auch sehr gut. Und ich hatte mir auch schon was rausgesucht. Äh, ich hatte schon ne Idee was ich mitnehmen wollte. Hab aber, als ich dann mein Zeug hektischerweise eingepackt hab überhaupt nicht mehr daran gedacht. (atmet tief ein)</i></p> <p>Fr. F.: Schade.</p> <p>Hr. H.: <i>Als ich dann vormittags, also Freitagvormittag bin ich dann rausgefahren mitten [REDACTED]. Und ähh, als ich dann das Solo vorbereitet hab fiel mir ein: "Man, da haste das Buch liegengelassen oder überhaupt nicht eingepackt.</i></p> <p>Fr. F.: Mmmmmh(lang gezogen).</p> <p>Hr. H.: <i>Da war ich auch schon nen bisschen ärgerlich.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Über sich?</i></p> <p>Hr. H.: <i>Jaa. Über wen sonst? (lacht)</i></p>	<p>→ Schlüsselimpuls</p> <p>→ Schlüsselintervention, Grundlage: Fallwissen</p> <p>→ Reflexive Reaktion auf Intervention</p> <p>→ Reaktion auf Intervention</p> <p>→ Intervention; Fallwissen</p> <p>→ Fallwissen</p> <p>→ Erinnerung, hervorgerufen durch Fallwissen Fr. F.</p>
---	---

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Fr. F.: Mmh. Jaa. (lacht)</p>	<p>→ Erkenntnis</p> <p>→ Reflexive Reaktion auf Intervention mit bewusstwerdender Tendenz</p>
----------------------------------	--

Hr. H. gibt Fr. F. durch eine sehr allgemeine Aussage einen Schlüsselimpuls für die erste Intervention. Sie betont auf der Grundlage ihres Fallwissens (aus vorangegangenen Sitzungen) den Ich-Bezug seiner Handlung. Es liegt die Vermutung nahe, dass Hr. H. durch seine nonverbale Äußerung (lachen) den Ich-Bezug überspielt und von sich abwendet (von seinem Innen). Er kann das vorangegangene Thema/Wissen (noch) nicht auf die neue Situation anwenden.

Wissenssequenz 2:

Hr. H. rekapituliert seinen Einstieg in das von ihm angeleitete erlebnispädagogische Wochenende. Im Folgenden suchen und finden Supervisorin und Supervisand eine kommunikative Ebene. Dazu trägt in diesem Abschnitt im Wesentlichen die fachlich-methodische Erläuterung erlebnispädagogischer Spiele durch Hrn. H. bei. Der Supervisand beschreibt anschließend, dass sich während des „Eisbergspiels“, bei der von ihm begleiteten Gruppe anfänglich Widerstand einstellte. Dieser Abschnitt dient für den Weiteren Verlauf als Hinführung zur Wissenssequenz (3) (vgl. Anhang Nr. IIIa 3/49-5/7).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
---------------------	-------------------	-------------------------	----------------------

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p>Hr. H.: Uund (...) nachdem aber dann ich aber versucht hab auch nen bisschen drauf einzustimmen und dass das doch gar nicht so schwer ist (...), da hatten die dann wirklich so Feuer gefangen, die wollten gar nicht mehr aufhören (lacht). Und es war auch total beeindruckend für mich (...), wie man das ebend, sach ich mal, <i>naja, „gut zurenden“ ist vielleicht nicht der richtige Ausdruck, aber durch ein gewisses Einfühlungsvermögen eben die Hemmschwelle auch abbauen kann.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Was meinen Sie denn damit? Wie ham Sie das denn gemacht? Die so zu motivieren?</i></p> <p>Hr. H.: <i>Naja, ich hab einfach versucht die son bisschen zu motivieren, also im bildlichen Sinne auch, oder mit mit, ich sag mal, mit mit Metaphern. So auf die lustige Art gemacht, also nicht hier: „Jetzt musste hier mit Stuhl“ und blablabla</i></p> <p>Fr. F.: <i>Aha! Sondern?</i></p> <p>Hr. H.: <i>Sondern hab immer gesacht: „Also das ist jetzt das Rettungsboot und das geht eben unter. Und, also, dass ich einfach nicht das als Stuhl benannt hab, sondern eben als das was es sein soll auch. Und letzten Endes auch immer die Geschichte (...), nicht von dem Obergeschoss gesprochen hab, sondern das war das Eismeer. Kurz vor</i></p> <p>Fr. F.: <i>Also Sie sind in diesem Bild geblieben?</i></p> <p>Hr. H.: <i>Genau. Ich bin immer in dem Bild geblieben. Und hab dann, ich war mal eine Weile in [REDACTED] und [REDACTED], und hab dann erzählt: „Und als ich dort war konnte ich fast die [REDACTED] sehen und ich weiß wie es dort unten zugeht.“ (lacht) Son bisschen blablabla</i></p> <p>Fr. F.: <i>Aha. Und was ist das, was ham Sie da gemacht?</i></p> <p>Hr. H.: <i>Als sich in [REDACTED] war?</i></p> <p>Fr. F.: <i>Nein (deutlich). In dieser Situation, da ham Sie plötzlich von sich und Ihrem Erleben erzählt.</i></p> <p>Hr. H.: <i>Genau. Ja. Ja.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Aja! Ja.</i></p> <p>Hr. H.: <i>(...) Ja (...). Genau. (lacht)</i></p>			<p>→ Schlüsselimpuls</p> <p>→ Schlüsselinterventionsfolge</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Fr. F.: Genau (betont). (lacht laut)</p> <p>Hr. H.: Ja, ja, (...)ja. (lacht) (...) Ja und dann</p> <p>Fr. F.: Damit haben Sie die? (...) Berührt.</p> <p>Hr. H.: Ja. Richtig. (...) Mmh.</p> <p>Fr. F.: Da sind Sie in Beziehung gegangen (...) mit denen.</p> <p>Hr. H.: Stimmt (...) hmm (...).</p> <p>Fr. F.: Also wir reden ja jetzt darüber, damit Sie auch nochmal darüber nachdenken können,</p> <p>Hr. H.: Mmh, genau.</p> <p>Fr. F.: „was hab ich denn da gemacht?“</p> <p>Hr. H.: Mmh.</p> <p>Fr. F.: Mit denen?</p> <p>Hr. H.: Stimmt.</p> <p>Fr. F.: Das heißt, das Entscheidende war mit denen auf (korrigiert sich) in die Beziehung zu gehen.</p> <p>Hr. H.: Ja.</p> <p>Fr. F.: Und das haben Sie offensichtlich erreicht durch die (...) durch die, die (...) das Sich- eigene- Einbringen: „Ich war schonmal in [REDACTED] und hab die [REDACTED] gesehen. Wir spielen jetzt das Eisbergspiel. Und das ist das Wasser.“ Also da war auf einmal ne Beziehung zu Ihnen da.</p> <p>Hr. H.: Mmh.</p> <p>Fr. F.: Könnte das sein?</p> <p>Hr. H.: S stimmt, das stimmt schon. Schs is</p> <p>Fr. F.: Aja. Das könnte sein?</p> <p>Hr. H.: Mmh, mmh.</p> <p>Fr. F.: Aha. (5)</p> <p>Hr. H.: Mmh. Spielt ne große Rolle. (...) Mmh, gut (lacht) (...) Mmh.</p> <p>Fr. F.: Die Rolle, ne?</p>	<p>→ Reaktion auf Intervention</p> <p>→ Erkenntnisfolge im Wechselspiel mit vertiefenden Interventionen</p>
---	---

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Hr. H.: Ja, genau.

Fr. F.: Wenn es mir nicht gelingt mit meinem Gegenüber in Beziehung zu gehen. Also, wenn es mir nicht gelingt die auf der emotionalen Ebene zu erreichen, da können sie die tollsten Dinger anbieten, da machen die immer nur sooo. Ne?

Hr. H.: Mmh. (...) Das stimmt.

*Fr. F.: Aber ich wollte Sie nicht unterbrechen, es war mir nur wichtig gewesen, dass Sie das für sich **benennen** können was Sie da gemacht haben.*

Diffuses Wissen beim Supervisand forciert bei der Supervisorin eine gezielte Konkretisierungsintervention. Hr. H. gibt durch seine Wortwahl und Art der Formulierung Fr. F. den Schlüsselimpuls für die sich anschließende Schlüsselintervention. Dadurch wird eine Handlungsreflexion bei Hrn. H. ausgelöst mit der er einen weiteren Konkretisierungsauftrag bedingt. Die Supervisorin konkretisiert, dass der Supervisand mit seinem Klientel durch die Kommunikation eigener Erfahrung in persönliche Beziehung tritt. Er gibt an dieser Stelle *Erfahrungswissen* weiter. Das löst auf Seiten des Supervisanden die Erkenntnis aus, dass die Erreichung der Gruppe auf der Beziehungsebene mit der Wirkung seiner Person zu tun hat. Durch ihr immerwährendes Verbalisieren bringt sie den Ich-Bezug in sein Bewusstsein. Die Weitergabe von *Erfahrungswissen* an seine Klientel, als Zugang zur Beziehungsebene, ist ihm dadurch bewusst geworden. Es entsteht *Wissen über sich selbst*. Über das rein kommunikative Verständnis hinaus entwickelt sich auf Seiten der Supervisorin ein fachlich-methodischer Wissenszuwachs. Zudem wird das situative Fallverstehen erweitert und gleichzeitig regt es den Supervisand zum Weiterdenken an. Das ist beiderseitige Erkenntnis. Weitere Konkretisierungsanliegen folgen in zunehmender Klarheit und Eindeutigkeit. Fr. F. gibt dabei *Fachwissen* (in Bezug auf Zwischenmenschlichkeit) weiter. Mit seiner Bestätigung ist dieser reflexive Verstehensprozess gesättigt. Der Interventionsvorgang ist abgeschlossen.

Wissenssequenz 3:

Es folgt ein Abschnitt der Praxisreflexion, die bei Hrn. H. die Selbstreflexion anregt. Seinerseits wiederholt sich die unkonkrete Gefühlswiedergabe „beeindruckend“. Das veran-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

lasst (Schlüsselimpuls) die Supervisorin dazu an dieser Stelle nachzuhaken. Sie leitet die Schlüsselintervention ein (vgl. Anhang Nr. IIIa 6/1-7/10).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p>Hr. H.: also die fanden es auch sehr beeindruckend. Also weil das einfach auch (...). Also mit verbundenen Augen, zwar am Tage dann, aber ich hatte da zum Teil auch kreuz und quer und verschiedene Richtungsänderungen drin.</p> <p>Fr. F.: (hustet)</p> <p>Hr. H.: Auch das Gelände war nicht eben, auch rauf und runter und mmmh. Hatte dann ebend jeder der da mitgemacht hat nochma zu dem Strick geführt und dann nochmal gesacht, also: „Das Seil gibt dir zwar den Halt, aber das ist keine Stütze“ - das war eben teilweise auch so locker durchhängend gespannt und man konnte sich dann wirklich nicht dran abstützen. Das war ebend so wie der rote Faden des Lebens-</p> <p>Fr. F.: Mmh.</p> <p>Hr. H.: Und als sie dann am Ende des Seils angekommen warn, da hab ich gesacht: „So du bist nu wieder angekommen und hab dann gefragt wie das gewirkt hat auch</p> <p>Fr. F.: Mmh.</p> <p>Hr. H.: es waren dann viele auch beeindruckt. Mir mussten das dann teilweise auch nen bisschen suchen, weil das so am Baum runterging und dann drei Schlingen und von unten nach oben (wird leiser)</p> <p>Fr. F.: Mmh (leise).</p> <p>Hr. H.: Also es war schon beeindruckend (wieder lauter).</p> <p>Fr. F.: Was hat die denn beeindruckt?</p> <p>Hr. H.: (Atmet tief ein) Na die, einfach die Wahrnehmung (4), ääh, die man hat (...), wenn man ma nichts sieht.</p> <p>Fr. F.: Mmh (...), Mmh.</p>			→ Schlüsselimpuls 1

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Hr. H.: Und ich hab das ja selbst auch schon mehrmals gemacht</p>	<p>→ Schlüsselimpuls 2</p>
<p>Fr. F.: Mmh</p>	
<p>Hr. H.: das ist wirklich auch sehr beeindruckend, also wie sehr wir doch auf das Organ Augen fixiert sind. (Atmet tief ein) Und, ähm, ich mein klar hören ist auch noch so eine Sache, aber dieses Tasten und vielleicht auch das Riechen, oder überhaupt auch das Wahrnehmen von Unebenheiten und äh naja, (...) dieser</p>	<p>→ Schlüsselimpuls 3</p>
<p>Fr. F.: Jaja, außer, dass es beeindruckend war. Haben Sie auch mal so nachgefragt was es in denen so für Gefühle ausgelöst hat?</p>	<p>→ Schlüsselintervention</p>
<p>Hr. H.: Ja, aber da waren sie sehr zurückhaltend.</p>	<p>→ Reflexive Reaktion</p>
<p>Fr. F.: Ahja (langgezogen). Mmh.</p>	
<p>Hr. H.: Da hats nur zweie oder dreie gegeben, die gesucht haben</p>	
<p>Fr. F.: Die waren vorsichtig!</p>	
<p>Hr. H.: Jaja, die waren schon vorsichtig. Das hat man auch gesehen, also da wo nun nach dem Seil getastet werden musste, da gab es welche, die das so 'n bisschen auch: „Muss ich es jetzt?“ (lacht verlegen).</p>	
<p>Fr. F.: Die waren insgesamt vorsichtig hab ich den Eindruck, ne?</p>	<p>→ Schlüsselimpuls eingebettet in die Reaktion</p>
<p>Hr. H.: Gut</p>	
<p>Fr. F.: Also ziemlich viel Widerstand.</p>	
<p>Hr. H.: Naja, wir haben dann am Ende nochmal so (4) der gesamten Zeit ne Feedbackrunde gemacht und (6) da (...) war son bisschen (...) hm (16), also zumindest hatte ich den Eindruck</p>	
<p>Fr. F.: Jaja ist richtig.</p>	<p>→ Intervention mit erneutem Konkretisierungsanliegen</p>
<p>Hr. H.: das Gefühl (4), na das, dieses Sich- darauf- Einlassen wirklich mal wieder Kind zu sein- das war ja bei diesen Spielen so wirklich der Spieltrieb des Kindes-</p>	
<p>Fr. F.: Mmh.</p>	
<p>Hr. H.: gefordert. Äh, dass das eben sehr schwerfällt.</p>	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Das es eben auch sehr schwerfällt überhaupt sone, naja, sone offene Rolle einfach wieder einzunehmen.

Fr. F.: Überhaupt
sich einzulassen. Überhaupt sich einzulassen. (unverständlich)

Hr. H.: Mmh. Überhaupt sich einzulassen. Und, ähh, (...) aber im Endeffekt, also ich hab da eigentlich nur in lächelnde Gesichter geguckt am Ende. Und das war für mich also auch sehr befriedigend und schön. Also, dass die sich letzten Endes doch alle gefreut haben, dass es für sie ein Wochenende war was eben sonst doch nicht so alltäglich ist.

Fr. F.: Mmh. (...) damit waren **Sie** zufrieden?

Hr. H.: Damit war ich schon zufrieden.

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Also es hat mich schon glücklich gestimmt.

→ Beginnende Erkenntnisfolge, die im „Außen“ verbleibt und im Weiteren kein Selbstbezug hergestellt wird.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

	<p>→ verbleibt in Irritation, keine Brücke zur Selbsterkenntnis (vom „Außen“ nach „Innen“) im Interventionsverlauf</p>
--	--

Im Verlauf der Interaktion fällt der Supervisorin bei Hrn. H. der unreflektierte Gebrauch des Wortes „beeindruckend“ auf (Schlüsselimpuls). Durch das Fallverstehen bzw. den Zuwachs an *Fallwissen*, mündet diese Auffälligkeit in einer sehr präzisen Konkretisierungsintervention der Supervisorin: „Was hat Sie denn beeindruckt?“. Zunächst bleibt der Supervisand, bezüglich der Beantwortung dieser Frage, auf seinem „Ausgangsniveau“, indem er diese Bezeichnung erneut verwendet. Es folgt mit Nachdruck eine zweite Konkretisierungsintervention der Supervisorin, worauf Hr. H. ein vages Gefühl formulieren (Zurückhaltung bei seinen Teilnehmern) kann. Erst durch die explizite Verbalisierung seiner Beschreibungen bringt Fr. F. eine periphere Erkenntnisfolge in Gang. Sie verwendet ihr generiertes *Fallwissen* aus der ersten Wissenssequenz (sitzungsimmanent) (Eisbergspiel) in der aktuellen Intervention und will damit dezidierter in die Reflexion der Gesamtsituation einsteigen. Der Supervisand bewegt sich jedoch nicht aus der Sachebene, der Ebene der TeilnehmerInnen, heraus. Er kann (noch) keinen Selbstbezug herstellen und es findet kein Übertrag auf eine selbstbezogene Wissenssebene statt. Es folgt demnach Irritation als Konsequenz. Die kommunikative Basis scheint an dieser Stelle im Ungleich-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

gewichtet zu sein, denn beide haben unterschiedliche Themen (Was ist der Fall?). Diese Unterschiedlichkeit kann zunächst nicht aufgelöst werden und die Sachebene keine „Brücke“ (Anschlussfähigkeit) zur Selbsterkenntnis bauen.

Wissenssequenz 4:

Die Supervisorin braucht nun für den weiteren Verlauf neues Fallwissen und fordert dieses ein (vgl. Anhang Nr. IIIa 9/21-10/43).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p>Hr. H.: so (unverständlich) diese Grundsehnsüchte „Natur“ oder (...) „Gemeinschaft“ (...)</p> <p>Fr. F.: Mmh. Ja wie war das mit der Gemeinschaft? Denn das war ja im Vorfeld auch son Thema, wie Sie mit der Gruppendynamik</p> <p>Hr. H.: Na das war dann für mich auch nochma so</p> <p>Fr. F.: umgehen werden?</p> <p>Hr. H.: zu dem Feedbackgespräch oder zu der Feedbackrunde am Ende, also wo ich dann auch nochma gesagt hab, dass was (...) „Jetzt könnter doch auch wirklich ma sehen, wie schwer das is (...) wirklich (...) sich untereinander auszutauschen. Oder eben, also bei den Spielen war es in der Regel so. es gab immer so zwei drei Leute, die erstma vorneweg geprescht sind.</p> <p>Fr. F.: Mmh.</p> <p>Hr. H.: Und, ähh, dannn ham se festgestellt „Oh, jetzt is doch hier. Jetzt fehlt uns doch noch irgendwas.“ (Atmet tief ein) Und dann hab ich gesagt „Na gut, also entweder fangt einfach nochma alle von Vorne an und dann besprecht das einfach ma, vom (...) bevor es losgeht, wie man das machen könnte</p>			<p>→ Schlüsselimpuls</p> <p>→ Schlüsselintervention; Fallwissen</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Fr. F.: Mmh.</p> <p>Hr. H.: und welches die bessere Variante und die beste Variante für euch is. Dann fangt dann nochma an!“ Naja und das hat halt immer ers son bissel gebraucht. Und es gibt ebend einfach auch noch son paar Macher, die erstma ganz schnell und zack, zack, zack. Und „Wo sind die anderen? Warum kommen die denn jetzt nich?“ Und (atmet tief ein)</p>	<p>→ Schlüsselimpuls für ihn selbst als Anleiter der eigenen Gruppe</p>
<p>Fr. F.: Mmh (leise).</p> <p>Hr. H.: Und des is natürlich (seufzt) (...) sag ich mal ein, im Berufsleben wo man halt selber immer der Macher is is, is dann auch sehr schwierig (atmet tief ein) wahrscheinlich daaa (atmet aus), naja, das dann ein bisschen ausblenden und mal zu gucken „Na, komm denn jetzt wirklich die andern mit?“ (Atmet tief ein) Also, zwar für mich eben auch son bisschen (...) naja, (...) ein Lehrstück. (unverständlich)</p>	
<p>Fr. F.: Wofür, was hat Sie das gelehrt?</p> <p>Hr. H.: Naaa, eben wie ma oder wie ich ebend auch vielleicht manchmal mit (...) Leuten aufn Baustellen umgehe. (unverständlich)</p>	
<p>Fr. F.: Also für sie selber war</p>	
<p>Hr. H.: Für mich selber ja.</p>	
<p>Fr. F.: das ein Lehrstück.</p>	
<p>Hr. H.: Ganz genau.</p>	
<p>Fr. F.: Wie?</p>	<p>→ Beginnende Erkenntnisfolge</p>
<p>Hr. H.: Naaa, (...) ob ich mich wirklich um die Leute kümmer, oder (...)</p>	
<p>Fr. F.: Mmh. Oder ob Sie vopreschen?</p>	
<p>Hr. H.: ob ich eben sage: „Das machen wir jetzt so und so und so isses geplant!“</p>	
<p>Fr. F.: Mmh.</p>	
<p>Hr. H.: Und dann „Es muss doch irgendwie so gehen“, ne? (Atmet tief ein).</p>	
<p>Fr. F.: Aha.</p>	
<p>Hr. H.: Und da eben auch nochma abzuklopfen, ob das wirklich</p>	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

das ist, was der andere auch will.

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Also das war für mich schon (atmet tief ein) auch *beein-
druckend*.

Fr. F.: Also nicht nur das nachher im Blick haben, sondern auch
(...) die Beziehungsebene, die Beziehungsebene.

Hr. H.: (unverständlich, sprechen durcheinander) Genau, wie es
untereinander funktioniert. Und dann (atmet tief ein), also
insofern (5) nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch
für die (atmet tief ein)

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: ähh, Betreuer, sag ich ma

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: ein gutes Lehrbeispiel. (...)

Fr. F.: So, dass sie für sich auch was

Hr. H.: Ja also, für mich (unverständlich,
sprechen durcheinander)

Fr. F.: wahrgenommen haben:
„Moment, wenn das so ist, ist das eigentlich bei mir“,
mmh.

Hr. H.: Mmh.

Fr. F.: Joa, das ja gut! Schön!

Hr. H.: Nö, war ja auch-sag ich ma- schon (...) *son
bissen (...) einer der Hintergründe mit, also nicht
nur, dass ich eben was weitergeben will,*

Fr. F.: sondern Sie wollen da auch was bekommen!

Hr. H.: sondern, dass ich letzten Endes auch was bekommen
möchte.

Fr. F.: Aha.

Hr. H.: Und es hat sich so wirklich (...) gut erfüllt.

Fr. F.: Aha.

Hr. H.: Ja also, es war (...) toll. (lacht).

Fr. F.: Mmh. (...) Also Sie sind richtig zufrieden?

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Hr. H.: (...) Joa, es hat mich nicht nur beeindruckt, sondern ich hatte auch son richtiges Glücksgefühl.

Fr. F.: Mehr? Lust auf mehr Glück?

Hr. H.: Joa.

Fr. F.: hat der Herr H.

Hr. H.: Genau (lacht).

Fr. F.: Aha.

→ Mündung in Selbsterkenntnis „Was will ich wirklich?“

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

An dieser Stelle baut sich die Schlüsselintervention der Supervisorin, auf der Grundlage von *Fallwissen*, aus den vergangenen Sitzungen auf. Hr. H. reagiert durch die Reflexion seines eigenen Handelns in Bezug auf seine eigene Seminargruppe. Er ruft *Fachwissen* ab und überträgt es in die pädagogische Anleitung der TeilnehmerInnen. Durch die Reflexion gibt er sich selbst einen Schlüsselimpuls zur Selbsterkenntnis. Er übersetzt sein gewonnenes *Erfahrungswissen* aus der Interaktion mit seiner Gruppe in sein Berufsleben (Anschlussfähigkeit). Durch die Verknüpfung entsteht in dieser Sequenz *Wissen über sich selbst*. Eine weitere Konkretisierungsintervention forciert direkte Erkenntnis wiederum in Form von *Wissen über sich selbst*, im Speziellen bzgl. der eigenen Rolle, das jedoch zunächst an der Oberfläche bleibt. Wie in der vorangegangenen Wissenssequenz ist allerdings noch eine ausdrückliche Verbalisierung durch die Supervisorin notwendig, die einen entscheidenden Input auf dem reflexiven Weg zur Erkenntnis darstellt. In der Gesamtbeachtung kann Hr. H. nun sein anfänglich vages Gefühl fortan selbständig und konkret benennen (von „beeindruckend“ zu „richtiges Glücksgefühl“). Er hat sein *Emotionales Wissen* erweitert.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Wissenssequenz 5:

In der folgenden Sequenz geht es zunächst darum, inhaltliche Anknüpfungspunkte des von Hrn. H. zuvor besuchten Weiterbildungsseminars zur gewaltfreien Kommunikation zu seinem selbst angeleiteten, erlebnispädagogischen Seminar zu finden und davon ausgehend die Verbindung zu seiner eigenen Person herzustellen (vgl. Anhang Nr. IIIa 10/50-12/35).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p>Hr. H.: Und, also für mich war einfach auch, der Umstand, dass ebend <i>des Seminar</i> aktuell davor war</p> <p>Fr. F.: Das</p> <p>Hr. H.: mit der <i>gewaltfreien Kommunikation</i>, ja. (Atmet tief ein) Das war nochma so (...)</p> <p>Fr. F.: Können Sie das nochma nen bisschen konkret machen? Wo Sie, wo Sie so bei dem was Sie dann gemacht haben, ääh an diesem Wochenende dann mit den Leuten, wo Ihnen das wieder eingefallen ist, oder was von diesem Wochenende davor is Ihnen da so ins Bewusstsein gekommen?</p> <p>Hr. H.: (...) Also in der Hauptsache, dass ich einfach in den Gesprächen mit den Teilnehmern (5), ähm,</p> <p>Fr. F.: (hustet)</p> <p>Hr. H.: das was ich ja eigentlich sonst nicht so gemacht hab (lacht) (...), schon das Gefühl hatte darauf zu achten, also (...) „Hab ich das wirklich so verstanden wie er das gesagt hat?“ Und dann auch bewusst nochmal nachgefragt hab, wenn ich dann ebend das Gefühl hatte da</p> <p>Fr. F.: Mmh.</p> <p>Hr. H.: nicht so richtig (atmet tief ein)</p> <p>Fr. F.: Mmh.</p> <p>Hr. H.: äh, klar zu wissen wwwwelche Aussage das jetzt sein sollte</p>			<p>→ Schlüsselimpulsfolge</p> <p>→ Schlüsselintervention; Abfrage von Fachwissen</p> <p>→ Reflexive Reaktions- und Interventionsfolge</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.: Ob das Gesagte das Gemeinte ist?

Hr. H.: Ja genau. Und

Fr. F.: ob das bei Ihnen richtig angekommen is.

Hr. H.: ob es richtig angekommen is und dann eben auch wirklich, was ich, wie es mir dabei geht, wenn ich das höre und (atmet tief ein)

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: also da war es wirklich nochma

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Und letzten Endes dann auch (...) den Gegenüber nochma gefragt hab, ob er das wirklich auch so gemeint hat.

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Wie er sich dabei fühlt (...) , wenn er das macht oder wenn er das sagt oder was das bei ihm auslöst. Was gegebenenfalls eben als Hintergrund (4) oder als Bitte da - sag ich mal- an mich zu formulieren oder überhaupt zu formulieren. Ja und (atmet tief ein), also das war schon son bisschen (5), also hatte ich für mich einfach den Eindruck, dass das ein sehr hilfreiches Kommunikationsmittel ist.

Fr. F.: Das ist (leise)

Hr. H.: Uund das da eben

Fr. F.: Aber ganz schön schwer das zu leben, ne?

Hr. H.: Das ist ja, das ist ganz schön schwer, man muss

Fr. F.: Also das im Alltag zu leben

Hr. H.: is schon nicht einfach. Das muss man sich schon immer wieder bewusst machen (atmet tief ein), versuchen aber bewusst zu machen. Das ist (...). Aber, ich sag mal schon n (4), das versuchen eben des bewussten Hin-hörns, is ja schonma ein guter Anfang.

Fr. F.: Mmh. Also, dass sie hier also auch von der inneren Haltung her einfach anders auf Menschen zu zugehen

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Hr. H.: Ja.</p> <p>Fr. F.: <i>Und das ist ja son bisschen Ihr Thema von der ersten Stunde hier an weg.</i></p> <p>Hr. H.: <i>Jaa (lacht). Jaa, das is, bringt so manches</i></p> <p>Fr. F.: <i>Wie ham Sie gesacht, ich erinnere das so, "Ich möchte 'lockerer' mit Menschen umgehen können (4).</i></p> <p>Hr. H.: Mmh.</p> <p>Fr. F.: <i>Mehr in der Balance sein und lockerer (...), freier mit Menschen umgehen (...) können. Trägt das dazu bei?</i></p> <p>Hr. H.: <i>Ja, also mit Sicherheit.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Anders zu zuhören trägt schon dazu bei lockerer zu sein? Ist man sicherer, dass man es richtig verstanden hat, oder?</i></p> <p>Hr. H.: <i>Mmh, aha. Also im Prinzip is es wirklich so, ne? Also, des (4), was gesagt wurde, dass das auch gemeint ist</i></p> <p>Fr. F.: <i>(räuspert sich)</i></p> <p>Hr. H.: <i>wahrzunehmen, was wirklich gemeint ist, ähh (...) schafft natürlich ganz andere Gesprächsvoraussetzungen, als wenn man sich jetzt irgendwas denkt, was der Gesprächspartner gemeint hat.</i></p> <p>Fr. F.: Mmh.</p> <p>Hr. H.: <i>Und das ja, irgendwas gesagt hat und doch was anderes gemeint hat. (Atmet tief ein) Das ist schon, also für mich auch ne, ne große Herausforderung. Da nen bisschen bewusster auch drauf zu achten.</i></p> <p>Fr. F.: Mmh.</p> <p>Hr. H.: <i>Dass ich das eben (atmet tief ein) wahrnehme, was wirklich gemeint ist. Nicht nur höre was gesagt ist, sondern auch das höre was gemeint ist. (4)</i></p> <p>Fr. F.: <i>Mmh. Also ich denke darin liegt der Wert- die Bewusstheit</i></p> <p>Hr. H.: <i>Ja.</i></p> <p>Fr. F.: <i>anders hinzu hören und, ähm, mich zu verge wissern, ob ich den andern (...)</i></p>	<p>→ Intervention; fordert Wissen über sich selbst</p> <p>→ Beginn einer Erkenntnisfolge unterstützt durch vertiefende Interventionen</p>
---	---

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Hr. H.: Mmh.

Fr. F.: *wirklich verstanden habe. Also auch emotional*

Hr. H.: Hm

Fr. F.: *kognitiv richtig verstanden hab.*

Hr. H.: Mmh.

Fr. F.: *Also das ist ne Veränderung, was da so am Wochenende bei dem ████████-Trainer Ihnen so geholfen hat.*

Hr. H.: Mmh, also das

Fr. F.: *Also Sie tun ne ganze Menge, ne? Für sich so.*

Hr. H.: *Jaa, es ist (...). Geht ja auch nur so.*

Fr. F.: *Geht nur so. Mmh.*

Hr. H.: *Das war ja das Motto: „Von Du zum Ich nach Wir!“ (lacht)*

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Ja.

Pause (9)

Fr. F.: Mmh.

Pause (7)

Fr. F.: *ja ne rundrum schöne Erfahrung.*

Hr. H.: Mmh. *Das war´s eigentlich.*

→ Zusammenfassende
Spiegelung der Bedeutung

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Die Supervisorin fordert Hr. H. mit ihrem Konkretisierungsauftrag auf, darüber zu reflektieren, an welchen Punkten er sein erlerntes Wissen (gewaltfreie Kommunikation) in seinem eigenen Seminar angewendet hat, sprich sein *Fachwissen* zu reproduzieren und auf Anwendungsbereiche hin zu untersuchen. Hr. H. referiert das, was ihm an angewendetem *Fachwissen* präsent ist, gibt es aber eher beschreibend, implizit wieder, indem er erklärt, worauf er bei der Kommunikation mit seinen TeilnehmerInnen geachtet hat. Die folgenden Interventionen auf Seiten der Supervisorin besitzen eine intentionale Doppelfunktion. Sie regen einerseits die (Selbst-)Reflexion weiter an bzw. aktivieren sie und andererseits die Beschreibungen des Supervisanden zu konkretisieren und spiegelnd zu verbalisieren. Wesentlich ist in dieser Sequenz die Aufforderung der Supervisorin einen Selbstbezug vorzunehmen. Der Supervisand bleibt abermals im Allgemeinen und kann (noch) keinen klaren Ich-Bezug herstellen. Daraufhin verbalisiert und spiegelt Fr. F. ihr generiertes *Fallwissen* in direkter Verbindung mit ihrem ursprünglichen Supervisionsauftrag. Supervisorin und Supervisand treffen sich erst auf der Ebene des *Fachwissens* (konkrete Abfrage des Fachwissens „aktives Zuhören“), auf der bei Hr. H. der Beginn einer Erkenntnis ausgelöst wird. Dadurch ist es ihm möglich noch intensiver zu reflektieren und diese Erkenntnis von der Fachwissensebene auf die Ebene des *Wissens über sich selbst* (Selbsterkenntnis) zu heben. Es verstärkt sich die Annahme, dass durch die bewusste, methodische Erzeugung von Erkenntnis auf der kognitiven Fachwissensebene, der Zugang zur Ebene der Selbsterkenntnis (Wissen über sich selbst) ermöglicht wurde (Anschlussfähigkeit). Weiterhin findet Hr. H. eigenständig eine Verbindung zu seinem eigentlich formulierten Auftrag an die Supervisorin und bezieht damit den supervisorischen Gesamtprozess ein. Die Interventionen der Supervisorin erzeugen auch aus ihrer Perspektive Erkenntnis, die die Anreicherung von *Fallwissen* intendiert.

Wissenssequenz 6:

Kern dieser Sequenz ist die thematische Auseinandersetzung mit der Weiterentwicklung eines zweiten Standbeines des Supervisanden in der Erlebnispädagogik. Es geht um das Herantasten an die Notwendigkeit eines Handlungskonzeptes beziehungsweise die Entwicklung konkreter Handlungsschritte (vgl. Anhang Nr. IIIa 12/36-15/5).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
---------------------	-------------------	-------------------------	----------------------

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p><i>Fr. F.: Und jetzt?</i></p> <p><i>Hr. H.: Und jetzt? (Atmet tief ein)</i></p> <p><i>Fr. F.: (räuspert sich)</i></p> <p><i>Hr. H.: (5) Naja (4), versuch ich das einfach noch'n bisschen auszubauen.</i></p> <p><i>Fr. F.: Was auszubauen?</i></p> <p><i>Hr. H.: Naja, den, das zweite Standbein sozusagen.</i></p> <p><i>Fr. F.: Ah ja, ah ja. (...) Okay (langgezogen).</i></p> <p><i>Hr. H.: Erlebnispädagogik.</i></p> <p><i>Fr. F.: Also das hat Ihnen Lust auf mehr und sonen Impuls gegeben: „Da bleib ich jetzt dran!“</i></p> <p><i>Hr. H.: Joa.</i></p> <p><i>Fr. F.: Was ist denn der nächste Schritt?</i></p> <p><i>Hr. H.: (Atmet tief ein) Na der nächste Schritt ist jetzt erstmal (...) in vierzen Tagen ein Ferienlager.</i></p> <p><i>Fr. F.: Aha.</i></p> <p><i>Hr. H.: Was ich allerdings für die XY- Leute mach.</i></p> <p><i>Fr. F.: Das hatten Sie schon gesacht, aber was is für Sie jetzt wahrgenommen, erstma so der nächste Schritt in Richtung zweites Standbein</i></p> <p><i>Hr. H.: Genau.</i></p> <p><i>Fr. F.: Erlebnispädagogische Angebote</i></p> <p><i>Hr. H.: Ja... ja, ja.</i></p> <p><i>Fr. F.: Okay (langgezogen). (...) Aha.</i></p> <p><i>Hr. H.: Ja und dann (...) versuch ich da ma noch'n paar, ähh, andere Anbieter zu kontaktieren(...). Also die sich eben auch mit erlebnispädagogischen Aktivitäten beschäftigen.</i></p> <p><i>Fr. F.: Mmh.</i></p> <p><i>Hr. H.: Das man da vielleicht zu ner Zusammenarbeit kommt.</i></p>			<p>→ offene Intervention zur Generierung von Fallwissen</p> <p>→ Schlüsselimpuls</p> <p>→ Intervention mit Konkretisierungsanliegen</p> <p>→ Schlüsselintervention als Konkretisierungsaufforderung</p> <p>→ Reflexive Reaktionsfolge auf der Sachebene</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.: Also das wäre sowas wie der Wunsch, äh, nich allein auf weiter Flur, sondern sich so zu vernetzen?

Hr. H.: Ja.

Fr. F.: Oder wie ham se sich das gedacht?

Hr. H.: Ja schon. (...) Genau.

Fr. F.: Oder was steckt so dahinter?

Hr. H.: Also ich sach ma, als Einzelkämpfer is ja schwierig sich da

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Sag ich ma sich über Wasser zu halten (atmet tief ein).

Fr. F.: Ja.

Hr. H.: Und, äh, ich denke einfach (...), dass auch das, die Themenvielfalt ja da riesengroß ist

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: auf dem Gebiet, also auch auf dem Gebiet „Erlebnispädagogik“.

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Und, äh, dass ich mich einfach en bisschen (...), na sag ich ma auf (...) die Dinge konzentriere, die ich eben kann. Also das wär zum Einen eben das Klettern oder eben sag ich ma die Natur- (atmet tief ein) Erlebnisse (...) und das Erleben in der Natur. Und, ähm (7)

Fr. F.: Mmh.(leise)

Hr. H.: das würd ich ganz gerne verknüpfen einfach mit so (atmet tief ein), ja ein bisschen nem **philosophischen Hintergrund** auch.

Fr. F.: Mmh?

Hr. H.: Weil das für mich schon immer noch ne (...) Rolle spielt, wie die **Welt zusammen hält** (lacht).

Fr. F.: Mmh. Hatten Wir letztes Mal darüber gesprochen, dass es diese **philosophischen Praxen** gibt in Deutschland? Oder nich?

Hr. H.: Wir hatten da ma kurz drüber gesprochen, ja.

Fr. F.: Also, weil das würde ja dann vielleicht was sein, wo ich

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>denke, wo Sie sich gut- in Leipzig gibt's das übrigens auch, ne philosophische Praxis.</i></p> <p><i>Hr. H.: Mmh.</i></p> <p><i>Fr. F.: Wo Sie vielleicht sich ne gute, en guten fachlichen Hintergrund nochmal holen können.</i></p> <p><i>Hr. H.: Mmh.</i></p> <p><i>Fr. F.: Denn Philosophie ham Sie ja nicht gelernt, ne?</i></p> <p><i>Hr. H.: Ne.</i></p> <p><i>Fr. F.: Das ist ja so die Philosophie, die Sie und ich und alle haben, indem wir uns Gedanken über Gott und die Welt machen.</i></p> <p><i>Hr. H.: Richtich. Tja</i></p> <p><i>Fr. F.: Aber wenn Sie das professionell machen wollen, das verknüpfen wollen</i></p> <p><i>Hr. H.: da muss dann schon mehr dahinter sein, ja.</i></p> <p><i>Fr. F.: Vielleicht noch sone Überlegung: „Wie komm ich da noch zu ner</i></p> <p><i>Hr. H.: Mmh.</i></p> <p><i>Fr. F.: guten Grundlage?“ (...) was ham Sie da für ne Idee, wie Sie sich das, die, die (...) gute Grundlage im philosophischen Bereich holen wollen?</i></p> <p><i>Pause (12)</i></p> <p><i>Hr. H.: Also eher für mich da auch wieder (atmet aus), sag ich ma die anthroposophische Richtung schon.</i></p> <p><i>Fr. F.: Mmh.</i></p> <p><i>Hr. H.: ÄÄhm,</i></p> <p><i>Fr. F.: Also da würde eher</i></p> <p><i>Hr. H.: ne Grundlage, was heißt Grundlage</i></p> <p><i>Fr. F.: Ja.</i></p> <p><i>Hr. H.: Würde ich eher in die Richtung, ähm, sag ich mal, mich da begeben wollen. So das</i></p> <p><i>Fr. F.: Also würde das bedeuten, dass äh,</i></p>	<p>→ Schlüsselimpuls</p> <p>→ Schlüsselinterventionsfolge auf der Grundlage von Fach- und Netzwerkwissen</p>
---	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>die anthroposophische Philosophie sozusagen Ihre Positionierung wäre</p> <p>Hr. H.: eher widerspiegelt, ja.</p> <p>Fr. F.: von wo aus Sie dann mit den Leuten gehen wollen, oder wie ham Sie sich das? Also das scheint mir noch son bisschen noch so</p> <p>Hr. H.: Vage.</p> <p>Fr. F.: Ähm, ja. Son bisschen, ähm, (...) (atmet aus) nicht ganz so klare konzeptionelle Vorstellungen, wie Sie das machen wolln. Und auch was fürne Zielgruppe Sie ansprechen wolln.</p> <p>Hr. H.: (...) Also mit Zielgruppe</p> <p>Fr. F.: Ja bleiben Sie ruhich erstma bei einem!</p> <p>Hr. H.: Is das was mir so schwerer fällt. Muss ich ma kurz länger drüber nachdenken (lacht).</p> <p>Fr. F.: Worüber jetzt?</p> <p>Hr. H.: Ähh</p> <p>Fr. F.: Hoffentlich hab ich Sie jetzt nicht verwirrt, weil ich hab zwei Sachen auf einmal gesagt.</p> <p>Pause (8)</p> <p>Fr. F.: Worüber meinen Sie jetzt nachdenken zu müssen? Das müssen we ers klar kriegen, weil ich glaub ich hab Sie verwirrt jetzt. (...)</p> <p>Hr. H.: (Atmet tief ein) Ähhh, ja das sind ja die Richtungen, von welchem Gesichtspunkt man das</p> <p>Fr. F.: Ja.</p> <p>Hr. H.: philosophisch eben betreiben will.</p> <p>Fr. F.: Wie kommen Sie, wie kommen Sie, äh zu ner guten Grundlage? Also Klettern is Ihr Ding, das könn Sie ja schon.</p> <p>Hr. H.: Mmh.</p> <p>Fr. F.: Da ham, da sind Sie ja schon Profi (...). Und jetzt ham Sie die, die Idee, dass Sie diese Aktivitäten mit Philosophie verbinden wolln. Und da hab ich so nachgefragt:</p>	<p>→ Erkenntnisbeginn, Entdeckung persönlicher Lücken</p>
---	---

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

„Was ham Sie da für ne Grundlage?“ Und da waren wir jetzt hingekommen an den Punkt, also: „Meine Ausgangsposition für mich persönlich ist die anthroposophische Philosophie.“ Und da hab ich gesagt: „Naja, reicht das für´n Konzept?“

Hr. H.: Hm. Genau (atmet ein).

Fr. F.: Weil, wenn man was professionell anbietet, muss man ja ein Konzept haben.

Hr. H.: (6) Also , das reicht mit Sicherheit noch nicht.

Fr. F.: Was bräuchten Sie noch?

Hr. H.: (Atmet tief ein) na ich brauch dann schon noch nen bisschen Hintergrundwissen.

Fr. F.: Mmh.

Hr. H.: Ich mein, selbst wenn ich neben nem „Steiner- Buch“ geschlafen hab, hab ich´s noch lange nich gelesen (lacht).

Fr. F.: Or das glaub ich is richtig wahr (lacht laut).

Hr. H.: Der liest sich ja auch furchtbar (lacht).

Fr. F.: Der liest sich schwer. (...) Mh.

Hr. H.: Äh, da gibt´s ja schon auch nen paar andere Bücher, die sich einfach besser lesen und für meine Begriffe ja trotzdem gewisse Verknüpfungen (...).Naja (13).

→ Fortsetzende Erkenntnis
„Was fehlt mir?“ und „Was
brauche ich noch?“

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

→ Schlüsselintervention
bzgl. Nichtwissen (Fach-
/Konzeptwissen)

→ (Selbst-)Erkenntnisfolge

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

--	--

Diese Sequenz besitzt eher einen hinführenden Charakter und ist inhaltlich eng mit der folgenden Wissenssequenz 7 gekoppelt, daher wird auf die detailliertere Darstellung der Analyseergebnisse dieses Abschnittes verzichtet.

Wissenssequenz 7:

Inhaltlich sind Wissenssequenz 6 und Wissenssequenz 7 eng miteinander verknüpft. Es konkretisiert sich im Ausschlussverfahren, dass die Leitidee des angestrebten Handlungskonzeptes nicht philosophisch geprägt ist, wie zunächst angedacht (vgl. Anhang Nr. IIIa 15/6-15/43).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p><i>Fr. F.: Oder wir gehen nochmal zurück. Vielleicht ist das noch nicht so ganz das, was Sie</i></p> <p><i>Hr. H.: Also ich würde Philosophie ma jetzt nich so (atmet tief ein)</i></p> <p><i>Fr. F.: Aha, da wollte ich nämlich gerade hin, ist das wirklich Philosophie?</i></p> <p><i>Hr. H.: unter dem, nein is es eigentlich eher nich.</i></p> <p><i>Fr. F.: Aha, dann is das aber schonma gut, wenn we das so (...) für sich klar kriegen. Is ja nich Philosophie. Also Sie wollen</i></p>			<p>→ Schlüsselimpuls</p> <p>→ sequenzübergreifend, nachwirkende Erkenntnis</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Hr. H.: *Also ich will auch kein Adorno erst lesen und solche Sachen.*

Fr. F.: *Nich? Aha. Also, mmmmh das zweite Standbein, das ist ja unser Thema, da sind ma ja hingekommen. Und ich hab verstanden, dass mein Auftrag ist: „So jetzt helfen Sie mir mal dieses zweite Standbein (...), äh, zu entwickeln, sodass ich auf guten beiden Füßen stehe mit*

Hr. H.: *Mmh.*

Fr. F.: *diesem zweiten Standbein, meiner beruflichen Aktivitäten. Da schlägt mein Herz, ich möchte, äh, erlebnispädagogische Angebote machen, ich möchte das nicht alleine tun, ich möchte mich vernetzen, aber ich möchte das was ich kann da schon einbringen und können kann ich klettern. Und dann möchte ich aber noch was. Das scheint mir Hr. H. noch nicht so ganz, ähm, klar zu sein. Vielleicht ist das son bisschen heut unser Thema. Ich mein, ich weiß es nich. Also einmal ham wa geguckt „Wie isses gelaufen?“, jetzt sind wa bei dem zweiten Standbein, dem Ausgangspunkt, wir hatten das vorher mit geplant. Und jetzt, ja jetzt wird’s nen bisschen*

Hr. H.: *Diffus.*

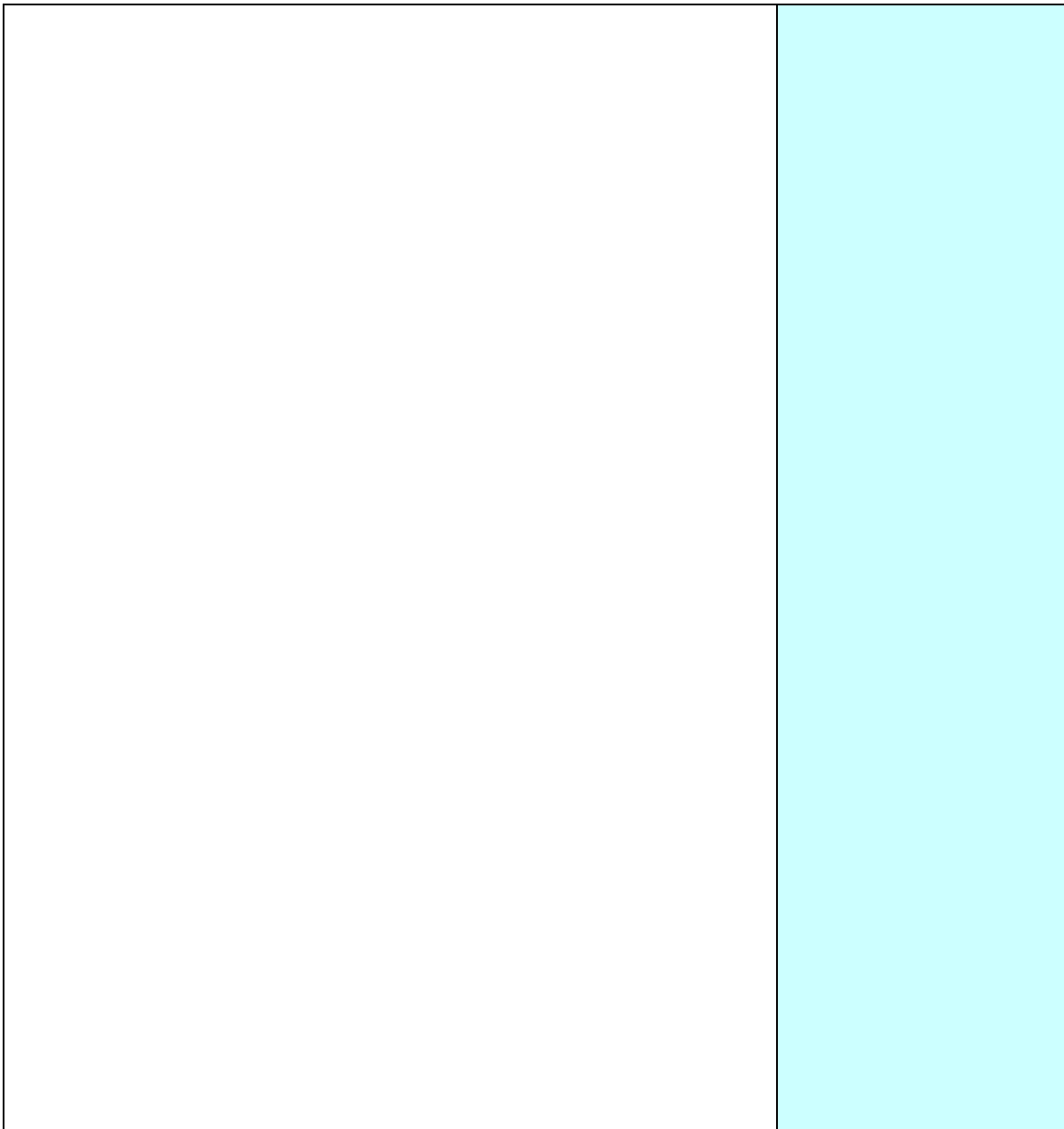
Fr. F.: *Och, diffus is so entwertend, also, jetzt wird’s, äh, äh (...) is irgendwie noch keine klare Vorstellung, aber da is was, das spüren Sie ja. Es is was, also das alleine klettern, dass bieten ja tausend andere Leute auch an. Das ist ja nicht der Kern von Erlebnispädagogik. Das Sie sich vielleicht einfach nochma so klar machen: **Ihre** Zielvorstellung. Eh wa überhaupt über Zielgruppen reden. Aber Ihre Zielvorstellung, die da glaub ich is noch (...) Klärungsbedarf. Bisher, also ich weiß nur, dass ich was anderes machen will, es soll mit Erlebnispädagogik zu tun haben und ich will es auch nicht alleine machen, ich will einbringen was ich kann, ich hab ne Grundausbildung in erlebnispädagogischer Arbeit und, aber es sollte einen „Fragezeichen“- Hintergrund haben. Und dieses Fragezeichen, dem geh’n wa jetzt ma nach. Is jetzt gerade so meine Idee, es sei denn*

Hr. H.:

Mmh.

Fr. F.: *Sie woll’n was anderes.*

→ Reproduktion, Zusammenfassung und Spiegelung von Standortwissen in einer Doppelfunktion für sich und Supervisand

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Durch die kommunikative Bearbeitung des Themas (Interaktion) in der vorangegangenen Sequenz stellt sich beim Supervisand eine Erkenntnis ein, die eine vorherige Annahme seinerseits wiederruft (sequenzübergreifende, nachwirkende Erkenntnis). Gleichzeitig ist in dieser Erkenntnis das Präziserungsanliegen enthalten. An diesem Punkt wird dem Supervisand der Hiatus bezüglich seines *Standortwissens* im Ansatz bewusst und damit verbunden die Frage nach Möglichkeiten und Perspektiven. „Wo bin ich?“, „Wohin will ich?“ und „Was brauche ich dazu?“ sind Fragestellungen, die diesen Zusammenhang verdeutlichen können.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.:	<i>haben.</i>	
Hr. H.:	<i>haben. Genau, genau.</i>	
Fr. F.:		<i>Trau dich!</i>
Hr. H.:	<i>Ja, ja.</i>	
Fr. F.:	<i>So was. So was.</i>	
Hr. H.:	<i>Ja. (...) also das</i>	
Fr. F.:		<i>Mhm. (..) Trau dich,</i>
Hr. H.:		<i>einfach auf dich selbst zu verlassen,</i>
Fr. F.:		<i>Aha! Trau dich, dich auf dich selbst zu verlassen!</i>
Hr. H.:	<i>Mhm.</i>	
Fr. F.:	<i>Aha!</i>	
Hr. H.:	<i>Weil dann wirst du was bewegen.</i>	
Fr. F.:		<i>Mhm, (...) dann wirst du was <u>bewegen</u>.</i>
Hr. H.:	<i>Ja.</i>	
Fr. F.:	<i>Aha, (ganz leise) mhm (...) mhm.</i>	
Hr. H.:	<i>Hm. (..) (schnief)</i>	
Fr. F.:		<i>(blättert um) Na gut! (un- verständlich)</i>
Hr. H.:	<i>Und das wäre eben dann für mich (.) in Anführungszei- chen „so ne Lebensphilosophie“.</i>	
Fr. F.:	<i>Etwas bewegen zu wollen, zu können.</i>	
Hr. H.:		<i>Na das man einfach, wenn man das will (.) und daran glaubt und sich auf seine eigenen Kräfte verlässt eben das auch errei- chen kann und auch erreichen wird, was man will.</i>
Fr. F.:	<i>Der erste Satz, den Sie im Erstinterview gesagt ha- ben erinnern Sie den noch?</i>	
Hr. H.:	<i>Ne!</i>	
Fr. F.:		<i>„Ich suche wie man mit mehr Gelassenheit und Selbstdurchsetzung besser</i>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>durchs Leben kommt.“</i></p> <p><i>Hr. H.: Aha.</i></p> <p><i>Fr. F.: Hat das was mit dem zu tun? Was wir jetzt gerade überlegen?</i></p> <p><i>Hr. H.: (4) Na, es klingt sehr ähnlich.</i></p> <p><i>Fr. F.: Ne?</i></p> <p><i>Hr. H.: (lacht) Aber</i></p> <p><i>Fr. F.: Ja? Klingt sehr ähnlich, ne?! (räuspert sich, Teegeschirr klappert)</i></p> <p><i>Hr. H.: Aufgrund des Prozesses, den wir miteinander gehabt haben, habe ich natürlich eine gewisse Erfahrung gemacht, dass das so funktioniert.</i></p> <p><i>Fr. F.: Aha.</i></p> <p><i>Hr. H.: Und das weiterzugeben das finde ich schon (..) ganz gut.</i></p> <p><i>Fr. F.: Mhm! (..) Also das heißt eh, heute würden Sie sagen: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass geht ja, wenn man ermutigt wird!“</i></p> <p><i>Hr. H.: Ja!</i></p> <p><i>Fr. F.: Das würde ja bedeuten, ich habe Sie auch</i></p> <p><i>Hr. H.: Ja.</i></p> <p><i>Fr. F.: ermutigt.</i></p> <p><i>Hr. H.: Si- cher haben Sie das!</i></p> <p><i>Fr. F.: Ahja, also das wäre so dieses Stück Selbsterfahrung</i></p> <p><i>Hr. H.: Jaa.</i></p> <p><i>Fr. F.: Was Sie jetzt so</i></p> <p><i>Hr. H.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. F.: mit (..) nehmen in (..)</i></p> <p><i>Hr. H.: zum nächsten Schritt.</i></p>	<p>→Interventionsfolge in Form einer Selbstkonfrontation</p> <p>→ Prozesserkentnis „Was bringt Supervision?“</p>
--	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.:	zum nächsten Schritt.
Hr. H.:	Mhm.
Fr. F.:	<i>Ja, das ist ja super! Mhm. Hhm. (..) Ich finde nur wichtig, dass man sich das noch einmal <u>sehr</u> deutlich macht, dass das mit mir selbst zu tun hat und wo ich selber gerade auch stehe.</i>
Hr. H.:	Mhm.
Fr. F.:	(räuspert sich) Ich habe heute einen Frosch im Hals ausgerechnet. (hustet) Mhm. (4) Mhmm. (..) Ja. Trau dich, dich auf dich selbst zu verlassen, dann wirst du was bewegen. Und dazu möchte ich beitragen euch zu ermutigen.
Hr. H.:	(...) Mhm. (...)
Fr. F.:	<i>Mhm. (blättert um) Das ist Ihre Philosophie.</i>
Hr. H.:	<i>Finde ich gut. (lacht) (4)</i>
Fr. F.:	Und das war ja auch das, was Sie selber, ja was so n' bisschen am Anfang ja auch der Grund war, (...) weil Sie so in dieses, dieser Krise dieses Gefühl hatten, (..) ich habe so ne, ich traue mich gar nicht mehr. Ich bin, ich traue mich <u>gar nix</u> mehr. Ich bin so, ich hab' mich selber in so ne Ausposition
Hr. H.:	Mhm.
Fr. F.:	manövriert. Und da bin ich jetzt raus. Das ist ein Glücksgefühl. Das ist toll!
Hr. H.:	Mhm.
Fr. F.:	Und ich kann was weitergeben. Super! (..)

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

→ Intention ihrer Intervention wird deutlich

→ Bestätigende Reflexive Reaktion

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Die Supervisorin nimmt einen Schlüsselimpuls auf und formuliert eine entsprechende Intervention. In Folge der Forderung nach Konkretisierung baut sich eine sehr dichte interaktive Reflexion auf. Diese vertieft sich nochmals durch eine weitere Intervention der Supervisorin. Auf der Basis ihres *Fallwissens*, kombiniert mit ihrem methodischen *Fachwissen*, konfrontiert die sie den Supervisanden nochmals mit seinem ersten Auftrag an sie. Es wird die Auseinandersetzung mit sich selbst, unter der Fragestellung: „Was hat das mit mir zu tun?“ angeregt. Im interaktiven Verlauf der Sequenz entwickelt sich beim Supervisand *Wissen über sich selbst* und damit verbundenes *Standortwissen*, das eng mit dem eigenen *Handlungswissen* (Bedingung für Handlungsfähigkeit) verknüpft ist. Sie begegnen sich inhaltlich auf einer gemeinsamen Ebene (ihr Fallwissen entspricht seinem Wissen über sich selbst). Beide haben an dieser Stelle das gleiche Thema. Die Supervisorin hat den Supervisanden als „Fall“ und er hat sich selbst als Thema erkannt. Die Reflexion der Wahrnehmungen/Beobachtungen im „Außen“ ermöglicht ihm eine Reflexion des „Innen“ und stellt (Selbst-)Erkenntnis her. Die Wissensebenen *Fachwissen/Handlungswissen/Konzeptwissen* sind erneut die Zugangsebene (die Brücke) zum *Wissen über sich selbst*.

Wissenssequenz 9:

Im Zentrum dieser Sequenz steht die reflexive Auseinandersetzung mit dem bisherigen Supervisionsverlauf verbunden mit der Klärung, ob ein neuer Auftrag formuliert wird oder der Prozess nun als abgeschlossen gilt (vgl. Anhang Nr. IIIa 18/43-21/5).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<i>Fr. F.: Mhm. Also da erkenne ich Sie auch ganz gut so wieder, das Sie da jemand von so selbst, von so selber, das Sie jemand sin sind, der ähm <u>sehr</u> schnell bei anderen ist, denen was zu geben, denen was zu helfen (.) Glauben Sie, dass das jetzt schon so für Sie <u>reicht</u>? (..) Was Sie für sich (...) im letzten dreiviertel Jahr geklärt haben? (räuspert sich) (..) Jetzt kann ich losmachen, weiterzugehen! (5) Was ich jetzt</i>			

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Hr. H.:	(zeitgleich unverständlich)	
Fr. F.:	denke so,	
Hr. H.:	Naja es ist	
Fr. F.:	Ahja.	
Hr. H.:	Können Sie das jetzt noch einmal ein kleines bisschen	
Fr. F.:	Ja, das war vielleicht jetzt ein bisschen (.) äh unklar. Also ich äh will so'n bisschen Sie auf die Idee bringen zu <u>prüfen</u> ob es sich so verhält, dass Sie sagen: „Ah ja, also ich bin, ich habe jetzt dieses Stück, gute Erfahrungen gemacht, es reicht eine Ermutigung und Ermunterung und eine Reflexion über die Dinge und dann bin ich mit mir klar, und dann ist gut, und dann gebe ich es weiter?“	
Hr. H.:	Ne, na dass reicht natürlich nicht! Finde ich.	
Fr. F.:	Aha.	
Hr. H.:	Also es ist	
Fr. F.:	Ja.	
Hr. H.:	letzten Endes einfach das Leben. Es ist Arbeit ne.	
Fr. F.:	Also das hört nie, das hört nie auf!	
Hr. H.:	Das hört nie auf.	
Fr. F.:	O.K.	
Hr. H.:	Also.	
Fr. F.:	O.K. das war mir noch mal wichtig, dass noch mal	
Hr. H.:	Also das wird bis zum Lebensende so	
Fr. F.:	Ge- nau.	
Hr. H.:	gehen. Also	
Fr. F.:	GeAlso O.K. (.) Das war mir jetzt wichtig. Weil das	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Hr. H.: (unverständlich) wär nämlich glaube ich nicht Sie: Jetzt habe ich's klar, jetzt gehe ich wieder los	
Hr. H.: Ne.	
Fr. F.: verteile meine	
Hr. H.: Ne.	
Fr. F.: Weisheiten über die	
Hr. H.: Also ich	
Fr. F.: Menschheit. (lacht herzlich kurz auf)	
Hr. H.: (lacht verschämt mit) Na gut, welche Weisheiten?	
Fr. F.: Ja.	
Hr. H.: Also ne, also das ist schon	
Fr. F.: Ja, ne so nich ne?	
Hr. H.: Aber ich denke so einfach (.) äh (..) n' das überhaupt erkannt zu haben, oder zu erken- nen das man eben wirklich für sich selber erst mal sor- gen muss	
Fr. F.: Ja.	
Hr. H.: bevor man für andere sorgen kann	
Fr. F.: O.K.	
Hr. H.: Das ist schon	
Fr. F.: Das war ein hartes Stück,	
Hr. H.: n' Erkenntnisprozess.	
Fr. F.: Das war ein hartes Stück Arbeit, ne?	
Hr. H.: Das ist mir auch nicht leicht gefallen. Es gab ja	
Fr. F.: Ja.	
Hr. H.: eben Situationen auch da (..) in dem Leben vorher sag ich mal, oder was heißt, ne ne ist ja auch Quatsch. Es hat eben auch Situationen gegeben, die mir sehr weh getan haben,	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.: Mhm. (mitfühlend)	
Hr. H.: und die (..) aber letzten Endes ich jetzt im Nachgang sagen muss: „Ein Glück, dass die so gewesen sind!“	
Fr. F.: Ja. (bekräftigend) Ein Glück, dass die so gewesen sind.	
Hr. H.: Sonst	
Fr. F.: Da ist nix umsonst gewesen.	
Hr. H.: sonst wäre eben	→ Biographische Anknüpfung
Fr. F.: Sonst wäre ich heute nicht da.	
Hr. H.: Genauso.	
Fr. F.: Ja.	
Hr. H.: Und.	
Fr. F.: Das kann ich gut teilen.	
Hr. H.: Das ist eben auch	
Fr. F.: Mhm.	
Hr. H.: so n' (atmet tief ein) naja (atmet tief aus) so eine Erkenntnis, die man gut weitergeben kann.	
Fr. F.: Mhm.	
Hr. H.: Weil, das letzten Endes eben n' n' (..) denjenigen, der (...) ich sag jetzt einfach mal die Erkenntnis erreicht oder erlangt, auch wenn es schmerzhaft ist, aber doch sehr heilend sein kann.	
Fr. F.: Mhm.	
Hr. H.: Oder sein wird vielleicht auch, weiß ich nicht genau. Aber das muss letzten Endes jeder für sich selber, naja	
Fr. F.: Mhm.	
Hr. H.: entscheiden, wie er dann damit umgeht.	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.: Mhm.

Hr. H.: Aber ich sag mal da denen Mut zu machen, dass es (.) na nicht nur negativ behaftet ist, sondern das es immer auch einen positiven Aspekt hat, der vielleicht den Negativen überwiegt, das finde ich einfach, ist schon (...) na ne gute Sache, wenn man da

Fr. F.: Ne gute Erfahrung.

Hr. H.: andere Menschen eben auch na ich sag einfach mal: „Befriedigen kann.“ Sich das eben mal so rum zu betrachten.

Fr. F.: Mhm.

Hr. H.: und nicht immer in den alten Wunden rumzurühren.

Fr. F.: Mhm.

Hr. H.: Und äh rum zu jammern.

Fr. F.: Mhm. Das heißt also so jetzt in, mit dem Abstand so jetzt zu den Ereignissen die Sie ja eigentlich mal hier her gebracht haben, ne äh ist das ja auch so äh die, die Überlegung es war nix umsonst andererseits aber auch äh wirklich die Erfahrung: „In der Krise liegt die Chance! Hätte ich das nicht gehabt

Hr. H.: Mhm.

Fr. F.: wäre ich wahrscheinlich gar nicht los gegangen.

Hr. H.: Mhm. (..) Also das auf jeden Fall.

Fr. F.: Das, das also hat ja auch was ermutigendes,

Hr. H.: Mhm.

Fr. F.: wenn ich es mit anderen zu tun habe, die gerade, denen es nicht gut geht oder dann (unverständlich) muss man eben sehen, wen Sie überhaupt da erreichen wollen und so.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

--	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

--	--

Der diskursiv-reflexive Austausch findet auf der Metaebene statt. Gegenstand dieser ist die Reflexion der Supervision. Die Sequenz in ihrer Gesamtheit zeigt sozusagen die „Reflexion der Reflexion“ im Sinne einer supervisorischen Metakognition. Will heißen, es wird innerhalb der Supervision eine auf sich selbst bezogene Metaebene erreicht.

Das bis zu diesem Zeitpunkt generierte Wissen, geprägt durch beide Perspektiven (die der Supervisorin und die des Supervisanden) fließt zusammen. Die Besonderheit dieser „thematischen Auszeit“ ist, dass sich Supervisorin und Supervisand im Fall treffen. Dies bedeutet, dass die Supervisorin (die ganze Zeit) den Supervisanden zum Fall hat und dieser hier ebenfalls sich (sein „Innen“) zum Thema hat, ausgedrückt durch einen expliziten Selbstbezug. Es stellt den Unterschied zu den vorangegangenen Sequenzen dar, in denen Hr. H. bislang überwiegend sein selbst durchgeführtes Seminar (sein „Außen“) zum Gegenstand der Reflexion hatte. Es geht deutlich aus dieser Entwicklung hervor, dass beim Supervisand über die Reflexion des „Außen“ (Seminartätigkeit) die Reflexion des „Innen“ anschlussfähig wurde. Die Supervisorin hat für ihren Klient einen Zugang zur Wissenssebene „*Wissen über sich selbst*“ geschaffen und ihn dabei unterstützt, für sich eine Antwort auf die (im Hintergrund stehende) Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ zu finden. Gleichzeitig ist für die Supervisorin neues *Fallwissen* entstanden.

Wissenssequenz 10:

Wieder aufgegriffen wird in dieser Sequenz die Konzeptionierung des zweiten Standbeines und in welcher Form der Supervisand den weiteren Verlauf selbstbestimmt beeinflussen kann/beeinflusst (vgl. Anhang Nr. IIIa 21/5-23/9).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
Fr. F.: <i>Also noch mal zurück zu dem Punkt (..) was jetzt so weiter zu entwickeln ist. Vernetzung, (..) ja das mit dem philosophischen Hintergrund haben wir das jetzt ein</i>			→ Schlüsselimpuls und Schlüsselinterventionsver-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>bisschen klarer?</i></p> <p>Hr. H.: (atmet ein)</p> <p>Fr. F.: Also ich eh, ich bin jetzt mit Ihrem</p> <p>Hr. H.: Also das <i>ist jetzt eine Definitionsfrage</i></p> <p>Fr. F.: Ja aber die</p> <p>Hr. H.: <i>sag ich jetzt einfach mal.</i></p> <p>Fr. F.: Ja, ist ja richtig Herr H., dass äh, wenn Sie so was starten, denke ich ist wirklich ganz wichtig, ne richtig gute, klare Konzeption zu haben.</p> <p>Hr. H.: Mhm.</p> <p>Fr. F.: Was kann ich, was (unverständlich), heißt ja dann auch was, was äh, mhm äh was macht mein An- gebot aus? Warum tue ich das? (..) Mit welchem Ziel tue ich das? Und was für eine Zielgruppe will ich erreichen?</p> <p>Hr. H.: Mhm.</p> <p>Fr. F.: (...) Und da ähm, ja?! Da habe ich so n' bisschen das Gefühl so, das fande ich heute so typisch, ne! War herrlich, fand ich herrlich wie sie sagten: „Ja, ich hatte da abends was anders vor und der Aufbruch war ein bisschen chaotisch. <u>Wie das das so ist!</u>“ (Geschirr klappert) Und da habe ich gesagt: „Na nicht wie das so ist, sondern wie Sie so sind.“</p> <p>Hr. H.: (atmet leise lachend aus)</p> <p>Fr. F.: (erheitert aufsteigende Tonlage, fast lachend) Das war ja schon mal Thema. Und an der Stelle <u>jetzt</u> unseres Gespräches hätte ich Sie, äh denke ich so, da da ist es wieder. Also Sie äh, ich mhm, mhm finde so wichtig für Ihr, für das <u>Gelingen</u> für die Unter- nehmung, dass das eben nicht irgendwie</p> <p>Hr. H.: Mhm.</p> <p>Fr. F.: sondern, dass das sehr präzise</p> <p>Hr. H.: Die Klarheit des Ziels sozusagen.</p> <p>Fr. F.: ge äh, äh mhm, sehr präzise auch benannt werden</p>	<p>knüpfung</p> <p>→ Schlüsselimpuls</p> <p>→ Schlüsselintervention mit der Besonderheit zunehmen- der Selbstkonfrontation</p>
---	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<i>kann.</i>	
<i>Hr. H.: Mhm.</i>	
<i>Fr. F.: Weil, sonst können Sie das ja gar nicht verkaufen.</i>	
<i>Hr. H.: Mhm.</i>	
<i>Fr. F.: Na, äh wenn Sie da in Ihr Angebot schreiben: „Ich würde gerne Menschen beflügeln mhmm,</i>	
<i>Hr. H.: Mhm.</i>	
<i>Fr. F.: geht nicht ne?! Also da bin ich einfach sehr pragmatisch und lebenspraktisch. Deshalb komme ich da jetzt so drauf.</i>	
<i>Hr. H.: Mhm.</i>	
<i>Fr. F.: Weil ich da finde, heija der Herr H. ne: „Hach hat der jetzt das Buch vergessen, das war aber jetzt schlimm. Das Leben ist leben!“ Aber wir wissen aber nicht, was gewesen wäre, wenn Sie das Buch <u>gehabt</u> hätten?</i>	
<i>Hr. H.: Mhm.</i>	
<i>Fr. F.: So mal das wie so viel wie n' Schiff Regen war.</i>	
<i>Hr. H.: (schnieft) (...) Also, mit Buch wäre das sicherlich (heiter) auch ein schöner Abend geworden! (lacht)</i>	
<i>Fr. F.: Vielleicht aber leichter! Das wissen wir ja nicht. Das Leben ist ja kein Experiment.</i>	
<i>Hr. H.: Ja.</i>	
<i>Fr. F.: Wir können ja nicht sagen: „Was gewesen wäre, wenn.“</i>	
<i>Hr. H.: Mhm.</i>	
<i>Fr. F.: Ne?! (lacht herzlich auf) Geht nicht, ne!</i>	
<i>Hr. H.: So is es!</i>	
<i>Fr. F.: Ah</i> <i>(...)</i>	
<i>Hr. H.: Na gut, aber es stimmt natürlich (4) das ne klare</i>	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<i>Zieldefinition (4) mir schon nicht so leicht fällt.</i>	
Fr. F.:	Mhm.
Hr. H.:	Und ich möchte da,
Fr. F.:	Finden Sie es sehr hartnäckig das ich da so den Daumen drauf
Hr. H.:	Ne das ist, ich find das ganz gut. (lachen)
Fr. F.:	(lachen)
Hr. H.:	Äh, ich will ja das auch, ich will ja auch was lernen. (atmet schniefend kurz ein) und (8) das muss sich mal noch ein bisschen bewegen. (lacht vor sich hin)
Fr. F.:	(lacht) Naja es ist ja jetzt auch nicht dran, dass man da gleich Ergebnisse liefert, sondern äh das, wir denken ja über die Weiterentwicklung ihres zweiten Standbeines nach. (9)
Hr. H.:	Mhm. Na ich sträube mich immer so n' bisschen auf die, oder auf so n' ganz konkret fixiertes Ziel äh, (5) na ich denke das dann die Freiheit nach links und rechts zu gehen einfach zu sehr eingeschränkt wird, aber das kann auch ein Trugschluss sein. Muss ja nicht sein.
Fr. F.:	Also ich denke der Wert wird auch etwas klar, äh (...) benennen
Hr. H.:	Also das (unverständlich) ist schon sehr groß, ja.
Fr. F.:	<u>Benennen</u> , liegt darin, dass es mir genau diese Frage gibt, dann den nächsten Schritt zu entwickeln. Also ich denke uns diese Mühe und diese Arbeit etwas klar zu <u>benennen</u> kommen Sie nicht <u>drum rum!</u>
Hr. H.:	Mhm, vielleicht will ich mich ja gerade auch davor drücken. (lacht ertappt)
Fr. F.:	Ich habe so n' bisschen das Gefühl Herr H. (lacht)
Hr. H.:	(lacht) Ach ja. (lacht weiter)
Fr. F.:	Sie Lustmensch!
Hr. H.:	Ja, ja.

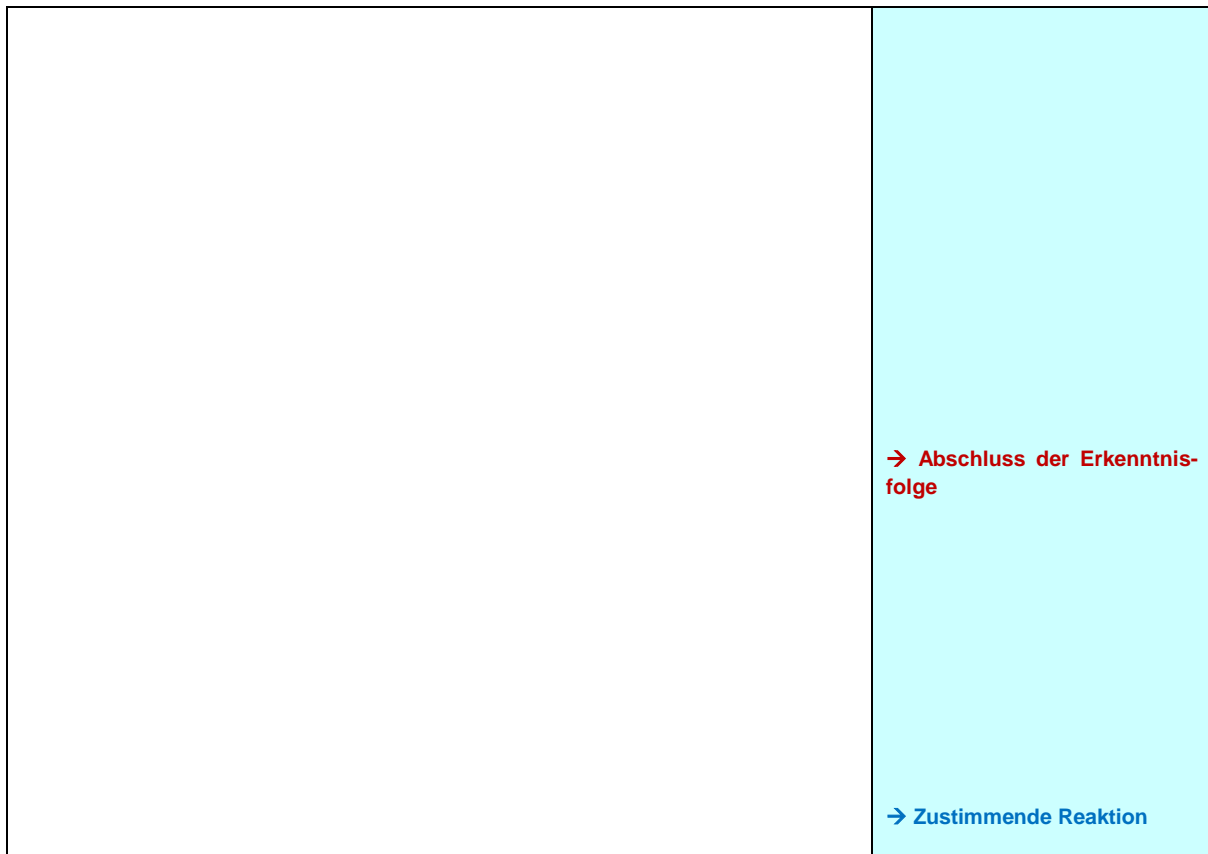
Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.:	Mhm.	
Hr. H.:	Mhm.	
Fr. F.:	Also das ist ja richtig Arbeit,	
Hr. H.:	Mhm.	→ Beginnende Erkenntnisfolge gekennzeichnet durch Selbsterkenntnis, sich selbst Unvollkommenheit zugestehend
Fr. F.:	ne. Muss man, aber ich (leise) weiß ja wie schwer das ist. (schnieft) (...) Aber sonst ähm, würden Sie da, da ist dann immer so, das ist wo's mir dann nicht gut mit geht. Wo ich dann immer denke: „Also was ist denn das da? So was Unausgegrenztes.“ Äh, (..) ähm, auch so was Missionarisches und so n' bisschen in die Richtung: Ich mach mal los und dann gucken wir mal was da raus kommt. Das ist nämlich gefährlich, denn Sie haben ja nen professionellen Anspruch.	
Hr. H.:	Mhm.	→ Selbsterkenntnis die in Lernbereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung mündet
Fr. F.:	Und deshalb kann man, kann ich als Ihre SupervisorIn es nicht durchgehen lassen.	
Hr. H.:	Mhm.	
Fr. F.:	Da muss ich das schon mal sagen. Also Herr H. ich weiß nicht, das glaube ich reicht jetzt nicht!	
Hr. H.:	Mhm. Ne, finde ich ja o.k. also.	
Fr. F.:	Wirklich?	
Hr. H.:	Ja, wirklich.	
Fr. F.:	Mhm.	
Hr. H.:	Sonst würde ich das nicht sagen.	
Fr. F.:	Mhm.	
Hr. H.:	(lacht kurz) Es ist, (..) naja da liegen schon Schwächen bei mir. (unverständlich)	→ Erkenntnis seiner bisherigen Reaktionsweisen
Fr. F.:	Aber es ist ja wichtig, wenn man die weiß,	
Hr. H.:	Eben.	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

→ Rollenbewusstsein SV =
Rollenwissen und Selbstver-
gewisserung

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.



Die Supervisorin möchte in puncto *Konzeptwissen* einen nächsten Schritt anregen, vergewissert sich jedoch zunächst, ob das vorherige Thema (philosophischer Hintergrund) nun deutlicher geworden bzw. gesättigt ist.

Die Reaktion des Supervisanden zeigt, dass entstandene Wissensteile aus der vorangegangenen Interventions- und Reflexionsphase möglicherweise noch nicht vollständig internalisiert sind, wodurch das Weitergehen, i.S. eines Entwicklungsschrittes, im Prozess erschwert wird. Es ist als Signal für die Supervisorin zu verstehen, die daraufhin ihre Interventionsform dahingehend modifiziert, dass sie konfrontativ die „Wissenslücke“ oder das „*Nichtwissen*“ ihres Klienten thematisiert und ihm in aller Deutlichkeit sein Verhalten spiegelt. Es schließt sich eine konkrete, zusammenhängende Erkenntnisfolge beim Supervisand an, die durch die Verbalisierung der Selbsterkenntnis seines persönlichen *Nichtwissens* (er nimmt die Lücken wahr!) gekennzeichnet ist. Im bisherigen Verlauf hatte der Supervisand noch nicht eine der Art auf sich selbst bezogene Erkenntnis. Es entsteht die Vermutung, dass diese Form der Intervention für den Klienten sehr „gewinnbringend“, im Sinne von erkenntniserzeugend und daran anschließend Wissen generierend, ist.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Eingeschoben ist in diese Sequenz eine Interaktion auf der Metaebene. Ausgehend vom Rollenbewusstsein oder *Rollenwissen* der Supervisorin, vergewissert sie sich, ob die Art ihrer Intervention für den Supervisanden annehmbar ist.

An diesem Punkt lassen sich zwei Vermutungen formulieren, die durch die Fallkontrastierung gesättigt werden müssen. Zum Einen ist eventuell die „Wirkung der Intervention“ und die dadurch berührten Reflexionsebenen (mit der Unterstellung, dass Reflexionsebenen generell existieren) ablesbar. Die Reflexionstiefe könnte abhängig von der Passung, also von der Anschlussfähigkeit/Qualität der Intervention sein. Andersherum würden dann nicht anschlussfähige Interventionen auch nicht zur Internalisierung von Neuem führen und sich durch ein Verharren in bisherigen „alten“ oder gewohnten Reflexionsmustern auszeichnen. Zum Anderen besteht eine weitere Vermutung darin, dass es Unterschiede in der Form der Erkenntnis gibt und sich Erkenntnis (bezogen auf Fakten im „Außen“) und Selbsterkenntnis (bezogen auf das „Innen“) unterscheiden. Schlussfolgernd stehen dann Intervention, Reflexion und Erkenntnis bzw. Wissen in engem Zusammenhang.

Zwischensequenz:

Im weiteren Verlauf möchte die Supervisorin eine erneute Auftragsklärung anschließen, jedoch verbleibt der Supervisand noch bei sich, in der Konzeptionierung seiner beruflichen Veränderung. Erst nach der situativen Verständigung über diese Irritation ist ein „Umschalten“ auf die Metaebene möglich, wodurch der Anlass der Auftragsklärung an dieser Stelle im Supervisionsprozess verstärkt wird. Auf eine detailliertere Analyse dieser Passage wird hier verzichtet, da die Auftragsklärung erst in der nachfolgenden Sequenz ausführlich thematisiert wird (vgl. Anhang Nr. IIIa 23/28-24/47).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.: *Wissen wir ja auch. (..) Aha. Naja gut. (..) Joa, dann komme ich da so scho jetzt so n' bisschen hin. Also wir hatte ja vor dem (..) wenn ich mir jetzt mal gucke, habe jetzt nicht gezählt, wie viel Gesprächen wir hatten? Aber, äh bevor sie da waren mit dem konkreten Projekt jetzt, da war's mal so n' Punkt, wo Sie so überlegten: „Eigentlich ist es ja vielleicht gut hier?“ Wie ist das denn jetzt? Also mir es da immer wichtig neu hinzu gucken, dass Sie sich darüber klar werden und ich für mich auch klar habe äh mh: „Was, was will ich denn jetzt hier?“ Also Sie jetzt und ich klar habe, was ist denn mein Auftrag. Kann ich, kann ich den, kann ich dem denn gerecht werden? Mir müssen immer hingucken.*

Hr. H.: *Mhm.*

Fr. F.: *Also das könnte man, man könnte ja jetzt auch sagen: „Also das war so n', so ne Startphase so ein Probelauf. Da sind Sie subjektiv sehr zufrieden mit. Sie haben ähm, gesagt: „Mir hat schon das Lächeln auf den Gesichtern, das Entspannte eigentlich gereicht, mehr wollte ich nicht. Das war eine gute Erfahrung. Es ist eigentlich alles anders gelaufen als geplant, aber das ist o. k. und die Leute sind alles ganz zufrieden nach Hause gegangen und wir haben beide, also [REDACTED] und ich haben beide Lust auf mehr!“ Und da können wir ja jetzt auch sagen: „O.K. da sind wir jetzt schon ein bisschen weiter gegangen und haben gesagt: Naja gut! Also Lust auf mehr, was heißt das? Das würde bedeuten: nen zweiten Schritt machen, was wär der zweite Schritt?“ Wir sind zurück, also weitergelaufen und jetzt haue ich da grad mal so nen Stopp rein und sage: Moment mal! Also ehe wir jetzt hier weiterlaufen müssen wir wissen was wir tun. (...)*

Hr. H.: *Mhm. (44)
Also ich würde aufffff jeden Fall (5) mir gerne noch mal (..) zusätzliche Seminare für die gewaltfreie Kommunikation*

Fr. F.: *Mhm.*

Hr. H.: *antun. Was heißt*

Fr. F.: *Ne.*

Hr. H.: *antun?!*

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.:	<i>Das tun Sie sich nicht an. Das ist wirklich ne gute Sache!</i>
Hr. H.:	<i>Als äh</i>
Fr. F.:	<i>Kann ich Ihnen nur ans Herz legen und unterstützen. Find ich ne ganz tolle Sache. Mhm. (4)</i>
Hr. H.:	<i>Das wäre für mich erst mal so ein Punkt, der mir sehr wichtig ist.</i>
Fr. F.:	<i>Mhm.</i>
Hr. H.:	<i>Und (..) ich sage mal, wenn meine finanzielle Obliegenheiten dann so weit auch so geklärt sind, dass sich das auch ermöglichen lässt, also habe ich auch mal mir unter FH- [REDACTED] geguckt die Supervisorenausbildung</i>
Fr. F.:	<i>Ja.</i>
Hr. H.:	<i>das klingt auch sehr interessant. (lacht vor sich hin)</i>
Fr. F.:	<i>Mhm.</i>
Hr. H.:	<i>Aber, da (lachend ausatmend) muss ich erst mal noch ein bisschen sparen.</i>
Fr. F.:	<i>Da müssen Sie auch andere Voraussetzungen habe, ne?!</i>
Hr. H.:	<i>Und (..)</i>
Fr. F.:	<i>Mhm. (4)</i>
Hr. H.:	<i>Ich sage mal das (..) muss sich jetzt für mich einfach noch n' bisschen bewegen, was da als Zielfindung oder als Ziel dann noch rauskommt. Also</i>
Fr. F.:	<i>Mhm. (4) Mhm.</i>
Hr. H.:	<i>(8) das dann mit diesen Erlebnispädagogischen Sachen zu verknüpfen fände ich auch schon sehr spannend.</i>
Fr. F.:	<i>Ist ein bisschen viel, ne?</i>
Hr. H.:	<i>Es ist ein bisschen viel, das ist schon richtig, aber äh (..) also wichtig wäre mir natürlich schon, sag ich mal das Naturerleben, dass das bleibt, weiter hinten in dem Tun, was ich mache. Und wichtig wäre mir natürlich auch, sag ich mal, dass das möglichst, (.) das würde dem ein bisschen entgegen stehen</i>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<i>(lacht) bissel eben auf der Gefühlsebene abläuft und nicht so sehr auf der Kopfebene.</i>		
<i>Fr. F.:</i>	<i>Was jetzt?</i>	
<i>Hr. H.:</i>	<i>Also mein</i>	
<i>Fr. F.:</i>	<i>Die</i>	
	<i>erlebnispädagogischen Angebote?</i>	
<i>Hr. H.:</i>	<i>Ja, sowohl die, als auch sage ich mal der weitere Weg für mich. Also das.</i>	
<i>Fr. F.:</i>	<i>Hm.</i>	
<i>Hr. H.:</i>	<i>Äh. (4)</i>	
<i>Fr. F.:</i>	<i>Na gut. Also ich hab' jetzt ein bisschen mehr im Blick gehabt unsere Geschichte. (undeutlich)</i>	
<i>Hr. H.:</i>	<i>Achso.</i>	

Wissenssequenz 11:

Zu Beginn wird der bisherige Supervisionsprozess zusammengefasst. Die obige Zwischensequenz dient in diesem Fall in ihrer Gesamtheit als Schlüsselimpuls für die Intervention der Supervisorin. Es wird geprüft, ob einerseits der bestehende Auftrag erfüllt ist, oder sich Perspektiven einer weiteren Zusammenarbeit ergeben. Daran schließt sich die Reflexion des Supervisanden über die Funktion bzw. die Bedeutung oder den Wert der Supervision für ihn an (vgl. Anhang Nr. IIIa 24/48-28/30).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<i>Fr. F.: Nicht so insgesamt. Also da hatte ich jetzt verstanden, naja das sind ja riesige Fernziele ne. Supervisorenausbildung. Seminare Gewaltfreie Kommunikation, also das ist ja auf jeden Fall was, da muss ich überhaupt gar nichts anderes wollen in diesem Leben, das ist aber für den Alltag, egal wo ich stehe fin-</i>			

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

de ich etwas unheimlich hilfreiches und wertvolles. Und sich mit Kommunikation zu befassen hilft einem egal wo man steht. Ob ich äh im nur als Rentnerin in ner Hausgemeinschaft bin, oder ob ich als Ehrenamtlicher irgendwo bin, oder ich als Architekt mein Büro habe, oder ob ich Politiker bin, das ist ja schitegal.

Hr. H.: Mhm.

Fr. F.: Also das ist denke ich was eh mh, also das ist einfach ne Persönlichkeitsbildung die, da tut, da machen Sie also mit hundert prozentiger Sicherheit

Hr. H.: Mhm.

Fr. F.: nichts falsch.

Hr. H.: Mh.

Fr. F.: Und Sie haben das ja jetzt auch richtig erfahren, ne. Wie die

Hr. H.: Mhm.

Fr. F.: wie dieses Wochenende vorher Ihnen äh eingefallen ist, in Ihrem Wochenende denn da drauf. Also das ist ja sicher was völlig unabhängig von allen anderen Geschichten nämlich was ganz gutes. Aber ich würde schon mal wieder, also ich hätte jetzt so gedacht: „Ja wir laufen jetzt hier einfach munter weiter.“ Ich habe so ein bisschen auch das Ende unserer Stunde heute im Blick und das wissen Sie, dass ich immer wieder gucke, das Standort hier. Losgegangen sind wir ja von ganz sind wir ja von ganz was anderem. Jetzt sind wir plötzlich bei so einer Art Projektbegleitung gelandet. Das Projekt äh würde ich mal überschreiben mit ehm: „Probephase erlebnispädagogische Angebote äh als möglicher, mögliches zweites Standbein neben meinem [REDACTED] büro.“ (.) So, jetzt ist das gelaufen, wir haben das nochmal angeguckt. Jetzt haben wir so, was hier so heute passiert, so munter im Fluss sind wir na so weitergelaufen bis ich gesagt habe: „Stopp mal! Was machen wir denn jetzt hier eigentlich?“ Und äh was (.) wollen Sie hier? (..) Kann man ja jetzt sagen: „Jetzt ist aber gut.“ Haben wir das auch nochmal beguckt. (..) oder sagen Sie: „Naja, weiß ich nicht die Möglichkeit, so mit dem was mir so durch den Kopf geht und was mir passiert, hätte ich gerne noch einen Raum, wo ich da drüber nachdenke. Weiß ich, alle paar Wochen mal eine Stunde oder anderthalb.“ Ich weiß es

→ Zusammenfassende Interventionsfolge in Form der Spiegelung von Fallwissen

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<i>nicht. Ich,</i>	
<i>Hr. H.:</i>	<i>Mhm.</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i>deshalb, ich finde wichtig, immer wieder sich das klar zu machen: „Warum tue ich denn was?“ (4) Also Sie wissen, dass ich gerne mit Ihnen arbeite, aber es muss trotzdem klar sein, was soll ich machen.</i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Also für mich ist es schon so ein bisschen ein erden, was Sie mit mir hier machen.</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i>Was mache ich?</i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Ein erden.</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i><u>Ein erden!</u></i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Ja.</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i><u>Aha.</u></i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Das ich nicht zu sehr abhebe. (lacht)</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i>Aha, aha.</i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Und äh</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i>Mhm.</i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Es ist einfach auch so (5) naja ein paar Sachen, die für mich natürlich auch ganz praktisch sind. Also wie zum Beispiel in unserem letzten Gespräch mit dem Buch, oder (atmet ein)</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i><u>Was Sie dann prompt vergessen haben!</u> (undeutlich)</i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Was ich dann prompt vergesse (lacht).</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i>(lacht herzlich laut)</i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Also,</i>
<i>Fr. F.:</i>	<i>Es war noch nicht Ihr.</i>
<i>Hr. H.:</i>	<i>Ja. (lacht) Äh, also insofern finde ich jetzt eigentlich so (...). Mhm, naja, ich habe mir auch schon so die Frage gestellt:</i>
	<i>→ Rhetorische Frage als</i>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.: Ja.	Intervention
Hr. H.: „Was mach ich denn jetzt?“	
Fr. F.: Ja.	
Hr. H.: Machen wir dann weiter, oder nicht? Aber ich (..) ich finde es zum einen immer <i>wahnsinnig interessant</i> (lacht)	→ verbalisierte Erkenntnis, bewusstes Wissen über Supervision in Form von über sich selbst und für sich (Funktion); metakognitives Prozesswissen
Fr. F.: Mhm.	
Hr. H.: mich da überhaupt auszutauschen mit Ihnen und auf der anderen Seite sind da eben auch viele Dinge (.) na die so vielleicht auch nur beiläufig fallen, aber die mich eben einfach auch n' bisschen mehr zum nachdenken darüber zwingen, was ich tu.	
Fr. F.: Mhm.	
Hr. H.: Wo ich sonst in der Euphorie vielleicht so n' bisschen	
Fr. F.: Mhm.	
Hr. H.: les af-faire dahin geht.	
Fr. F.: Mhm.	
Hr. H.: Äh, (...) und insofern finde ich das schon ganz gut, wenn wir da noch einmal <i>eine Runde</i> machen. Also	→ Handlungsleitendes Fachwissen (interaktiv übertragen von SV)
Fr. F.: Was meinen Sie denn mit: „Noch so einer Runde?“	
Hr. H.: Also einfach so noch n' bisschen in Kontakt auch bleiben.	
Fr. F.: Sollten wir aber auch nicht so im Nebulösen lassen. Das sind ge <u>also</u> ich finde es ganz spannend, wenn ich finde es natürlich ganz schön, wenn Sie sagen, weil ich denke, ich habe das so wahrgenommen, da sagen Sie: „Das erdet mich.“ Äh, ich habe gehört: das tut mir gut.“	
Hr. H.: Mhm.	
Fr. F.: Stimmt das?	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Hr. H.: <i>Ja. Ja.</i>	
Fr. F.: <i>Ja. „Warum soll ich mir nicht gut tun?“ Auch in Ordnung. Aber das gehört genau für mich zu diesem Thema „erden“ und „gut tun“ noch „ne Runde“ ist mir nicht präzise genug! (hustet) Ich denke was, (schluckt) was dann, was dann ist, ist zu dem Ziel wie wir uns, was wir uns meinetwegen für eine Zeitschiene vornehmen, ist ja noch mal eine andere Geschichte da kann man ja neu gucken. Das haben Sie ja schon gemerkt, dass was ich jetzt mache, mache ich ja immer wieder mal. <u>Weil</u> und wenn Sie das so mitnehmen, raus in den Alltag, dann finde ich das auch schon gut.</i>	<p>→ Schlüsselimpuls 1</p> <p>→ Schlüsselimpuls 2</p>
Hr. H.: <i>Mhm.</i>	
Fr. F.: <i>Weil das ist ja auch schon wieder ein Stück Innehalten. (.) „Moment mal! Muss ich mir mal darüber klar werden.“ He, wo komme ich her, wo gehe ich hin? Und: „Wo stehe ich jetzt?“ Also äh, mhm was (.) überlegen Sie mal, was Sie damit machen wenn Sie sagen äh: (..) „Noch ne Runde!“ Was meinen Sie denn mit noch ner Runde? Also noch ne Runde Supervision? (..) Bin mir jetzt klar drüber geworden, dass erdet mich, das holt mich runter, regt mich an auch mal über Sachen nachzudenken die ich so noch nicht gesehen habe. Das ist ja wunderbar. Aber äh, (.) is auch nicht immer ganz angenehm. Manchmal erwischt die mich auch so auf nem Fuß, wo ich das eigentlich selber weiß, aber (..) aber</i>	<p>→ Selbsterkenntnisfolge, reflexives Wissen</p>
Hr. H.: <i>Das ist ja auch nicht schlecht. (lacht)</i>	
Fr. F.: <i><u>Ne!</u> Is nicht schlecht, aber he (undeutlich)</i>	
Hr. H.: <i>Na klar, es ist unangenehm, aber</i>	
Fr. F.: <i>Muss nicht immer ein tolles Gefühl sein. (hustet) Mhm. Na gut, aber Sie finden das</i>	
Hr. H.: <i>Das gehört einfach</i>	
Fr. F.: <i>gehört dazu. Ist ja gut,</i>	<p>→ Schlüsselimpuls</p>
Hr. H.: <i>dazu.</i>	
Fr. F.: <i>wenn Sie das so sehen. Ne. Und jetzt</i>	<p>→ Schlüsselinterventionsfolge</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>wieder zu dem Thema zurück, was meinen Sie mit dem Thema: „noch ner Runde Supervision?“ Mache ich gerne. <u>Aber!</u> (Hintergrundgeräusche) Wir haben jetzt Juli. (9) Also das ist steht fest, Sie wollen bestimmt noch mal dieses Jahr das Gewaltfreie Kommunikationsseminar besuchen das ist ja, müssen ja auch mal gucken was Ihr Budget hergibt. Was Sie sich da leisten wollen und können. Weil auch das hier ist ja nicht ganz billig. (16)</p> <p>Hr. H.: Mhm. (22) Mhm. Da haben Sie mich ja wirklich auf dem falschen Bein erwischt.</p> <p>Fr. F.: Hach man!</p> <p>Hr. H.: (lacht)</p> <p>Fr. F.: Schlimm.</p> <p>Hr. H.: Ne.</p> <p>Fr. F.: Ne. (lacht) Also ich finde es sogar wichtig Herr H.</p> <p>Hr. H.: Ne, es ist, ich finde es auch o.k. Also ich (24) also (räuspert sich) auch hier fehlt sozusagen im Moment das klare Ziel für die nächste Runde. (...)</p> <p>Fr. F.: Um so wichtiger wäre das, da</p> <p>Hr. H.: Oder</p> <p>Fr. F.: schon so zu sagen das Ziel sein,</p> <p>Hr. H.: Mhm.</p> <p>Fr. F.: sich klar zu werden über das <u>Ziel!</u> (6)</p> <p>Hr. H.: Mhm.</p> <p>Fr. F.: Und das zieht sich auch so ein bisschen durch, durch unsere ganzen (.) Gespräche. Wie sie kamen, Sie riefen an und da waren Sie in der Krise, Lebenskrise. Trennung, und so weiter und so weiter und so weiter. Mhm. Dann war die erste Sitzung und dann war die Krise vorbei.</p> <p>Hr. H.: (atmet ein)</p> <p>Fr. F.: Dann äh, (...) aber irgendwo haben Sie immer (..) wenn wir da so einen Punkt waren (..) gerät, also verzichten Sie möchte ich nicht hier auf das (..).</p>	<p>In Form von Konkretisierung</p> <p>→ Selbstvergewisserung</p> <p>→ Schlüsselintervention geht in eine Intervention mit Selbstkonfrontationscharakter über, Fallwissen; Prozesswissen</p>
--	---

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Und jetzt sagen Sie: „Noch ne Runde.“ (..) Und dann sagen Sie: „Ich weiß gar nicht so genau mit welchem Ziel.“ (6)</p> <p><i>Hr. H.: Ha, es klingt so ein bisschen nach dem Piepmatz, den nich aus dem Nest will ne? (lacht)</i></p> <p>Fr. F.: Wie meinen Sie das denn jetzt?</p> <p>Hr. H.: Naa, der Angst vorm fliegen hat, oder? (lacht)</p> <p>Fr. F.: Mhm.</p> <p>Hr. H.: Äh, (5)</p> <p>Fr. F.: Mhm.</p> <p>Hr. H.: Psss. Eigentlich nicht.</p> <p>Fr. F.: Also sicher scheint nur zu sein: „Ne, also aufgeben wollen Sie das hier nicht. Das tut mir gut, das erdet mich, damit kriege ich interessante Impulse, (.) auch ganz gute Hinweise, (.) wenns um irgendwas konkretes mal geht.“ (4) Wollen das nicht aufgeben. (31) <u>Müssen</u> Sie ja auch nicht! Dafür finde ich eben wichtig zu verstehen, für sich selbst warum. (.) Ist das vielleicht der ganze Grund: „Es tut Ihnen gut?“ (..) Einfach über das, was Ihnen so durch den Kopf geht (.) mit jemandem, der (.) anders hinguckt, anders hinhört zu reden? „Ich finde es wahnsinniginteressant mit Ihnen?“ Was ist denn so interessant? (4)</p> <p>Hr. H.: Mhm, (.) gute Frage.</p> <p>Fr. F.: Mhmm.</p> <p>Hr. H.: (15) Na das interessante is (10) ihr Feedback (lacht)</p> <p>Fr. F.: Mhm.</p> <p><i>Hr. H.: Also klar, das is natürlich (19) Sie bestärken mich in den Dingen die mir wichtig sind, oder wichtig erscheinen,</i></p> <p>Fr. F.: Mhm.</p> <p><i>Hr. H.: oder ne, wichtig sind und können auch ganz klar benennen die Dinge, die mir nicht so wichtig sind aber (..) die ich nicht für so wichtig halte. Die aber trotzdem</i></p>	
---	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

einen Anschein von Wichtigssssskeit haben. Aber da muss ich nur noch ein bisschen länger darüber nachdenken (lacht leise).

Fr. F.: Aber ich habe,

Hr. H.: Aber das ist schon

Fr. F.: (undeutlich)
klar benennen. Ich glaube das klar Benennen, das finden Sie nicht, nicht schlecht.

Hr. H.: Mhm.

Fr. F.: Das tut Ihnen, glaube ich, gut.

Hr. H.: Genau

→ Erkenntnis; Wissen über sich selbst durch Spiegelung

→ Erkenntnis; Nichtwissen

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

→ Weiterführende und tiefer greifende Intervention und Selbstkonfrontation

→ Metapher als erkenntnisreicher Selbstbezug

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

	<p>→ Zusammenfassende, erklärende, spiegelnde Intervention</p> <p>→ Fragt sein Prozesswissen ab und gleichzeitig fordert sie Feedback ein mit dem Ziel der Selbstvergewisserung</p> <p>→ Selbstklärung und Erkenntnis Supervision als Empowerment</p>
--	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.



Die Supervisorin fragt vom Supervisand *Standortwissen* ab und vergewissert sich dabei selbst, an welchem Punkt im Supervisionsprozess beide stehen. In dieser Sequenz kristallisiert sich bei der Supervisorin deutlich eine Form der *Selbstvergewisserung* heraus, indem sie Feedback vom Supervisand einfordert. Für diesen entsteht vordergründig *Wissen über sich selbst*.

Wissenssequenz 12:

Die Supervisorin fordert vom Supervisand die Reflexion über die Supervision (Außen) ein und welche persönliche Funktion sie für ihn besitzt. Im Reflektieren findet der Supervisand den Zugang zu sich selbst (Innen) (vgl. Anhang Nr. IIIa 28/30-29/23).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p><i>Hr. H.: Genau. Na das hat natürlich auch mit meiner (...) Distanziertheit zur Zielfindung ne gewisse Verknüpfung, ne?!</i></p> <p><i>Fr. F.: Das habe ich nicht verstanden jetzt.</i></p> <p><i>Hr. H.:</i></p>			<p>→ Schlüsselimpuls und implizit ist die Anwendung/Verbalisierung seines Wissens übers sich selbst</p> <p>→ Schlüsselintervention</p> <p>→ Erkenntnisfolge mit Wis-</p>
		<i>Na, mhmmm</i>	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>ich drück mich immer n' bisschen davor das Ziel so konkret wie möglich zu benennen,</i></p> <p>Fr. F.: <i>Ja. Ja.</i></p> <p>Hr. H.: <i>weil ich mich vielleicht nicht klar genug ausdrücke. Oder mir das noch nicht klar</i></p> <p><i>genug ist, oder</i></p> <p>Fr. F.: <i>Mhmm, ww das weiß ich nicht. Da müssen wir gucken.</i></p> <p>Hr. H.: <i>Und das weiß ich auch noch nicht.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Weiß ich auch noch nicht. Mh, aber äh hab' den Eindruck das was ich von Ihnen heut', dass das ein altes Thema ist von Ihnen. (...)</i></p> <p>Hr. H.: <i>Mhm. (...)</i></p> <p>Fr. F.: <i>Kann das sein? (4)</i></p> <p>Hr. H.: <i>Mhm (verstehend, zustimmend). (atmet tief ein)</i></p> <p>Fr. F.: <i>Also ich erinnere jetzt nur so aus dem Erstinterview diese, diese Geschichte, dass sie sagen: „Ich habe so in einem Gefühl gelebt, also ich wurde immer mehr bestimmt von meiner Frau, von meinem Kompanion und das hat mich immer mehr gelähmt und auf einmal saß ich nur noch da. (4) Und dann hat man mich auch gar nicht mehr gefragt.“ (6)</i></p> <p>Hr. H.: <i>Mhm, das ist sozusagen das klar benennen der eigenen Absichten, oder</i></p> <p>Fr. F.: <i>Mhm.</i></p> <p>Hr. H.: <i>des eigenen Tuns und Wollens. Und weil auf der anderen Seite ich ja, (.) durch das bisherige (...) Aufarbeiten gefunden habe, dass (lacht) ganz einfach ist.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Mhm, ja genau.</i></p> <p>Hr. H.: <i>(lacht)</i></p> <p>Fr. F.: <i>Das war ja die große Befreiung.</i></p> <p>Hr. H.: <i>Ja, eben.</i></p>	<p>sen über sich selbst (Anwendung)</p> <p>→ Klare Benennung der Lücke, Nichtwissen</p> <p>→ Bestätigung auf der Ebene des Nichtwissens (gemeinsame Lücke) in der Verknüpfung mit Fallwissen</p> <p>→ Intervention Spiegelung von Fallwissen</p> <p>→ Aktive Erzeugung von Wissen über sich Selbst und Neuverknüpfung in der Übertragung</p>
--	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. F.: <i>Also das Sie sich nicht verlassen fühlten und also sozusagen die Frau ist ja gegangen, letztlich, weil irgendwie.</i>		→ Biographisches Wissen und Selbsterkenntnis
Hr. H.: <i>Na gut, jetzt und unabhängig davon aber.</i>		
Fr. F.: <i>Der Kompanion ist gegangen. Aber auf einmal haben Sie so für sich, ja so eigentlich genau die Befreiung. „Ich kann jetzt sozusagen</i>		
Hr. H.: <i>Mhm.</i>		
Fr. F.: <i>aufstehen und losgehen.“ Und wenn ich’s richtig <u>verstanden</u> habe ohne Ihnen da jetzt was drüber zu ziehen, was gar nicht ihres ist, aber wenn ich es richtig verstanden habe, sind Sie jetzt an dem Punkt wo Sie so Luft kriegen, um sich gucken: „Wunderbar, was ich alles kann!“ und äh (..) ich hab’ so das Bedürfnis zu sagen: Super! Aber bleib stehen und guck wo du hinläuft!“ (...) Und deshalb bin ich da so hartnäckig. (5)</i>		
Hr. H.: <i>Mhm.</i>		

Die Supervisorin produziert, in der direkten Anwendung, in ihren Interventionen, durch Neuverknüpfung ihres generierten *Fallwissens*, neues *Fallwissen*. Auch der Supervisand gibt sich durch die Verbalisierung seines *Wissens über sich selbst* einen eigenen Schlüsselimpuls für eine Erkenntnisfolge. In der Übertragung und Neuverknüpfung, also Verwendung, erweitert er diese Wissenskategorie. Der Supervisand verwendet also in dieser Sequenz sein, durch den bisherigen Supervisionsverlauf, erworbenes Wissen. So deutlich und in dieser Form tritt die Verwendung an dieser Stelle zum ersten Mal auf. Mit der zusammenfassenden Spiegelung „baut die Supervisorin für den Supervisanden eine Brücke“ und ermöglicht ihm dadurch die Anschlussfähigkeit und den Zugang zu sich selbst. Sie erfüllt damit ihre Rolle und ihren Auftrag im Rahmen der Supervision durch:

1. die Erzeugung von Bewusstheit – und damit verbunden –
2. die Erzeugung von Wissen im Innen (das Selbst, die Identität) über das „Außen“ (die beruflich, professionelle Tätigkeit) und
3. die Herstellung einer Einheit aus beidem (in diesem Sinn berufliche Identität).

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Supervisorin und Supervisand begegnen sich beide in dieser Sequenz auf der Ebene des Nichtwissens, die später in einer Formulierung eines neuen Auftrages mündet.

Wissenssequenz 13:

Den Kern dieser Sequenz bildet erneut die Auftragsklärung mit der Spezifik einer klaren Aufforderung zur nochmaligen, aber intensiveren Reflexion über die Funktion der Supervision für den Supervisanden und die Rolle der Supervisorin für ihn. Von einer ausführlichen analytischen Darstellung wird hier abgesehen, da die exemplarische Auswertung bereits in der Wissenssequenz (9 und 11) vorgenommen wurde (vgl. Anhang Nr. IIIa 29/24-30/42).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ (Selbst-)Erkenntnis
<p><i>Fr. F.: Und das tut Ihnen gut, also das haben Sie, eigentlich finden Sie das gar nicht schlecht, wenn da jemand anderes sozusagen stellvertretend jedenfalls noch und wenn, irgendwann werden Sie das ja alleine machen</i></p> <p><i>Hr. H.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. F.: Äh, halt Moment mal, halt! Mhm, mhm gute Frage, was ist interessant, klar benennen, erden, was heißt das? Guttun, Ziel. Was hastn' dir vorgestellt? Welche Zeitschiene soll denn das sein? (..) Wir <u>müssen</u> das auch heute nicht fertig kriegen. Vielleicht ist der Weg das Ziel in diesem Falle. (..)</i></p> <p><i>Hr. H.: Na gut, das wäre sowieso die Frage, ob es nicht so ist, ne?</i></p> <p><i>Fr. F.: O.K., aber dann wüssten Sie auch was Sie wollten.</i></p> <p><i>Hr. H.: Mhm. (4)</i></p>			

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Fr. F.: <i>Dann wäre es ja auch gut. Also ich habe jetzt jedenfalls verstanden äh: „Also ich möchte gerne weitermachen und alles. Aber jetzt machen wir erst mal einen nächsten Termin und dann greifen wir dat auf. Wie geht es Ihnen damit? (10)</i></p>	
<p>Hr. H.: <i>(lacht) Ja, eigentlich haben Sie Recht. Im Prinzip sind das, das sind schon so (...) also jetzt schon wieder dreimal überkreuz gedacht und rum und nun</i></p>	
<p>Fr. F.: <i>Mhm.</i></p>	
<p>Hr. H.: <i>Es ist (.) schon so, dass diese strukturierte Denkweise, na nicht so ganz meins ist. So, und das ist das, was Sie für mich jetzt sozusagen erledigen</i></p>	
<p>Fr. F.: <i>übernehme.</i></p>	
<p>Hr. H.: <i>und (5)</i></p>	<p>→ Schlüsselintervention</p>
<p>Fr. F.: <i>Sie müssten da,</i></p>	
<p>Hr. H.: <i>Ich sag mal</i></p>	<p>→ Reflexive Reaktion</p>
<p>Fr. F.: <i>Äh, mhm</i></p>	
<p>Hr. H.: <i>Sie können ja nun nicht ewig neben mir herlaufen.</i></p>	
<p>Fr. F.: <i>Nee, ne?! Haben wir beide nicht vor, ne?!</i></p>	
<p>Hr. H.: <i>(lacht)</i></p>	
<p>Fr. F.: <i>(lacht) Ne. Genau.</i></p>	
<p>Hr. H.: <i>Also hier ob das so einfach so n' bisschen (lacht) der Anschubs, mich da (4) selber mal nen bisschen zu bewegen.</i></p>	<p>→ Erkenntnisfolge in der Überschneidung von Auftrag und Fallwissen, Konkretisierung und Wissen über sich selbst</p>
<p>Fr. F.: <i>Ne. Es ist ja die Frage, die Sie sich erst mal beantworten müssten: „Brauch ich das denn überhaupt? Gut, die Frau F. ist anders. Meine Stärke ist das nicht, aber brauche ich das denn eigentlich? (5) Vielleicht ist es ja so gut wie es ist? Ich nämlich!“ (10) Das war jetzt gemein ne? (lacht)</i></p>	
<p>Hr. H.: <i>(atmet aus)</i> <i>(lacht)</i></p>	
<p>Fr. F.: <i>(lacht)</i></p>	

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Hr. H.: Also mit dem (4) mit dem Rückenwind des Rosenbergseminars

Fr. F.: Mhm.

Hr. H.: Würde ich eigentlich sagen: „Ich muss es nicht unbedingt brauchen.“

Fr. F.: „Ich bin äh strukturiert genug.“

Hr. H.: Eigentlich ja, ich muss mich nur drauf besinnen, dass ich das

Fr. F.: Ja. Ja und darin hängt es aber, dass Sie, wenn Sie da klar sagen: „Dann entscheide ich, brauche ich das von der Frau F. oder ist es das nicht. Das nehme ich zwar ganz gerne an. Ganz angenehm, wenn die für mich strukturiert, was nicht so meine Stärke ist, aber das für mich selbst brauche ich das so gar nicht. Aber, irgendwie will ich es auch noch nicht loslassen hier.“ (..)

Hr. H.: Naja, es verleiht natürlich schon eine gewisse Sicherheit, ne! Oder die Sicherheit

Fr. F.: Aber Sie müssten jetzt entscheiden

Hr. H.: Eben, eben genau und das

Fr. F.: was Sie damit möchten, ob Sie das jetzt noch für sich brauchen, oder ob sie sagen: „Ne.“ Jetzt also da machen Sie sich aus meiner Sicht ejetzt n' bisschen zu klein, wie der Piepmatz, der nicht aus dem Nest will. Aber es fällt Ihnen ja auch nicht umsonst ein.

Hr. H.: Mhm.

Fr. F.: Ich denke, das lassen wir jetzt mal so stehen und machen nen nächsten Termin und machen da mal dran weiter (5) Das müssen Sie nicht, das müssen wir nicht zu Ende bringen. Kriegen wir auch, glaube ich, nicht zu Ende. (..) Mh. (10)

Hr. H.: Mhm. (lacht) Ja, so ist das manchmal.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Ausgangssequenz:

In der Ausgangssequenz fordert die Supervisorin ein kurzes Feedback zum Verlauf der Supervisionssitzung vom Supervisand ein (vgl. Anhang Nr. IIIa 30/43-31/8).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ Schlüsselintervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p>Fr. F.: <i>So ist das manchmal. (...) Ja, was war das jetzt für eine Stunde? (31)</i></p> <p>Hr. H.: <i>Na, der Anfang war voller Euphorie und im Glauben der Unerschütterlichkeit (lacht)</i></p> <p>Fr. F.: <i>(lacht)</i></p> <p>Hr. H.: <i>und jetzt auf einmal huups: Verunsicherung.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Mhmm. (verstehend)</i></p> <p>Hr. H.: <i>(lacht)</i></p> <p>Fr. F.: <i>Mhm.</i></p> <p>Hr. H.: <i>Ist vielleicht ein bisschen übertrieben aber?</i></p> <p>Fr. F.: <i>Nöö! Nenn' Sie es schon mal so.</i></p> <p>Hr. H.: <i>Es ist schon</i></p> <p>Fr. F.: <i>Aha.</i></p> <p>Hr. H.: <i>na ich muss mal darüber nachdenken.</i></p> <p>Fr. F.: <i>Ja! Ist doch gut! (..) Ist doch gut! (es klingelt) Ich gebe mich nicht so schnell zufrieden!</i></p> <p>Hr. H.: <i>Und das ist auch nicht schlecht. (lacht)</i></p>			<p>→ Schlüsselintervention</p> <p>→ Erkenntnis, Wissen über sich selbst</p> <p>→ Erkenntnis, Standortwissen</p> <p>→ Irritation (bleibt unaufgelöst)</p>

Das Antwortverhalten des Supervisanden zeigt, dass er noch immer in der Reflexion bei sich ist. Er formuliert eine deutliche Wahrnehmung von Veränderung bei sich im Vergleich

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

zum Beginn der Sitzung. Diese Veränderung ist durch Verunsicherung gekennzeichnet, die zwar an sich wahrgenommen und als *Standortwissen* formuliert wird, aber nicht aufgelöst werden kann. Der Supervisand verharrt in der Irritation.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

5.1.1.1 ERGEBNISZUSAMMENFASSUNG DER OBJEKTIV ERHOBENEN DATEN – TEXTIMMANENTE WIRKUNGSZUSAMMENHÄNGE (UNTERSUCHUNGSSET 1)

Die folgende Zusammenfassung stellt die individuelle Entwicklung von Supervisorin und Supervisand, in Bezug auf den Verlauf der Supervisionssitzung, dar. Der Fokus liegt hierbei auf den Veränderungen innerhalb der Wissenssebenen. Es wird verdeutlicht, welche objektiven Wissenssebenen Supervisorin und Supervisand interaktiv bedienen, um im Anschluss einen Abgleich mit den Ergebnissen der subjektiv angelegten Selbstkonfrontationsinterviews vorzunehmen. Die Entwicklung von Supervisorin und Supervisand wird im Folgenden sowohl getrennt voneinander, als auch im sich interaktiv bedingten Zusammenhang, betrachtet.

Die Einstiegsphase ist auffallend kurz. Beide können schnell einen gemeinsamen, inhaltlichen Bezug herstellen, was einerseits auf ein gutes Arbeitsbündnis beziehungsweise eine gute Arbeitsbasis deutet und andererseits, resultierend aus der vorangegangenen Supervisionssitzung, bereits ein vereinbartes Thema für das aktuelle Gespräch besteht. Der Supervisand beginnt damit sein gegenwärtiges Thema, das zurückliegende, erlebnispädagogische Wochenende, sachlich zu reflektieren. Bereits in der ersten Intervention der Supervisorin zeigt sich, dass sie im Rückgriff auf ihr *Fallwissen*, ein übergeordnetes Thema verfolgt, indem sie den direkten Ich-Bezug seiner Handlung selbstkonfrontativ einbringt. Er kann diesen Impuls nicht aufnehmen und verbleibt weiterhin in der Handlungsreflexion. Durch gezielte Konkretisierungsinterventionen, in Form von Verbalisieren, bringt die Supervisorin den Ich-Bezug immer wieder in das Bewusstsein des Supervisanden. Dieser erkennt

- 1) durch die Weitergabe von Erfahrungswissen an seine Klientel, die Bedeutung der persönlichen Beziehung und
- 2) die Wirkung seiner Person in der Situation.

Damit gelingt ihm ein Zugang zum *Wissen über sich selbst*, wodurch sich ein neues Reflexionslevel⁶³ andeutet. Durch den kommunikativen Austausch erweitert sich nicht nur das situative Fallverstehen der Supervisorin, sondern auch das fachlich-methodische Wissen in Bezug auf erlebnispädagogische Angebote. Gleichzeitig gibt sie ihr *Fachwis-*

⁶³ Die Bezeichnung *Reflexionslevel* beschreibt in diesem Fall die Reflexionstiefe, nicht die Wertigkeit der Reflexion.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

sen (Zwischenmenschlichkeit) an den Supervisanden weiter. Im Fortgang seiner Handlungsreflexion verbleibt er auf seinem Ausgangsniveau, indem er das kurzzeitig erreichte Reflexionslevel nicht beibehalten kann. Er formuliert ausschließlich ein vages Gefühl („beeindruckend“). Trotz expliziter Interventionsversuche der Supervisorin, mittels Verbalisierung seiner Beschreibungen auf der Grundlage ihres generierten *Fallwissens* (s. Wissenssequenz 1), kommt beim Supervisand ausschließlich eine periphere Erkenntnisfolge in Gang. An dieser Stelle scheint die kommunikative Basis im Ungleichgewicht, denn beide haben zwar ein gemeinsames Thema zum Gegenstand, jedoch stellt sich die Frage: „Was ist der Fall?“ Diese Ambivalenz kann zunächst nicht aufgelöst werden. Es besteht (noch) keine Anschlussfähigkeit zum Selbstbezug.

Für den Supervisanden ist die Verbalisierung durch die Supervisorin ausdrücklich notwendig, um mittels fortwährender Handlungsreflexion (Übertragung erlebnispädagogischen Fachwissens) den (Selbst-)Erkenntnisprozess am Laufen zu halten. Die Anwendung seines *Fachwissens* hat für den Supervisanden hier eine Brückenfunktion zum *Wissen über sich selbst*. Die Anschlussfähigkeit zum Selbstbezug ist dadurch hergestellt. Darüber ist es ihm nun möglich, sein „vages Gefühl“ selbständig und konkret zu benennen, womit er auch sein *Emotionales Wissen* erweitert (d.h. in seinen bisherigen Wissensbestand integriert).

Die Supervisorin nutzt des Weiteren den reflexiven Zugang des Supervisanden indem sie ihn direkt auffordert *Fachwissen* zu reproduzieren und auf Anwendungsbereiche hin zu untersuchen, um die (Selbst-)Reflexion weiter anzuregen und einen Bezug zu sich selbst herzustellen. Anfänglich gelingt es ihm auf diesem Weg nicht. Erst als die Supervisorin vom Verbalisieren und Konkretisieren zum Spiegeln übergeht und ihr generiertes *Fallwissen* in direkte Verbindung mit ihrem ursprünglichen Supervisionsauftrag bringt, ist es beiden möglich sich auf der Fachwissensebene zu treffen. Dadurch wird beim Supervisand eine Erkenntnis ausgelöst, die er durch intensive Reflexion von der Ebene des *Fachwissens* auf die Ebene des *Wissens über sich selbst* hebt. Hier verstärkt sich die Annahme, dass in diesem Fall, durch die bewusste, methodische Erzeugung von Erkenntnis auf der kognitiven Fachwissensebene, der Zugang zur Ebene der Selbsterkenntnis (Wissen über sich selbst) ermöglicht wird. Der Supervisand ist nun in der Lage eine Verbindung zu seinem eigentlich formulierten Auftrag („vom Du zum Ich nach Wir“) herzustellen und bezieht damit den supervisorischen Gesamtprozess mit ein. Dabei ist die Richtung des Reflexi-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

onsvorgangs – vom Außen über das Innen zur Einheit – auffällig. Auch die Supervisorin hat einen Erkenntnisgewinn, der sich auf die Erweiterung ihres *Fallwissens* bezieht.

Es schließt sich eine thematische Weiterentwicklung an, die nicht mehr vergangenheits-, sondern zukunftsorientiert ausgerichtet (Weiterentwicklung zweites berufliches Standbein) ist. Die Supervisorin fordert den Supervisanden auf, perspektivisch zu denken. In der kommunikativen Bearbeitung des Themas spiegelt die Supervisorin mittels ihres *Fach-, Standort-, Konzept- und Handlungswissens* dem Supervisand sein *Nichtwissen*. Im Verlauf wird ihm der Hiatus „des fundierten Konzeptwissen“ und damit auch sein Standorts im Entwicklungsprozess seines zweiten beruflichen Standbeines zunehmend bewusst. Gleichzeitig fragt die Supervisorin durch ihre Intervention ihren Standort im Supervisionsprozess, als Ausgangspunkt für ihr weiteres Beratungshandeln, ab.

Im Fortgang verstärkt die Supervisorin ihre Intervention, indem sie ihr *Fallwissen* mit methodischem *Fachwissen* kombiniert (andere Interventionsqualität) und den Supervisanden nochmals mit seinem ersten Auftrag konfrontiert. Damit löst sie eine sehr dichte, interaktive Reflexion beim ihm aus, die in *Wissen über sich selbst* und damit verbundenem *Standortwissen*, das eng mit dem eigenen *Handlungswissen* verknüpft ist, mündet. Nicht nur werden an dieser Stelle erstmals mehrere Wissensebenen vom Supervisand miteinander verknüpft, sondern Supervisorin und Supervisand *begegnen sich auch inhaltlich* auf einer gemeinsamen Ebene. Hier folgend ergibt sich die Besonderheit, dass der Supervisand bislang überwiegend sein selbst durchgeführtes Seminar zum Gegenstand hatte und nun bei sich selbst angekommen ist. Das *Fallwissen* der Supervisorin entspricht seinem *Wissen über sich selbst* und beide treffen sich im Fall. An diesem Punkt ist der Ich-Bezug für den Supervisanden anschlussfähig. Seine Wahrnehmungsreflexion des „Außen“ ermöglicht die Reflexion des „Innen“ und stellt (Selbst-)Erkenntnis her. Die Wissensebenen *Fachwissen, Handlungswissen* und *Konzeptwissen* bieten im Zusammenhang die Zugangsebene (Brücke) zum *Wissen über sich selbst*. Indem die Supervisorin dem Supervisand den Zugang zu dieser Wissensebene eröffnet, entsteht für sie *Fallwissen*.

Es stellt sich in der Konsequenz heraus, dass die interaktiv erschlossenen Wissensebenen der vorangegangenen Interventions- und Reflexionsphasen noch nicht vollständig internalisiert sind, da sie keine Anwendung finden. Für die Supervisorin zeigt sich erneut der Hiatus in Form von *Nichtwissen* ihres Klienten, den sie im Folgenden sehr deutlich

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

spiegelt. Die Supervisorin passt ihre Interventionsform effektiv dem Erkenntnisentwicklungsstand des Supervisanden an, denn es entsteht eine konkrete, zusammenhängende Erkenntnisfolge, die durch die Verbalisierung der Selbsterkenntnis seines persönlichen *Nichtwissens*, gekennzeichnet ist. Im bisherigen Verlauf ist diese Form und Qualität seiner Erkenntnis neu.

Das Vermögen des Supervisanden seinen Hiatus selbst zu benennen, nimmt die Supervisorin zum Anlass eine Prozessspiegelung vorzunehmen, um daran eine Auftragsklärung anzuschließen. Diese Intervention besitzt eine Doppelfunktion, einerseits entsteht für den Supervisanden *Wissen über sich selbst* („Welche Funktion besitzt die Supervision für mich?“) und seinen Standort, andererseits wird das *Standortwissen* – als *Selbstvergewisserung* für die Supervisorin selbst – zusammengefasst.

Der Supervisand wendet im weiteren Prozess sein *Wissen über sich selbst* (Zielfindungsthematik) an und verbindet es mit dem vorher erlangten Wissen über sein *Nichtwissen* (fehlendes Konzeptwissen), worin sich diese Thematik wiederfindet. Auch die Supervisorin bringt dieses Wissen neu für sich in Zusammenhang und erweitert damit ihr *Fallwissen*. Hervorzuheben ist, dass der Supervisand eine Verwendung von in der Supervision erlangtem Wissen vollzieht und es als Brücke zu seinem *Wissen über sich selbst* dient. Die Supervisorin unterstützt diesen Vorgang durch zusammenfassende Spiegelung und ermöglicht ihm dadurch die Anschlussfähigkeit und den Zugang zu sich selbst. Die Supervisorin internalisiert die Spiegelung als, in diesem Fall effektive, zielführende (i.S. von erkenntniserzeugende) Interventionsform. Sie passt damit ihr methodisches Wissen an den Fall an. Bisher hat für den Supervisanden sein *Fachwissen* die Brücke zu seinem *Wissen über sich selbst* gebildet. Es lässt sich jetzt die Veränderung der Qualität dahingehend beschreiben, dass supervisionsimmanent erworbenes *Wissen über sich selbst* zur weiteren Generierung von *Wissen über sich selbst* dient. Insgesamt bezeichnet das eine Ausdehnung von Wissen.

Supervisorin und Supervisand treffen sich auf der Ebene des *Nichtwissens* im Sinne von nicht zu wissen, mit welchem expliziten Thema/Auftrag es in der folgenden Supervisions-sitzung weitergeht. Der Supervisionsprozess erscheint an dieser Stelle erschöpft. Diese Gemeinsamkeit im *Nichtwissen* ist zugleich Impuls und Inhalt für die kommende Supervisionssitzung.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Die Ausgangsphase beinhaltet ein Feedback zur Supervisionssitzung. Der Supervisand konstatiert deutlich in der Selbstwahrnehmung eine Veränderung – am Anfang Euphorie und jetzt Verunsicherung – im Schwerpunkt auf der Ebene des *Wissens über sich selbst*, formuliert als *Standortwissen*. Diese Irritation kann zu diesem Zeitpunkt nicht aufgelöst werden.

5.1.1.2

METATHEORETISCHE DARSTELLUNG DER WIRKUNGSZUSAMMENHÄNGE

Supervisorin

In der objektiven Betrachtung der Supervisionssitzung haben sich auf Seiten der Supervisorin die Interventionsformen modifiziert. Zu Beginn steht eine Selbstkonfrontation, die jedoch ins Leere läuft. Es folgen im Wechselspiel Konkretisierungen und Verbalisierungen, die beim Supervisand den reflexiven Verstehensprozess stimulieren. Die effektivste Interventionsform besteht in der Kombination aus Konkretisierungen, Verbalisierungen und selbstkonfrontativen Spiegelungen. Inwiefern die Modifikation der Interventionen, als intuitive Anpassung an anschlussfähige Bezugspunkte für die Erkenntnis des Supervisanden, vollzogen wird, muss nachfolgend in der Analyse des subjektiv erhobenen Datenmaterials noch geprüft werden.

Durch die Supervision werden bei der Supervisorin vorrangig folgende Wissensebenen bedient: *Fallwissen*, *Standortwissen* (im Supervisionsprozess und als Selbstvergewisserung) und *Fachwissen*, das sich in *Methodisches Wissen* sowie *Konzeptwissen* aufgliedert.

Supervisand

Betrachtet man die Interventionsformen der Supervisorin im Zusammenhang mit den reflexiven Erkenntniszugängen des Supervisanden, lassen sich folgende Feststellungen treffen:

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

- 1) reine Selbstkonfrontation erzielt nahezu keine Reflexionswirkung (im Gegenteil Ablehnung/Abwehr);
- 2) Konkretisierung in Verbindung mit Verbalisierung erreichen eine periphere Reflexionswirkung auf der Handlungsebene mit ausschließlich punktuell Selbstbezug und
- 3) Konkretisierung, Verbalisierung sowie die Verbindung beider mit selbstkonfrontativen Spiegelungen, erzeugen eine metropole Reflexionswirkung mit direktem Selbstbezug.

Innerhalb der Supervision werden beim Supervisand vorrangig nachfolgende Wissens-ebenen angesprochen: *Erfahrungswissen, Fachwissen, Handlungswissen* – a) auf der Grundlage von *Erfahrungswissen* und b) als Resultat der Übertragung von *Fachwissen – Standortwissen* – a) in Bezug auf die Entwicklung des zweiten beruflichen Standbeines und b) bezogen auf den Supervisionsprozess – *Emotionales Wissen* sowie *Wissen über sich selbst*.

Schon unmittelbar nach dem Supervisionseinstieg wird deutlich, dass Supervisorin und Supervisand zwar an einem gemeinsam, abgestimmten Thema, jedoch nicht am selben Fall arbeiten. Das heißt, für die Supervisorin ist der Supervisand der Fall, für diesen besteht jedoch keine Deckungsgleichheit in Thema und Fall (Entwicklung des zweiten beruflichen Standbeines). Dieses kommunikative Ungleichgewicht wird im Reflexionsverlauf an den Punkten aufgelöst, in denen sich beide auf einer Wissensebene treffen. Auch in dieser Begegnung ist eine Veränderung ablesbar. Von der Begegnung auf der Ebene des *Fachwissens*, über die Begegnung auf der inhaltlichen Ebene – auf der das *Fallwissen* der Supervisorin dem *Wissen über sich selbst* beim Supervisand entspricht – hin zur Begegnung im Fall.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

5.1.2 AUSWERTUNGSPHASE 2:

ERGEBNISZUSAMMENFASSUNG DER SUBJEKTIV ERHOBENEN DATEN – LEITFADENGESTÜTZTES SELBSTKONFRONTATIONSINTERVIEW (UNTERSUCHUNGSSET 1)⁶⁴

1. Frage: Wie war es? (offener Zugang, erste Einschätzung zur Supervisionssitzung, situative Rückmeldung, Gefühl)

Supervisand	Supervisorin
- Gefühl Verbundenheit mit der Supervisorin durch Hinweisen auf Ambivalenzen, Sicherheit geben, erten → „[...]“ ⁶⁵ das ist schon ein gutes Gefühl.“ (vgl. Anhang IIIb 1/46-47)	- „Hochkonzentriert und anstrengend.“ (vgl. Anhang IIIc 1/6)
→ <i>reflexives Prozesswissen von Supervision mit Übergang zu</i> → <i>Wissen über sich selbst</i> „Ich weiß, dass ich um die Funktion von Supervision für mich weiß.“	→ <i>reflexives Wissen über die Supervisionssitzung</i> „Ich weiß, was die zurückliegende Supervisionssitzung bei mir bewirkt hat.“

Das Antwortverhalten zeigt unterschiedliche Anknüpfungspunkte der Befragten.

⁶⁴ Mittels der Transkriptionsanalyse werden in diesem Analyseschritt bei der Supervisorin und beim Supervisand objektiv vorhandene Wissenssebenen herausgearbeitet.

⁶⁵ Das folgende Zeichen [...] bedeutet, entsprechend der Verwendung im Theorieteil, die Auslassung S.H./M.L.

Der Supervisand hatte scheinbar Schwierigkeiten sich im direkten Anschluss an die Supervisionssitzung mit einer Antwort auf die gestellte Frage zu positionieren. Vermutlich ist dies durch die Verunsicherung/Irritation in der Ausgangssequenz begründet.

Die Supervisorin benennt direkt und präzise ihren ersten, persönlichen Eindruck.

Beide formulieren *Reflexives Wissen*, jedoch mit unterschiedlichem Bezug. Beim Supervisand besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem *Reflexiven Prozesswissen* und dem *Wissen über sich selbst*. Beides bedingt sich in diesem Fall. Er beantwortet die Frage hauptsächlich auf der inhaltlichen Ebene (von Innen) und knüpft am Inhalt der Sitzung sowie an das was ihm präsent ist, an (das hat er aus der Supervisionssitzung mitgenommen).

Bei der Supervisorin handelt es sich um *Reflexives Wissen* über die einzelne Sitzung. Sie beantwortet die Frage mit Abstand und Draufsicht (von Außen).

Es unterscheiden sich die Reflexionsebenen.

Mit Blick auf diese, reflektiert der Supervisand aus seiner Rolle als „Teilnehmer an der Supervision“ heraus. Sie hingegen, als „professionelle Supervisorin“. Daher ergibt sich der unterschiedliche Fokus des *Reflexiven Wissens* aus der jeweiligen Rolle.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

2. Frage: Worum ging es? (Thema, Fall, Eckpunkte, Abriss zum Thema, Fallbeschreibung)

Supervisand	Supervisorin
<ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung und Zieldefinition 2. Standbein und - Auswertung des 1. erlebnispädagogischen Seminars - darüber Anknüpfung an Themen aus vorangegangenen Sitzungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Seminarreflexion („Wie ist das Seminar gelaufen?“) - „Genau und das ist eigentlich das Thema, der, also, er ist der Fall“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 2/13)
<p>→ <i>Standortwissen</i></p>	<p>→ <i>Fallwissen</i></p> <p>→ <i>Rollenwissen</i></p>

Es wird im Antwortverhalten deutlich, dass beide in einem gemeinsamen Sachverhalt (2. Standbein/Seminar) an unterschiedlichen Themen arbeiten.

Dem Supervisand geht es um die Planung und Strukturierung seines 2. Standbeines durch eine Zieldefinition. Er arbeitet an einem inhaltlichen Thema (an seinem Außen). Sie arbeitet mit ihm an diesem Thema, benutzt es aber als „Transportmittel“, um mit ihm an sich/seiner Person zu arbeiten, das heißt sich selbst zu strukturieren (an seinem Innen).

Beide arbeiten de facto am gleichen Thema, jedoch an einem anderen Fall. Hier ist wieder deutlich die rollenbedingte Perspektive zu berücksichtigen.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

3. Frage: Was denken Sie, denkt der andere? An welchen Kriterien machen Sie das fest? (Hat der andere mich verstanden? Ist eine interaktive Beziehung oder kommunikative Ebene über den Fall entstanden?)

Supervisand	Supervisorin
<p>- Gutes Verständnis, gute Gesprächskultur</p> <p>Kriterien:</p> <p>- Wiederaufnahme des roten Fadens (Gesprächsfluss), Beseitigung von Unklarheiten, Akzeptanz konträrer Meinungen</p>	<p>- Eine interaktive Beziehung ist entstanden</p> <p>Kriterien:</p> <p>- „[...] er will immer was von mir.“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 2/20-21)</p> <p>- er fühlt sich geerdet, ist zufrieden</p> <p>- wiederholte Auftragsklärung</p> <p>- aufzeigen von Lücken</p>
<p>→ <i>Fachwissen (Was macht gute Gesprächskultur aus?)</i></p> <p>→ <i>Emotionales Wissen</i></p> <p>„Also da denke ich, dass wir ein recht gutes Verständnis füreinander, miteinander auch haben [...]“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 3/9-10)</p>	<p>→ <i>Fachwissen/methodisches Wissen (Gesprächsführung)</i></p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p>

Beide beziehen die Frage auf die gemeinsame Interaktion des gesamten Supervisionsprozesses.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Für den Supervisanden steht eine gute Gesprächskultur (*Fachwissen*) und -beziehung (*Emotionales Wissen*) im Vordergrund. Der Supervisorin ist dieser Umstand bewusst – *Fallwissen* – (vgl. Anhang Nr. IIIc 2/20-43), aber im Kontext des professionellen Selbstverständnisses ist es ihr nicht ausreichend nur eine gute Gesprächspartnerin zu sein.

4. Frage: Wie hat sich Ihre Sicht auf das eingebrachte Thema durch die Sitzung geändert? (vorher/nachher)

Supervisand	Supervisorin
<ul style="list-style-type: none"> - „Na gut, anfänglich war ich ja sehr euphorisch [...]“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 3/45) - „Jetzt so im Nachhinein bi ich schon mal (..) am Nachdenken [...]“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 4/49-50) - Sicherheit hat sich in Unsicherheit geändert - offener Zielfindungsprozess für zweites Standbein (Was will ich eigentlich?) - Suche nach Klarheit 	<ul style="list-style-type: none"> - „[...] er kam euphorisch [...] und wollte eigentlich nur jetzt, äh, Mama, streichel mir mal übern [...] Kopf wie fein ich das gemacht hab und die Mama hat sich das sehr wohlwollend angehört und hat dann aber gesagt, naja, aber müsstest über dies und das nochmal nachdenken. [...] Uund das hat ihn verunsichert“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 2/50-3/5). - erstmalige Wahrnehmung der Irritation beim Supervisand
<ul style="list-style-type: none"> → <i>Standortwissen</i> → <i>Wissen über sich selbst</i> → <i>Emotionales Wissen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Standortwissen</i> → <i>Fallwissen</i> → <i>Rollenwissen</i>

Geteiltes Wissen:

Beide benennen dieselbe Veränderung (Euphorie → Verunsicherung) durch die zurückliegende Sitzung. Auch teilen beide die Ansicht, dass daran noch weiter gearbeitet wer-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

den muss/sollte (nachdenken).

Nicht geteiltes Wissen:

Der Supervisand definiert für sich dieses Nachdenken als „Zielfindungsprozess“ für das 2. Standbein (*Standortwissen*). Das ist für ihn das Ergebnis der Sitzung (Mikroperspektive) und nicht des bisherigen Supervisionsprozesses.

Die Supervisorin richtet hingegen den Blick auf den gesamten Prozess, sieht das Ergebnis dieser Sitzung (Verunsicherung) auch im Kontext der Gesamtentwicklung (Makroperspektive). Außerdem ist sie sich ihrer fachlichen Rolle als Supervisorin (*Rollenwissen*) bewusst.

Frage 5: Was war für Sie entscheidend? Wo waren entscheidende Momente? (i. S. von Denkanstößen)

Supervisand	Supervisorin
<ul style="list-style-type: none"> - Zielfrage steht im Vordergrund - Möchte ich meine Sehnsüchte befriedigen, oder etwas transportieren? „Na, es ist einfach die Frage nach dem Ziel. Was will ich, was verknüpfe ich persönlich damit. [...] Mach ich das jetzt nur, um meine Sehnsüchte zu befriedigen? Oder auch, mach ich das jetzt wirklich um etwas zu transportieren? darüber noch mal nachzudenken, das jetzt konkret zu benennen, das ist war für mich heute nochmal der Knackpunkt“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 4/35-44) - weitere Momente nicht ad hoc benennbar „[...] muss ich wirklich drüber nachdenken.“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 4/49-50) 	<ul style="list-style-type: none"> - vom Diffusen zum Konkreten (Interventionsformen: konkretisieren, strukturieren, benennen, verbalisieren - „[...]Sie sind wieder auf die Beziehungsebene gegangen.“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 3/37-38) (konkretisieren und strukturieren) in Anknüpfung an das Rosenbergseminar - „Sie sind zufrieden?“ (s. Anhang IIIc 4/2) (Irritation) - Wo hat dieses Rosenberg Seminar gewirkt? (Konkretisierung) - „[...] ja und jetzt?“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 4/32) (Irritation) - Wie soll es weitergehen (zweites Standbein)? - Was meinen sie mit philosophischem Klettern?/ „[...] wo ist denn ihr philosophischer Standpunkt?“ (vgl. Anhang Nr. IIIc

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

	<p>5/1-2(Konkretisierung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie brauchen eine präzise Zielsetzung und Konzeption (Konkretisieren) - „[...] jetzt müssen wir aber ma gucken, was wir hier jetzt machen.“ [...] „Was meinen Sie denn mit Runde?“ [...] „Ja was ist denn so interessant?“ (Konkretisierungen)/ „[...] brauchen Sie so eine Struktur gar nich, vielleicht ist es ja so wie Sie sind auch gut“ (Irritation) (vgl. Anhang Nr. IIIc 5/30-6/8) (in Bezug auf die Supervision)
<ul style="list-style-type: none"> → <i>Standortwissen</i> → <i>Wissen über sich selbst</i> → <i>Emotionales Wissen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Fallwissen</i> → <i>Standortwissen</i> → <i>Fachwissen/Konzeptwissen und Methodisches Wissen</i> → <i>Rollenwissen</i>

Geteiltes Wissen:

Für beide ist das Thema der noch fehlenden Zielsetzung ein entscheidender Moment der Sitzung.

Nicht geteiltes Wissen:

Beim Supervisand knüpft inhaltlich die vorherige Fragestellung nach der Entwicklung/Veränderung an. Die Zielsetzungsfrage ist ihm als Ergebnis bewusst, jedoch nicht der bis dato zurückgelegte Weg (Supervisionsprozess).

Der Supervisorin ist der Verlauf der zurückliegenden Supervisionssitzung anhand der benannten, entscheidenden Momente (*Fallwissen/Methodisches Wissen*) präsent.

Frage 6: Was wissen Sie jetzt mehr über das Thema, als vor der Supervision? Wie kam das zustande? (Wirkung, Wissenszuwachs, Lerneffekt/Was bleibt zurück?)

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Supervisand	Supervisorin
<p>- Selbstverständnis allgm. und berufliche Rolle als Erlebnispädagoge im Speziellen</p> <p>„[...] was will ich mit den Leuten, [...] Was möchte ich das erreicht wird?“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 5/12-14)</p> <p>- Übertragung in die (Lebens-)Praxis (Handlungsfähigkeit)</p> <p>„[...] auch außerhalb der Räume hier wird man Anknüpfungspunkte oder eben Punkte finden, wo wir uns heute miteinander unterhalten haben, [...]“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 5/26-28)</p> <p>- Lebenslanges Lernen</p> <p>„[...] bis der Deckel zu geht wird einen das befassen, oder beschäftigen und man wird immer wieder überrascht sein, eh (..) von Dingen die man geglaubt hat schon zu kennen, oder zu können und dann auf einmal [...] nen ganz anderen Gesichtspunkt, oder eh Blickwinkel und dann denkste: ‚Oh das! Wie geht denn das?‘ [...] ‚Und wenn du es dann gemacht, weißt du wie es geht und dann hast du wieder was dazu gelernt.‘“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 6/4-12).</p> <p>- Supervision als Lernbegleiter</p> <p>„Eh, das ist eben für mich letzten Endes (..) naja eine hilfreiche Unterstützung um eben wieder etwas neues zu lernen“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 6/12-13)</p> <p>Zustandekommen:</p> <p>- dichte Kommunikation mündet in Denkanstößen und Anknüpfungspunkten</p> <p>„Also, hhe es ist nun einmal auf der Ebe-</p>	<p>- Unsicherheit bzgl. Der Beratungsform</p> <p>„[...] ich bin mir nicht klar, ob das ne Supervision oder ne psychologische Beratung ist“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 6/41-42).</p> <p>- neue Sicht auf den Fall und abgeleitet davon die Rolle für den Supervisand</p> <p>„[...] ich bin mir auf jeden Fall heute sehr deutlich darüber klar geworden, dass der äh, ne ganz, äh, starke Übertragung auf mich hat (.), die ich so vorher nicht erlebt habe“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 6/46-48).</p> <p>„[...] aber ich bin mir nicht darüber klar, was für ne Art von Übertragung er auf mich hat“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 7/17-18).</p> <p>„[...] und da glaub ich, sind wir heute an einem anderen Punkt im Prozess“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 7/11-12).</p> <p>- Veränderung des Arbeitsbündnisses: vertrauensvollere Ebene</p> <p>„Aber ansonsten ist das heute auch noch mal ne sehr (.) äh, (..), ja vertrauensvollere Ebene geworden, als es ist enger geworden [...] es ist intensiver geworden. Und ich bin jetzt gespannt, wie er sich entscheidet, ob er ran geht, weil das ist eigentlich jetzt egal, ob wir an seiner beruflichen Entwicklung weiterarbeiten oder ob wir in seine Biographie gehen“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 8/1-8).</p> <p>- Hypothesenbildung über den Fall zur Weiterarbeit</p> <p>„[...] also es ist eher eine Vaterübertragung die er auf mich hat (...), eine positive Vaterübertragung [...] aber das ist für mich neu jetzt“ (vgl. Anhang Nr. IIIc 8/21-28).</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>ne wo wir miteinander kommunizieren (.) da (...) ist im Prinzip jeder dritte Satz ein neuer Denkanstoß oder eben ich sag mal für mich gibt es eben so viele Dinge, die einfach während der Kommunikation ablaufen, wo man eben (..) darüber nachdenkt“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 5/4-8).</p>	
<p>→ <i>Standortwissen</i></p> <p>→ <i>Fachwissen</i></p> <p>→ <i>Handlungswissen</i></p> <p>→ <i>Reflexives Wissen</i></p> <p>→ <i>Wissen über sich selbst</i></p>	<p>→ <i>Standortwissen</i></p> <p>→ <i>Fachwissen</i></p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p> <p>→ <i>Nichtwissen (hypothetisches Wissen)</i></p>

Geteiltes Wissen:

Beide sprechen die Bedeutsamkeit der Beziehungsebene in unterschiedlicher Form an. Der Supervisand betont die gemeinsame kommunikative Ebene als Voraussetzung (Ausgangsbasis) für sein persönliches Lernen. Die Supervisorin spricht von einer vertrauensvolleren, intensiveren Ebene. Es gilt jedoch zu unterscheiden, dass der Supervisand mit der kommunikativen Ebene das Zustandekommen von Wissen begründet, die Supervisorin hingegen die Intensivierung der Vertrauensbasis als ein Ergebnis der Supervisionseinheit und für sich selbst als Wissenszuwachs formuliert.

Nicht geteiltes Wissen Supervisand:

Als konkreten Wissenszuwachs aus der Sitzung bezeichnet der Supervisand die Überlegungen zu seinem (beruflichen) Selbstverständnis. Alle anderen Antworten beziehen sich auf den Gesamtprozess der Supervision. Er erklärt, dass im Verlauf so viele Eindrücke (im Sinne von Denkanstößen) entstehen, die für ihn im direkten Anschluss (noch) nicht klar benennbar sind (vgl. Anhang IIIb 5/3-8). Dieser von ihm beschriebene Prozess (Supervision/Reflexion), wenngleich noch nicht eindeutig zu identifizieren, ist für ihn wesentlich. Die Reflexion seiner Erfahrungen bietet ihm bei Zeiten Möglichkeiten (Übertragbar-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

keit) der Anwendung (Handlungsfähigkeit) in seiner (Lebens-)Praxis. Der Supervisand zeigt auf, dass er oft erst in der konkreten Handlung Anknüpfungspunkte an die Ergebnisse der Supervision findet (sich der Zusammenhänge durch die Übertragbarkeit bewusst werden). Im *Wissen über sich selbst* gehen beim Supervisand *Standortwissen*, *Fachwissen*, *Handlungswissen* und *Reflexives Wissen* auf.

Nicht geteiltes Wissen Supervisorin:

Zuerst formuliert die Supervisorin ihr *Nichtwissen* in Form einer Unsicherheit in der Beratungsform. Der Wissenszuwachs jedoch festigt sich im Antwortverlauf als *Fallwissen*. Die Entstehung dessen ist durch einen noch andauernden Reflexionsprozess gekennzeichnet, der durch die Frage des Interviews unterstützt und vermutlich beschleunigt wurde. Die Supervisorin generiert auf der Grundlage ihres *Fachwissens* und *Prozesswissens*, *Hypothetisches Wissen* über den Fall zur Weiterarbeit, das sich durch ihre Formulierung als *Nichtwissen* (bewusst) auszeichnet. Insgesamt ist sie in der Lage eine konkrete Veränderung, bezogen auf diese zurückliegende Supervisionseinheit, zu benennen und sie in den Kontext des Prozesses zu bringen.

Bei Supervisand und Supervisorin taucht der Aspekt der Zielfindung (aus Frage 5) in abgewandelter Form auf einer Metaebene – objektiv geteilt – als Frage: „Wie geht es weiter?“ wieder auf und mündet in objektiv nicht geteilten Begründungen.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

5.1.3 AUSWERTUNGSPHASE 3:

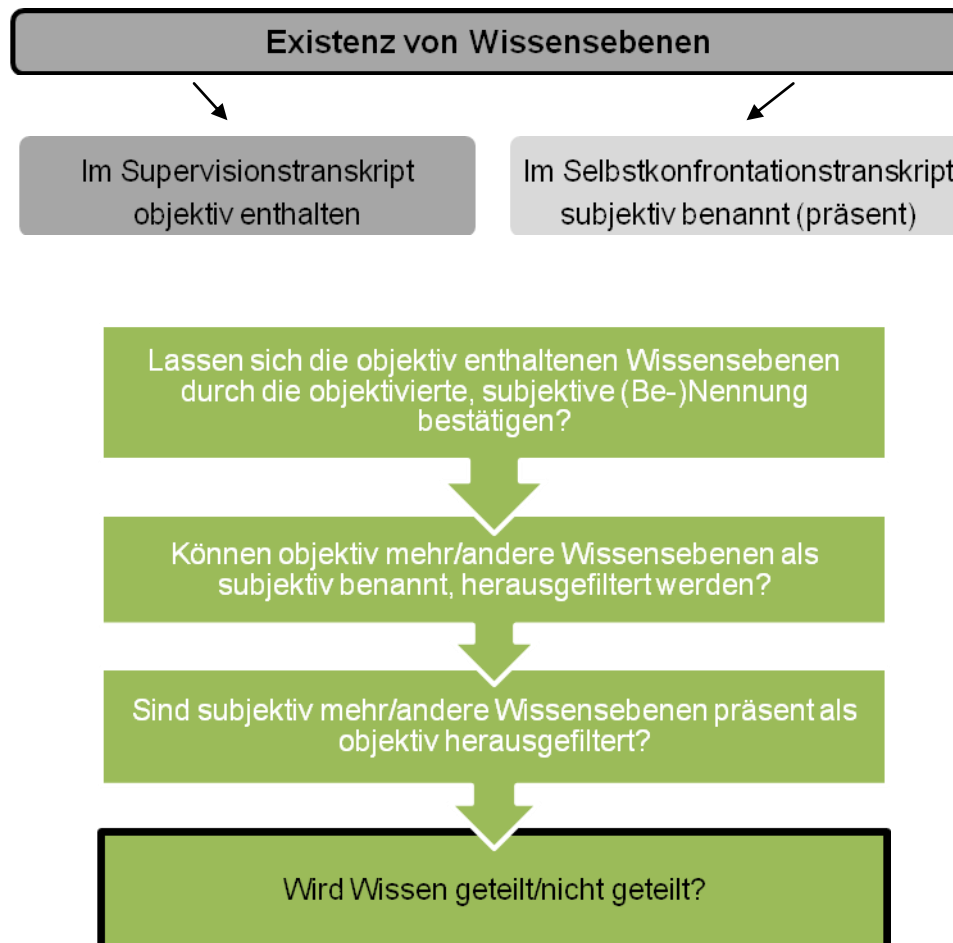
ÜBERPRÜFUNG DER DECKUNGSGLEICHHEIT DER OBJEKTIV MIT DEN SUBJEKTIV ERHOBENEN DATEN (UNTERSUCHUNGSSET 1)


Abb. 2: Übersicht der Auswertungsfragen

Die Grafik veranschaulicht übersichtlich die Fragelogik der nun folgenden, analytischen Vorgehensweise. Mittels der Transkriptionsanalyse wurden bei der Supervisorin und dem Supervisand objektiv vorhandene Wissensebenen herausgearbeitet.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

In der Auswertungsphase 3 wird nun überprüft, ob diese objektiv vorhandenen Wissens-ebenen

- 1) auch subjektiv präsent (bewusst)⁶⁶ sind und
- 2) objektiv geteilt beziehungsweise nicht geteilt werden sowie damit verbunden
- 3) die subjektiven Antworten noch zusätzliche Perspektiven eröffnen oder aber auch
- 4) die objektiven Ergebnisse ergänzende Bezüge herstellen.

In der nachfolgenden Analyse wird eine Unterscheidung in indirekt (Frage 1-5) und direkt (Frage 6) themenbezogene Selbstkonfrontationsfragen für die Prüfung der Präsenz und dem Vorhandensein von geteiltem sowie nicht geteiltem Wissen, vorgenommen.

5.1.3.1 ÜBERPRÜFUNG DER DECKUNGSGLEICHHEIT DURCH INDIREKT-THEMENBEZOGENE SELBSTKONFRONTATIONSFRAGEN (FRAGEN 1-5)

Kernergebnisse der objektiven Erhebung	Kernergebnisse der subjektiven Erhebung
<p>Interaktive Beziehung; gutes Arbeitsbündnis, gute Arbeitsbasis</p> <p>→ <i>Beziehungswissen</i></p> <p>→ <i>Rollenwissen</i></p>	<p>SVD⁶⁷: Gefühl der Verbundenheit, gute Gesprächskultur, -beziehung, dichte Kommunikation mündet in Denkanstößen und Anknüpfungspunkten (s.o. Frage 1, 3 u. 6)</p> <p>→ <i>Fachwissen</i></p>

⁶⁶ Die Bezeichnungen *präsent* und *bewusst* werden im Folgenden synonym verwendet. Präsent meint für die ForscherInnen einen Ausdruck dafür, dass jemandem etwas im Bewusstsein ist. Supervision intendiert einen Bewusstwerdungsprozess, der nach einer Sitzung nicht als abgeschlossen gilt, sondern nachwirken kann und sich mitunter erst in neuen Handlungen expliziert. Die Bezugsgröße für Präsenz und Bewusstsein ist in dieser Arbeit immer das Wissen.

⁶⁷ Die Abkürzungen SV/SVD stehen im Folgenden für SupervisorIn/SupervisandIn.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

	<p>→ <i>Emotionales Wissen</i></p> <hr/> <p>SV: interaktive Beziehung, vertrauensvollere Ebene (s.o. Frage 3 u. 6)</p> <p>SV: SVD fühlt sich geerdet, ist zufrieden, ihr reicht dies im professionellen Selbstverständnis nicht aus (s. Frage 3)</p> <p>→ <i>Fachwissen/Methodisches Wissen</i></p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p>
--	--

Das Ergebnis aus der objektiven Auswertung der Supervisionseinheit bestätigt sich inhaltlich durch die subjektiven Antworten sowohl des Supervisanden, als auch der Supervisorin.

Geteiltes Wissen:

Es ist beiden subjektiv präsent, dass eine gemeinsame, interaktive Beziehung besteht. Das gemeinsame Thema der interaktiven Beziehung qualifiziert sich durch subjektiv unterschiedliche Wissens Ebenen. Objektiv betrachtet, haben beide jedoch geteiltes *Beziehungs- und Rollenwissen*.

Nicht geteiltes Wissen:

Aus der Auswertung der subjektiven Daten geht darüber hinaus hervor, dass es der Supervisorin – subjektiv bewusst – nicht ausreicht, ausschließlich eine gute Gesprächspartnerin zu sein (*Fachwissen/Methodisches Wissen*). Der Supervisand weiß dies im Umkehrschluss nicht. Weiterhin weiß die Supervisorin, um die subjektive Einschätzung des Supervisanden (s. Frage 3), nämlich, dass er zufrieden ist. Es ist der Supervisorin subjektiv präsent (*Fallwissen*). Objektiv, handelt es sich in beiden Fällen um nicht geteiltes Wissen.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Gleiches Thema aber unterschiedlicher Fall</p> <p>→ <i>Thematisches Wissen</i></p>	<p>SVD: Entwicklung und Zieldefinition zweites berufliches Standbein, Auswertung des 1. erlebnispädagogischen Seminars, Anknüpfung an Themen aus vorangegangenen Sitzungen (s.o. Frage 2 u.5)</p> <p>→ <i>Standortwissen</i></p> <hr/> <p>SV: Seminarreflexion, er ist der Fall (s.o. Frage 2)</p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p> <p>→ <i>Rollenwissen</i></p>
---	--

Die objektive Auswertung bestätigt sich auch hier inhaltlich durch die subjektiven Antworten.

Geteiltes Wissen:

Supervisorin und Supervisand ist das gemeinsame Thema (zweites berufliches Standbein, Seminarreflexion) subjektiv präsent. Es qualifiziert sich durch subjektiv unterschiedliche Wissensebenen. Objektiv teilen beide *Thematisches Wissen*.

Nicht geteiltes Wissen:

Die objektive Analyse zeigt zudem, dass die Supervisorin von Beginn an ein übergeordnetes Thema bearbeitet. Bestätigung dessen findet sich in ihrem subjektiven Bewusstsein, dass er der Fall ist (*Fallwissen/Rollenwissen*). Dem Supervisand ist dies nicht präsent. Objektiv wird dieses Wissen nicht geteilt.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Hauptthema:</p> <p>Herstellung des Identitätsbezuges mittels des Themas</p> <p>→ <i>Identitätswissen</i></p>	<p>SVD: offener Zielfindungsprozess für das zweite berufliche Standbein in Verbindung mit der Frage: Was will ich eigentlich?, Möchte ich meine Sehnsüchte befriedigen, oder etwas transportieren?, allgemeines Selbstverständnis und berufliche Rolle als Erlebnispädagoge (s.o. Frage 4 u. 5)</p> <p>→ <i>Standortwissen</i></p> <p>→ <i>Wissen über sich selbst</i></p> <p>SV: SVD verlangt nach Bestätigung, sie regt ihn zum Nachdenken an (Irritation), nimmt diese Irritation zum ersten Mal wahr (s.o. Frage 4)</p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p> <p>→ <i>Standortwissen</i></p> <p>→ <i>Rollenwissen</i></p>
--	--

Die objektive Feststellung, dass mittels des Themas ein Identitätsbezug erfolgt, lässt sich aus dem subjektiven Antwortverhalten der Supervisorin und des Supervisanden deren Bewusstsein darüber nur bedingt (Gesamtkontext) ableiten. Das Selbstverständnis von Supervision impliziert die Herstellung des Identitätsbezuges. Vermutlich ist das methodische Handeln seitens der Supervisorin so internalisiert, dass sie es nicht explizit, als Besonderheit, benennt. Auch in der Auftragserteilung des Supervisanden ist dieser Bewusstseinsgrad angelegt.

Geteiltes Wissen:

Geteiltes Wissen ist hier nur latent im *Identitätswissen* vorhanden, jedoch bilden die subjektiv unterschiedlich stimulierten Wissens Ebenen den wechselseitigen Zusammenhang (ihr *Fallwissen* = sein *Wissen über sich selbst*) ab.

Nicht geteiltes Wissen:

Objektiv kann kein nicht geteiltes Wissen identifiziert werden.

<p>Unterthemen:</p> <p>Herstellung des Identitätsbezuges mittels Handlungsreflexion.</p> <p>Supervisand</p> <p>→ <i>Erfahrungswissen</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Handlungswissen als Resultat d. Übertragung von Fachwissen</i></p> <p>→ <i>Standortwissen</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Bezogen auf den Supervisionsprozess</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>In Bezug auf d. Entwicklung d. zweiten beruflichen Standbeines</i></p> <p>→ <i>Emotionales Wissen</i></p> <p>→ <i>Wissen über sich selbst</i></p>	<p>SVD: Anknüpfung an frühere Themen mittels der Handlungsreflexion des erlebnispädagogischen Seminars (s.o. Frage 2)</p> <p>→ <i>Erfahrungswissen (aus vorherigen Supervisionssitzungen generiert)</i></p> <p>SVD: Sicherheit hat sich in Unsicherheit geändert, Suche nach Klarheit (s.o. Frage 4)</p> <p>→ <i>Wissen über sich selbst</i></p> <p>→ <i>Standortwissen bezogen auf das zweite berufliche Standbein</i></p> <p>SVD: Zielfrage als selbstbenannte Lücke in Verknüpfung mit der Benennung von eigenen Gefühlen (s.o. Frage 5)</p>
--	---

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

	<p>→ Standortwissen bezogen auf den Supervisionsprozess</p> <p>→ Wissen über sich selbst</p> <p>→ Emotionales Wissen</p>
<p>Supervisorin</p> <p>→ Fallwissen</p> <p>→ Standortwissen</p> <p>→ Handlungswissen</p> <p>1. Methodisches Wissen 2. Konzeptwissen 3. Fachwissen</p>	<p>SV: Er ist der Fall (Thema ist Transportmittel), Seminarreflexion (s.o. Frage 2)</p> <p>→ Fallwissen</p> <p>SV: hinweisen des SVD auf Lücken/Nichtwissen (s.o. Frage 3)</p> <p>→ Fachwissen als Methodisches Wissen</p> <p>→ Fallwissen</p> <p>SV: durch Verunsicherung Verweis auf Lücken (s.o. Frage 4)</p> <p>→ Fallwissen</p> <p>→ Standortwissen</p> <p>→ Rollenwissen</p> <p>SV: Verweis auf Beziehungsebene, Forderung nach Anwendung von fachlichen Bezügen, direkter Verweis auf Lücken (s.o. Frage 5)</p> <p>→ Fallwissen</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

	→ <i>Fachwissen/Methodisches Wissen/Konzeptwissen</i> → <i>Rollenwissen</i>
--	--

Die subjektiven Auswertungsergebnisse bestätigen sowohl beim Supervisand, als auch bei der Supervisorin in weiten Teilen die Präsenz der objektiv festgestellten Wissenssebenen, mit denen die Anschlussfähigkeit des Identitätsbezuges mittels Handlungsreflexion erfolgte. Im Speziellen wird auf Seiten des Supervisanden, durch die Reproduktion von *Fachwissen* sowie die Identifikation von *Nichtwissen*, die Anschlussfähigkeit zum Identitätsbezug hergestellt. Der Supervisorin ist dies subjektiv präsent, dem Supervisand nicht.

Objektives Plus

Für die methodische Realisierung der Anschlussfähigkeit des Identitätsbezuges durch die Supervisorin lässt sich feststellen, dass eine Modifikation der Interventionen, als Anpassung und anschlussfähige Bezugspunkte für die Erkenntnis des Supervisanden, stattfindet. Beiden ist dies nicht präsent.

Objektiv lässt sich beim Supervisand *Erfahrungswissen* identifizieren. Auch ist es ihm subjektiv bewusst. Lediglich unterscheidet sich die inhaltliche Schwerpunktsetzung von *Erfahrungswissen*. Während sich in der objektiven Auswertung das *Erfahrungswissen* als *Handlungswissen* durch die Übertragung von *Fachwissen* definiert, richtet die subjektive Einschätzung den Fokus auf das gesamte, im Supervisionsprozess generierte, *Erfahrungswissen*. Bei der Supervisorin wird zudem ausschließlich subjektiv *Rollenwissen* festgestellt.

Geteiltes Wissen:

Wie oben beschrieben wird, als Unterthema formuliert, festgehalten, dass sich der Identitätsbezug des Supervisanden über die Handlungsreflexion (Reproduktion von *Fachwissen*, Identifikation von *Nichtwissen*) herstellt. In differenzierter Betrachtung der einzelnen Wissenssebenen lässt sich folgendes konstatieren:

Supervisand und Supervisorin teilen *Standortwissen* (in Bezug auf den Supervisionsprozess) sowie *Fallwissen/Wissen über sich selbst*. Beim Supervisand wurde bisher das *Standortwissen* unterschieden in Bezug auf den Supervisionsprozess und die Entwicklung seines zweiten beruflichen Standbeines. Bei der Supervisorin hingegen wurde diese Differenzierung nicht explizit getroffen, da ihr *Prozesswissen* beide Perspektiven umfasst. Die Auswertungslogik intendiert die perspektivische Konstitution der Wissenssebenen. D.h., dass das *Wissen über sich selbst* beim Supervisand dem *Fallwissen* der Superviso-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

rin entspricht.

Nicht geteiltes Wissen:

In der objektiven Betrachtung zeigt sich einerseits, dass die Supervisorin nicht das bisher generierte Wissen über den Supervisionsprozess sowie die emotionalen Wissensbestandteile des Supervisanden teilt. Andererseits benennt der Supervisand nicht die Wissensenebenen *Fachwissen (Methodisches Wissen/Konzeptwissen)* als auch *Rollenwissen*.

<p>Herstellung des Identitätsbezuges mittels Auftragsklärung</p> <p>Supervisand</p> <p>→ <i>Standortwissen</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Bezogen auf den Supervisionsprozess</i></p> <p>→ <i>Wissen über sich selbst</i></p> <p>→ <i>Erfahrungswissen</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Handlungswissen als Resultat d. Übertragung von Fachwissen</i></p>	
<p>Supervisorin</p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p> <p>→ <i>Standortwissen</i></p>	<p>SV: Fordert den Supervisand gezielt zur Auftragsklärung auf (s. Frage 5)</p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<i>Bezogen auf d. Selbstvergewisserung</i> → <i>Handlungswissen</i> 1. <i>Methodisches Wissen</i>	→ <i>Standortwissen</i> → <i>Methodisches Wissen</i> → <i>Rollenwissen</i>
---	--

Die objektiven Ergebnisse bezüglich der Auftragsklärung zur Herstellung des Identitätsbezuges lassen sich durch die Angaben (subjektiv präsent) der Supervisorin bestätigen. Dem Supervisand hingegen ist dieser Zusammenhang nicht bewusst.

Geteiltes Wissen:

Aufgrund der Tatsache, dass der o. g. Zusammenhang dem Supervisand nicht präsent ist, wird das Wissen darüber objektiv nicht geteilt.

Nicht geteiltes Wissen:

s.o.

5.1.3.2 ÜBERPRÜFUNG DER DECKUNGSGLEICHHEIT DURCH EINE DIREKT THEMENBEZOGENE SELBSTKONFRONTATIONSFRAGE (FRAGE 6)⁶⁸

Kernergebnisse der objektiven Erhebung	Kernergebnisse der subjektiven Erhebung
Im Supervisionsverlauf werden sowohl bei der Supervisorin, als auch beim Supervisand subjektive Wissens Ebenen bedient.	

⁶⁸ Der Bearbeitung von Frage 6 liegen die Kernergebnisse der Gesamtauswertung der objektiven Daten (Auswertungsphase 1) zugrunde.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>Supervisand</p> <p>→ <i>Erfahrungswissen</i></p> <p>→ <i>Fachwissen</i></p> <p>→ <i>Handlungswissen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Auf der Grundlage von Erfahrungswissen aus der Supervision</i> 2. <i>Als Resultat der Übertragung von Fachwissen</i> <p>→ <i>Standortwissen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>In Bezug auf die Entwicklung des zweiten Beruflichen Standbeines</i> 2. <i>Bezogen auf den Supervisionsprozess</i> <p>→ <i>Emotionales Wissen</i></p> <p>→ <i>Wissen über sich selbst</i></p>	<p>SVD: Stellen der Zielfrage</p> <p>→ <i>Standortwissen</i></p> <p>SVD: Kommunikationsprinzipien</p> <p>→ <i>Fachwissen (latent)</i></p> <p>SVD: Übertragung in die Lebenspraxis, Anknüpfungspunkte außerhalb der Supervision</p> <p>→ <i>Handlungswissen (Supervision)</i></p> <p>SVD: Selbstverständnis allgemein und der beruflichen Rolle als Erlebnispädagoge</p> <p>→ <i>Wissen über sich selbst</i></p> <p>SVD: Lebenslanges Lernen und Supervision als Lernbegleiter</p>
<p>Supervisorin</p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p> <p>→ <i>Standortwissen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Im Supervisionsprozess</i> 	<p>→ <i>Reflexives Wissen</i></p> <hr/> <p>SV: Formulierung einer pädagogischen Diagnose</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p>2. <i>Als Selbstvergewisserung</i></p> <p>→ <i>Fachwissen</i></p> <p>1. <i>Methodisches Wissen</i> 2. <i>Konzeptwissen</i></p>	<p>→ <i>Fachwissen (latent)</i></p> <p>SV: Neue, veränderte Sicht auf den Fall</p> <p>→ <i>Fallwissen</i></p> <p>SV: Perspektiven der Weiterarbeit</p> <p>→ <i>Standortwissen (Prozess)</i></p> <p>SV: Formulierung einer persönlichen Lücke</p> <p>→ <i>Nichtwissen</i></p>
---	--

Im Abgleich der objektiven mit den subjektiven Auswertungsergebnissen sind die identifizierten Wissenssebenen weitgehend deckungsgleich.

Für den Supervisanden ist das *Reflexive Wissen* subjektiv von Relevanz. Es erweitert die objektive Perspektive durch die persönlich hohe Bedeutung von Supervision für das eigene Lernen.

Die objektive Betrachtung stellt heraus, dass für ihn die Reflexion des eigenen Handelns durch Übertragung seines *Fachwissens (Handlungswissen)* die Brücke zum Ich-Bezug bildet. Weiterhin ist *Emotionales Wissen* objektiv beim Supervisand vorhanden, subjektiv aber nicht präsent. Das objektiv abgeleitete *Erfahrungswissen* ist ein zusätzliches Ergebnis und kann an dieser Stelle noch nicht eingeordnet werden.

Subjektiv lassen sich bei der Supervisorin die objektiv gefundenen Wissenssebenen *Fachwissen (latent)*, *Fallwissen* und *Standortwissen* bestätigen. Darüber hinaus benennt sie subjektiv die Ebene des *Nichtwissens*, indem sie eine konkrete Wissenslücke bei sich erkennt.

Geteiltes Wissen:

Supervisorin und Supervisand teilen *Standortwissen*, *Fachwissen* (latent: erschließt sich aus dem Zusammenhang) und *Fallwissen/Wissen über sich selbst*.

Nicht geteiltes Wissen:

Von der Supervisorin werden nicht das *Handlungswissen* und das *Reflexive Wissen* des Supervisanden geteilt. Umgekehrt teilt er nicht das *Nichtwissen* der Supervisorin. Es liegt die Vermutung nahe, dass die benannten, nicht geteilten Wissenssebenen bei beiden eng mit der supervisionsimmanenten Rollenverteilung verknüpft sind.

5.1.4 ZUSAMMENFÜHRUNG DER TEILERGEBNISSE DER DREI AUSWERTUNGSPHASEN

Die vorangegangene Auswertung stellt zwei Schwerpunkte heraus:

1.

Es wird der gemeinsamen interaktiven Beziehung sowie der Begegnung im Thema/Fall eine besondere Bedeutung beigemessen. Objektiv ist ein gemeinsames Wissen um die interaktive Beziehung bzw. die eigene Rolle in der Supervision vorhanden. Dieses Wissen ist auch subjektiv präsent, expliziert sich jedoch auf individuellen Wissenssebenen. Es ist also objektiv vorhanden und wird auch subjektiv so wahrgenommen. Dem interaktiven Moment kommt eine entscheidende Bedeutung zu. Trotz subjektiv unterschiedlicher Zugänge mittels individueller Wissenssebenen, treffen sich Supervisand und Supervisorin objektiv auf derselben Ebene, der Ebene des *Beziehungswissens*. Die identifizierten Wissenssebenen sind damit Voraussetzung und Gelingensbedingungen für die interaktive Auseinandersetzung mit dem Thema. An dieser Stelle ist einzubeziehen, dass die Supervisorin aus der natürlichen Funktion von Supervision, ein erweitertes Thema bearbeitet: der Supervisand ist ihr Fall. Die Kombination aus seinem Thema und ihrem supervisorischen Zugang, mündet in der fortwährenden Herstellung des Identitätsbezugs.

2.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Die Herstellung des Identitätsbezugs mittels des Themas gliedert sich in verschiedene Unterthemen auf. Der Identitätsbezug wird einerseits durch die Handlungsreflexion, besonders in der Anschlussfähigkeit durch die Reproduktion von *Fachwissen* und die Identifikation von *Nichtwissen*, andererseits durch die Auftragsklärung beim Supervisand entwickelt. Es besteht die hohe Wahrscheinlichkeit der Fallspezifität. Die aktive Auseinandersetzung mit dem Thema/Fall (und thematischen Schwerpunkten) spricht objektiv bei Supervisand und Supervisorin individuell unterschiedliche Wissens Ebenen an. Diese sind in weiten Teilen subjektiv präsent. Es deutet sehr darauf hin, dass in der Reflexion Wissen generiert wird, das auf individuellen Wissens Ebenen die subjektive Wissensstruktur anreichert.

Die objektiv vorhandenen Wissens Ebenen (s. Auswertungsphase 1) fassen die Gesamtheit des in der Supervision akkumulierten, subjektiv präsenten und nicht präsenten Wissens, zusammen. Alle Wissens Ebenen die subjektiv präsent sind (s. Auswertungsphase 2), können in jedem Fall objektiv als generiertes Wissen bezeichnet werden, da sie implizit oder explizit benannt wurden und damit nachgewiesen als vorhanden gelten.

Präsenz

Die direkte, konfrontative Frage: „Was wissen Sie jetzt mehr über das Thema als vor der Supervision?“ lenkt den Blick exakt auf die Präsenz des in der Supervision generierten, subjektiven Wissens. Aus den Antworten der indirekten Selbstkonfrontationsfragen lassen sich subjektiv präsente Wissensanteile ableiten, die in Frage 6 – von Supervisorin und Supervisand – konkret benannt werden und sich eindeutig in ihrer Präsenz bestätigen. Die objektiv gefundenen Wissens Ebenen finden sich demnach auch in den subjektiven Einschätzungen der direkten Frage wieder. Darüber hinaus bestätigen sich oberflächlich betrachtet, nicht nur die Wissenspräsenz, sondern auch bei tiefgründiger Analyse die extrahierten Wissensformen(-ebenen). Dabei lässt sich feststellen, dass subjektiv mehr Wissensformen bedient werden, als objektiv entdeckt wurden.

Interaktion

Die Fragen 1-5 (s.o.) beziehen sich auf die Supervisionsinteraktion und deren subjektive Einschätzung. Auffällig dabei ist, dass die Auseinandersetzung mit der zurückliegenden Interaktion darin generiertes Wissen wiedergibt. Diese Besonderheit wird ebenfalls in der

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

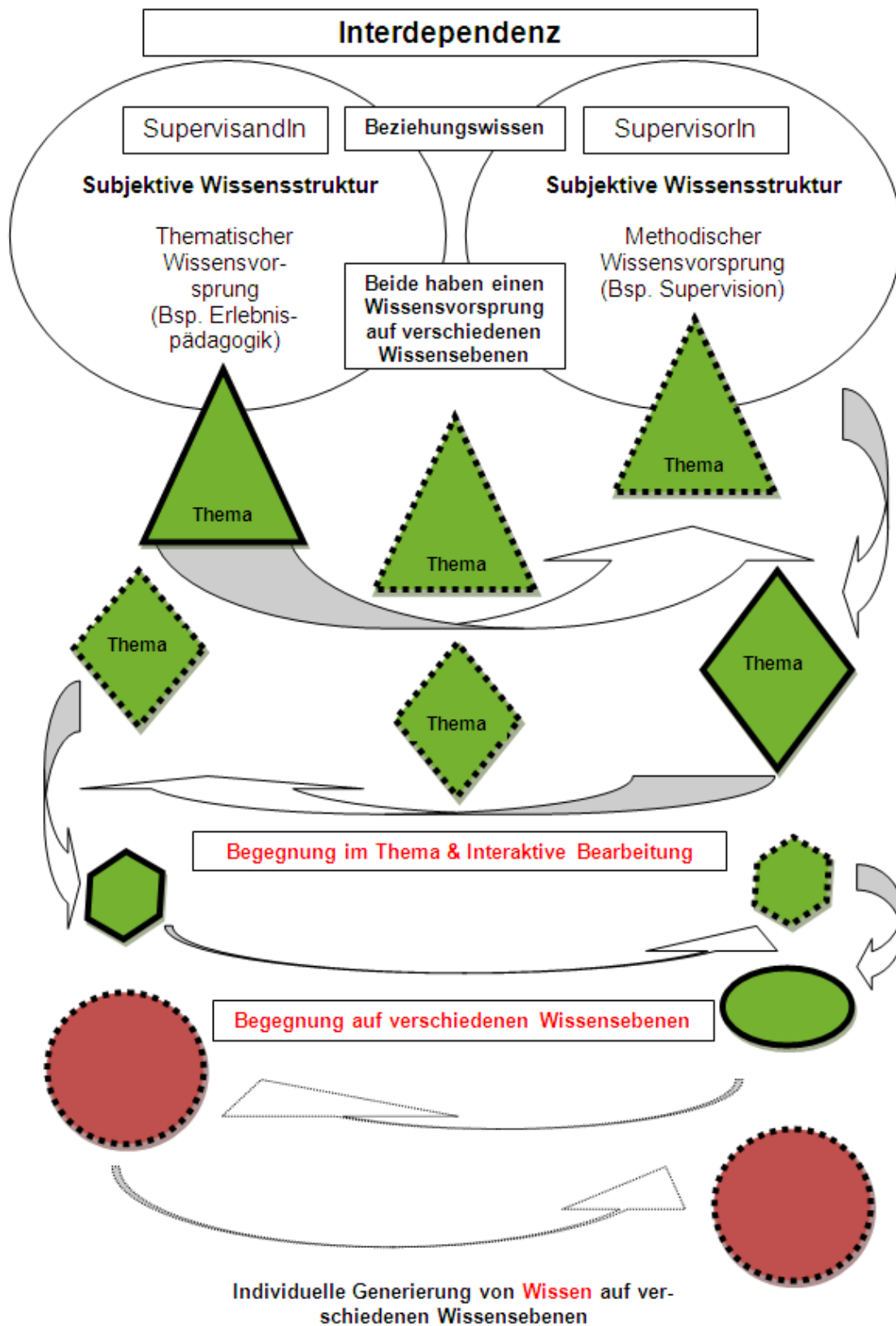
direkten Frage nach Wissen von Supervisorin und Supervisand, unabhängig voneinander, explizit als neues Wissen benannt.

Die Bedeutung von Interaktion für die Generierung von Wissen ist, unterstrichen durch die subjektive Präsenz, damit deutlich hervorgehoben. Dabei ist nicht nur interaktiv Wissen entstanden, das Supervisorin und Supervisand subjektiv präsent ist, sondern zudem können auch noch Wissens Ebenen herausgestellt werden, die beide objektiv teilen.

Zusammenfassend dargestellt in der umseitigen Graphik:

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Abb. 3: Interaktive Generierung von supervisorischem Wissen



5.2 FALLKONTRASTIERUNG*Untersuchungsset 2*

Die Auswertung in der Fallkontrastierung richtet sich nach dem Schema der Referenzanalyse (Auswertungsphasen 1-3), erfolgt allerdings exemplarisch an einer Wissenssequenz (Wissenssequenz 1).

5.2.1 AUSWERTUNGSPHASE 1:**EXEMPLARISCHE DATENANALYSE UND METATHEORETISCHE ERGEBNISSE****Abstract**

Die aufgezeichnete Supervision umfasst eine Sitzung aus einem bereits länger andauernden Beratungsprozess, indem verschiedene Fragestellungen supervisorisch aufgearbeitet wurden. Bei der Supervisandin handelt es sich um eine junge Frau (im Folgenden Fr. J.), die als Führungskraft in einem expandierenden Aufgabengebiet tätig ist. Sie hat einen klaren Auftrag an die Supervisorin (im Folgenden Fr. G.), der sich im Wesentlichen auf die Strukturierung und Organisation des beruflichen Arbeitsfeldes bezieht. Das vorliegende Datenmaterial knüpft punktuell an die vorangegangene Beratungseinheiten an, lässt sich jedoch durch die deutliche Fragestellung als eigenständige Sinneinheit erfassen.

Eingangssequenz

(vgl. Anhang Nr. IVa 1/1-34)

Fr. G.: So, Frau J., ja, Sie sind nicht gerade so heute, äh (lacht) auf der Höhe, ne, Ihrer Schaffenskraft.

Fr. J.: Nee, aber äh, also ich bin schon seit letzter Woche Dienstag jetzt krankgeschrieben mit Grippe und so weiter.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. G.:

Ja

Fr. J.: *Eigentlich wollte ich heute wieder gehen.*Fr. G.: *Hm.*Fr. J.: *Hab mich dann aber gestern entschieden (räuspert sich), es nicht zu tun und einfach heut noch mal zum Arzt zu gehen, bin jetzt zwar noch bis zum Ende der Woche krankgeschrieben, werd aber wohl trotzdem morgen auf jeden Fall auf Arbeit müssen. Ich hab auch überlegt*Fr. G.: *Hm.*Fr. J.: *Ob ich den Termin absage, mhm, aber dann hätt ich `s sowieso schon sinnvollerweise letzte Woche machen müssen, ich dacht, es geht mir heute besser und es ist auch so, dass ich, dass es eigentlich auch mir sehr wichtig ist heute hier zu sein.*Fr. G.: *Ja, ja, ja. Gut, das ist Ihre Entscheidung und äh.*Fr. J.: *Genau.*Fr. G.: *Ja, was ham Sie denn mitgebracht?*Fr. J.: *Ähm, ich, also wir ham uns ja jetzt `ne ganze Weile nicht gesehen*Fr. G.: *Ja, ja.*Fr. J.: *und ich glaub, es, also gerade so über `n Sommer, ähmm, hat sich mal einiges entwickelt, also so hauptsächlich gab `s halt `nen paar Entwicklungen, ähm, ja, die einfach beruflich meine Aufgabenfeld betreffen und dazu noch so persönliche Entwicklungen natürlich auch, ne. (räuspert sich) die damit aber wohl auch (...) einhergehen, vielleicht sich auch bedingen, wie auch immer. Es ist auf jeden Fall so, ich hab mich extra, weil ich eben so dachte, es ist dieses, ich hab so `n Chaos im Kopf, ich muss es mal irgendwie auch (..) für mich so `n bisschen sortieren.*Fr. G.: *Ja, ja.*

Zunächst ist der Gesundheitszustand der Supervisandin zentrales Thema der Eingangssequenz. Eine Verbindung mit der beruflichen Tätigkeit liegt nahe. Die Supervisorin nimmt diese Befindlichkeit auf und meldet der Supervisandin gleichzeitig zurück, dass scheinbar eine gewisse Dringlichkeit besteht, die Supervision trotzdem wahrzunehmen. Die Supervisandin bestätigt die persönliche Bedeutung des Termins. Es ist davon auszugehen, dass beide in der gemeinsamen Zusammenarbeit ein gutes Bündnis entwickelt haben. Weiterhin wird der aktuelle Auftrag geklärt. Daran schließt sich eine lange Phase der Falldarstellung (vgl. Anhang IVa 1/35-7/34). Aus der Perspektive der Supervisorin dient die

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>Qualität.</i></p> <p><i>Fr. G.: Mh.</i></p> <p><i>Fr. J.: Definitiv.</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm. Also ihm sozusagen `ne Analyse anzubieten.</i></p> <p><i>Fr. J.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. G.: Äh, und zwar nicht nur, nicht nur aus der Position heraus: Ich schaffe das nicht</i></p> <p><i>Fr. J.: Hmh.</i></p> <p><i>Fr. G.: Sondern, das Arbeitsfeld ist so</i></p> <p><i>Fr. J.: Ja.</i></p> <p><i>Fr. G.: dass es nicht zu schaffen ist.</i></p> <p><i>Fr. J.: Mhm. (.)</i></p> <p><i>Fr. G.: Wär das so 'ne Variante?</i></p> <p><i>Fr. J.: Ja, ich glaub, das ist äh, (6) Ich glaub, das muss ich auch einfach machen. (...) Ich muss, ich muss mich auch, ich muss wieder mehr Freiraum bekommen in meinem Arbeitsfeld, ich komm sonst einfach über, sonst ist irgendwann der Punkt komplett weg.</i></p> <p><i>Fr. G.: Mh.</i></p> <p><i>Fr. J.: Und auch das geht wieder zu Lasten der Qualität.</i></p> <p><i>Fr. G.: Ja.</i></p> <p><i>Fr. J.: Also (6), ich komm ja mittlerweile</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. J.: nicht mehr dazu Dinge mal vorzubereiten, dass jemand anders Verwaltung abnehmen könnte. Weil ich schon so `nen Druck hab von hinten, so `nen Zeitdruck, dass ich bestimmte Sachen schnell mach, selbst mach, als das ich`s vorbereite, dass es jemand anders macht, der vielleicht in zwei Tagen kommt oder so.</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm, ja. Wenn Sie in dieser Organisation, also in Ihrem Verein</i></p> <p><i>Fr. J.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. G.: ähmm, verändern und gestalten könnten, was Sie wol-</i></p>	<p>rungrwissen</p> <p>→ (Selbst-)Erkenntnis</p> <p>→ Konkretisierende Intervention mit der Basis Fachwissen + Fallwissen</p> <p>→ Erkenntnisfolge, Handlungswissen</p>
---	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>len, was würden Sie da machen? An dieser Stelle.</i></p> <p><i>Fr. J.: An dieser Stelle? (räuspert sich) (...) Ähm, wenn ich das, die Finanzen, die, das Geld dazu hätte, ähmm, würd ich (..) `ne halbe Stelle zusätzlich investieren</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. J.: (...) Also, muss man halt einfach gucken, ob es wirklich `ne halbe sein muss, ob es wirklich zwanzig oder fünfzehn, aber auf jeden Fall würd ich zusätzliche Stunden investieren</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. J.: und würde dann einfach mal gucken, wie, wie es, ähm, wer könnte das machen, wie wäre also, es wär bestimmt auch noch die Option, das ich sag, oh da gibt`s noch nen paar Stunden dazu, das wäre ja prima, dann geb´ ich noch `nen paar ab, dann hätte noch jemand, der `n paar Mehrstunden, ich noch nen paar weniger und man guckt einfach zusammen</i></p> <p><i>Fr. G.: Mmh.</i></p> <p><i>Fr. J.: wie man bestimmte Dinge gestaltet, so wer macht hauptsächlich was, ähmm.</i></p> <p><i>Fr. G.: Ja, also ne zusätzliche Personalstelle.</i></p> <p><i>Fr. J.: `Ne zusätzliche Personalstelle.</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. J.: Wo man sagen kann, ähm, wo sich, wo man vielleicht sogar noch mal überlegt, aber da weiß ich nicht, ob das inhaltlich so gut wäre. Ähmm, wo man einfach nur überlegen könnte, wenn man noch jemanden zweiten hat, und wenn man den nur sozusagen als Stellvertreter oder irgendwie sowas, und der noch als Springer zur Verfügung stünde, das aber dann wäre der schon wieder zu sehr in den ganzen Teams involviert, das wäre dann verkehrt, <i>schmeiß ma weg, war nix.</i></i></p> <p><i>Fr. G.: (lacht)</i></p> <p><i>Fr. J.: Ähmmm, aber auf jeden Fall noch jemand zweites, der und wenn der nur drei, drei Tage in der Woche da ist,</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm.</i></p>	<p>→ Reflexive Reaktion mit Übergang zu einem Schlüsselimpuls</p> <p>→ Schlüsselintervention, Fallwissen + Fachwissen</p> <p>→ Reflexive Reaktion</p>
---	---

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>Fr. J.: Wo man sich mal austauschen kann, wo man, ähmm, der auch mal hier oder da `nen Gespräch wahrnehmen kann, der sich konzeptionell reindenkt, wo `s auch mal möglich ist, zwei Termine zur gleichen Zeit wahrzunehmen, oder wo man auch mal wieder irgendwohin gehen kann, da um zu Beratungen tätig zu werden und so weiter und so fort. Und da muss man einfach, wir ham den Auftrag von der Stadt, würde ich als Geschäftsführer mal an die Stadt herantreten und sagen so, wir haben Frau J. zwar im letzten Jahr ne Gehaltsanpassung gezahlt, aber ich sach`s mal so, das ist `ne Gehaltsanpassung, die längst überfällig war, wenn man überlegt, dass ich am Anfang normal als Sozialarbeiter eingestellt wurde, ja.</i></p>	
<p><i>Fr. G.: Ja, ja. das ist also, nicht als Leitungsfunktion.</i></p>	
<p><i>Fr. J.: Genau. Also, äh, das reicht nicht, wir leisten gerade das und das und das, das ist genau wenn man zur Stadt geht und sagt: So, wir brauchen das und das, ist es Euch wert?</i></p>	
<p><i>Fr. G.: Mhm.</i></p>	<p>→ Erkenntnis als mögliche Lösung</p>
<p><i>Fr. J.: Das zu machen oder äh, das wir das weiter machen, dann müss-, müssen ma über die entsprechenden Rahmenbedingungen, auch finanzielle Rahmenbedingungen sprechen, oder, das ist aus meiner Sicht dann wäre das dann äh, die, die Konsequenz, zu sagen: wir können nicht mehr alle Fälle machen (hustet). Dann müssen se sich nen zweiten Anbieter suchen, der es auch noch macht, der hat aber das gleiche Problem dann wie wir, der findet auch keine männlichen Fachkräfte, ja. Wenn der Markt abgelutscht ist. Das gibt`s halt nix mehr.</i></p>	<p>→ Reflexive Reaktion im Selbstgespräch mit Erkenntnisgehalt</p>
	<p>→ Erkenntnis, Bekräftigung</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

	→ Weiterführende Reflexive Reaktion mit Erkenntnisbegründung
--	--

Fr. J. folgt der Aufforderung ihrer Supervisorin (Schlüsselintervention) und nutzt sie für eine intensive Reflexion auf der Grundlage ihrer eigenen, bisherigen Erfahrungen in ihrer beruflichen Rolle. Fr. G. konkretisiert die Gedanken mit Hilfe ihres Fachwissens und bis dato akkumulierten Fallwissens, woraufhin die Supervisandin eine klare Erkenntnis in Form von Handlungswissen verbalisiert. Die weitere Ausführung mündet in einem erneuten Schlüsselimpuls, den die Supervisorin sogleich aufnimmt und eine hypothetische Frage stellt. Fr. J. reflektiert weiter aus der Rolle des Geschäftsführers und formuliert daraus eine Erkenntnis, die ein dichtes, selbstreflexives Gedankenspiel anregt, das ihre Erkenntnis bekräftigt. Dieser Sequenzabschnitt klingt mit einem reflexiven Begründungsversuch der erreichten Erkenntnis aus.

Als Auffälligkeit ist bei Fr. J. der hohe, reflexive Eigenanteil bei relativ kurzem Interventionsanteil der Supervisorin zu konstatieren. Vermutlich ist die Supervisandin in der Lage auf ein breites Erfahrungs- und Fachwissen sowie metakognitives Wissen zurückzugreifen. Die Supervisorin passt dementsprechend ihre Interventionen dem Reflexionsniveau an.

Zwischensequenz:

In dieser Sequenz erläutert die Supervisandin ihr Arbeitsfeld, indem sie ausgehend von ihrer derzeitigen Personalsituation auf Inhalt, Qualitätskriterien und Alleinstellungsmerkmale sowie den Quasi-Modellcharakter hinweist. Für die Supervisorin ist dieser Zwischenschritt zur Generierung von neuem Fallwissen von Bedeutung (vgl. Anhang Nr. IVa 9/25-10/48).

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Wissenssequenz 1 (Fortsetzung):

Nach der kurzen Zwischensequenz wird thematisch weitergearbeitet. Die Supervisorin knüpft an ihre vorhergehende Intervention (hypothetische Frage) an (vgl. Anhang Nr. IVa 10/49-12/26).

→ Interaktionsbasis	→ Schlüsselimpuls	→ (Schlüssel-)Intervention	→ Reflexive Reaktion
→ Irritation	→ Biogr. Anknüpfung	→ Zfs. Spiegelung	→ Erkenntnis
<p>Fr. G.: <i>Ich hat Sie ja gefragt, wenn Sie machen könnten, was Sie wollen, dann hätten, war Ihre ganz spontane ähmm, Reaktion, `ne neue Stelle schaffen. Ne?</i></p> <p>Fr. J.: <i>Mhm.</i></p> <p>Fr. G.: <i>Also Perso-, durch Personal diesen (unverständlich)</i></p> <p>Fr. J.: <i>Ich würde lieber, ich würde lieber die, also, ich möchte ungern irgendwo daran jetzt was rumstreichen</i></p> <p>Fr. G.: <i>Ja, ja.</i></p> <p>Fr. J.: <i>das Einzige, das hier beim Punkt Verwalten, da denk ich, da gibt`s einige Dinge, die so reine Verwaltungsarbeit sind, das hier wirklich auch an Buchhaltung gehen kann oder dass das irgend `ne Hilfskraft in der Buchhaltung mitmachen kann.</i></p> <p>Fr. G.: <i>Ja, ja.</i></p> <p>Fr. J.: <i>Hiervon ist sicherlich `nen stückweit ähm, noch was abzugeben, aber auch jetzt kein Riesenbatzen.</i></p> <p>Fr. G.: <i>Ja.</i></p> <p>Fr. J.: <i>Sozusagen, ne? Ähmm (...) was um, was aber aber es gibt eben noch viele Dinge, was die Begleitung angeht, da muss man einfach gucken, äh, das, da wird aber auch auch nicht weniger, aber da muss auf jeden Fall müssen da, sind ah, auch noch Dinge einfach nicht ausreichend abgedeckt, was in Verantwortung der Ämter oder Schulen liegt, das kann ich mir nicht auf den Tisch ziehen, muss ich auch nicht. Aber grundsätzlich wär es</i></p>			<p>→ Anknüpfung an vorherige Intervention, Zsf. Spiegelung</p> <p>→ Reflexive Reaktion, Erfahrungswissen (organisationsbezogenes Spezialwissen)</p>

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>mir wichtig, das was wir jetzt als Leistung Schulbegleitung anbieten mit der Qualität, die wir auch anbieten, das weiter zu entwickeln und auch hier, also, Personalentwicklung weiter zu entwickeln, ähmm, (.) da eben auch konzeptionell weiter zu arbeiten anstatt irgendwo zu sagen, dann geht das eben nicht mehr und ich schlichtweg nur noch verwalte, weil dann sind wir wieder genau irgend wann an dem Punkt, wo ich das übernommen habe, mit `nem Zettel, wo diese Sachen draufstanden</i></p> <p>Fr. G.: <i>Ja.</i></p> <p>Fr. J.: <i>und mir gesagt wurde, mach mal. Das ist nur so und so weil, so, so vorbereitet, das ist hier kurz vorbereitet, und das da, dann wird`s nämlich wieder lückenhaft und dann ja.</i></p> <p>Fr. G.: <i>(etwas klappt zu) Hoppla. Und Sie ham ja vorhin gesagt, also Sie verlieren, also Sie sind unzufrieden?</i></p> <p>Fr. J.: <i>Hm.</i></p> <p>Fr. G.: <i>Unzufrieden und das demotiviert ja auch `nen Stück</i></p> <p>Fr. J.: <i>Genau.</i></p> <p>Fr. G.: <i>und, ähm, äh, Sie haben das Gefühl das Sie jetzt bloß diesen Bereich abdecken, also nur die Verwaltung.</i></p> <p>Fr. J.: <i>Genau.</i></p> <p>Fr. G.: <i>Äh, wenn ich Sie so höre, wie Sie das andere beschreiben, äh, hab ich ne Vermutung, dass da noch viel Energie von Ihnen drauf liegt.</i></p> <p>Fr. J.: <i>Ja.</i></p> <p>Fr. G.: <i>Ja? Und, und Lust.</i></p> <p>Fr. J.: <i>Ja.</i></p> <p>Fr. G.: <i>(lacht leise)</i></p> <p>Fr. J.: <i>Also, es, b, es sind ja jetzt auch schon so die ersten Termine für die Teamberatungen irgendwie anberaumt, ja da, ähm, auch an den Stammtischen nehm ich immer noch regelmäßig teil, der hat letzte Woche das erste Mal ohne mich stattgefunden, da war ich auch sehr froh drüber, auch sofort die Rückmeldung bekommen, so dass er stattgefunden hat und ähm (..) und auch konzeptionell, wir ham da jetzt auf Stadtebene schon konzepti-</i></p>	<p>→ Zusammenfassende Spiegelung, Selbstvergewisserung</p>
--	--

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>onell viel mitgearbeitet, aber es muss sich auch ma an unserem eigenen Konzept mal wieder niederschlagen,</i></p> <p><i>Fr. G.: Mh, mhm.</i></p> <p><i>Fr. J.: Also das sind einfach so Dinge, Personalentwicklung, ähmm, ich hab `nen Zettel auf'm Schreibtisch liegen, mh, auf meiner to-do-Liste, da stehen schon seit längerem irgendwie mal `nen paar Stichpunkte, die ich einfach gerne umsetzen wollen würde.</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm, mhm. Sie ham, ähmm, es gibt da in der, in der Organisationsentwicklung so `n paar traditionelle ähm, Modelle und Muster, ne. Wenn man was aufbaut, was Neues, und das ham Sie ja hier gemacht (..) da schiebt man das an und geht rein und setzt ganz viel Energie ein und ist sozusagen der Generalist, macht alles, schiebt alles an. Äh, dann passiert das, was Ihnen hier auch passiert ist, ähm, das wird nämlich immer mehr.</i></p> <p><i>Fr. J.: Ja.</i></p> <p><i>Fr. G.: Das wir immer mehr ja? Äh, (lacht) und Sie sind so Sachen, äh, äh, immer `nen Stück hinter her, die Fäden noch überall zusammen zu halten, ne? Normalerweise schreit so ne Organisationsentwicklung nach `ner Strukturierung.</i></p> <p><i>Fr. J.: Mh.</i></p> <p><i>Fr. G.: Nach `ner Strukturierung, auch Ihrer Führungstätigkeit.</i></p> <p><i>Fr. J.: Hmh.</i></p> <p><i>Fr. G.: So. Und ich hab so das, das Gefühl, als ob Se, Sie fangen ja auch immer gleich an, hier äh, zu strukturieren. Ähm, und strukturieren heißt die Hauptaufgaben raus zu kriegen und zu gucken, wie kriege ich Arbeitsstrukturen hin, die, öhm, mich entlasten, beziehungsweise dieser Vielfalt gerecht werden.</i></p> <p><i>Fr. J.: Ja.</i></p> <p><i>Fr. G.: Damit die Qualität herhalten bleibt. Also so versteh ich diese, so</i></p> <p><i>Fr. J.: Also ich hab mir dann auch hier bei irgendwelchen Prioritäten</i></p> <p><i>Fr. G.: Ja, mhm.</i></p> <p><i>Fr. J.: was ja auch so in den Punkten liegt, auch noch plus ef-</i></p>	<p>→ Reflexive Reaktion</p>
---	-----------------------------

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

<p><i>fektives Zeitmanagement, was dem eben wirklich gerecht werden kann, aber das steht auch mit personeller Unterstützung (.....) Und, ähm, ich hab, wir hatten ja schon mal auch über Zeitmanagement gesprochen</i></p> <p><i>Fr. G.: Mhm.</i></p> <p><i>Fr. J.: (räuspert sich), wo ich auch einiges schon versucht habe an zu leiern, aber so was muss ja auch mit wachsen und</i></p> <p><i>Fr. G.: Ja,</i></p>	<p>→ Interventionsfolge durch Weitergabe von Fachwissen</p>
---	---

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

	<p>→ Erkennende Zustimmung</p> <p>→ Reflexive Reaktion mit Übertragung von in vorhergehenden Supervisionssitzungen generiertem Wissen</p>
--	---

Die spiegelnde Intervention der Supervisorin hat die Funktion den thematischen Faden wieder aufzugreifen. Bei Fr. J. löst dies eine reflexive Reaktion, in der hauptsächlich organisationsspezifisches Wissen/Erfahrungswissen zum Tragen kommt, aus. Erneute zusammenfassende Spiegelungen dienen Fr. G. als Selbstvergewisserung. In der darauffolgenden Reaktion sucht die Supervisandin in der Reflexion ihre „Lücke“ (Nichtwissen), die die Supervisorin mit direkter Weitergabe von Fachwissen, füllt. Fr. J. bestätigt dies durch erkennende Zustimmung und verbindet das neu generierte Wissen mit Erkenntnissen aus vorangegangenen Supervisionssitzungen. Es ist damit direkt anschlussfähig.

Metatheoretische ErgebnisseGemeinsamkeiten

Ähnlich der Referenzanalyse, findet sich auch hier im Verlauf des Untersuchungssets 2 ein Wissen generierendes Interaktionsmuster (s. beispielhaft Wissenssequenz 1). Als essentiell bestätigt sich die gute kommunikative Basis zwischen Supervisorin und Supervisandin als Gelingensbedingung (*Beziehungswissen; Rollenwissen*). Dazu gehört das Zusammenspiel von der Reflexionsfähigkeit seitens der Supervisandin und der entsprechend angepassten Interventionsformen auf der Seite der Supervisorin. Sowohl in Untersuchungsset 1 als auch in Untersuchungsset 2 basiert der Reflexionsvorgang objektiv, übergeordnet auf der Ebene des *Erfahrungswissens*, das sich jedoch subjektiv ausdiffe-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

renziert. Die Supervisorinnen intervenieren beide objektiv in der Kombination von *Fach- und Fallwissen*. Weiterhin eröffnet der interaktive Prozess auch im zweiten Untersuchungsset reflexiv den Zugang zu unterschiedlichen Wissenssebenen.

Unterschiede

Im Vergleich zum Untersuchungsset 1 wird deutlich, dass bei der Supervisandin der selbstreflexive Anteil ausgesprochen hoch ist. Auch die Qualität der Reflexion ist eine andere. Ein starker Ich-Bezug, eine präzise Auftragsklärung im Hinblick auf die Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit und eine ausgeprägte metakognitive Wissensbasis, explizieren diese Feststellung. Im Umkehrschluss fordert die Supervisorin eine hohe reflexive Leistung in ihren Interventionen ein. Die gesamte Supervision wird durch eine konkrete thematische Zielstellung geleitet, an der Supervisorin und Supervisandin interaktiv arbeiten.

An dieser Stelle nehmen die ForscherInnen an, dass bisher zwei Aspekte das Reflexionsniveau der SupervisandInnen beeinflussen: 1) der Genderaspekt und 2) der ursprüngliche berufliche Hintergrund.

Wissensperspektive

Allgemein lässt sich aus dem bisher analysierten Datenmaterial der Interakte ableiten, dass unabhängig a) vom thematischen Gegenstand, b) von der individuellen Reflexionsfähigkeit, c) vom Geschlecht als auch d) vom beruflichen Kontext im Supervisionsprozess Wissen generiert wird.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.*Untersuchungsset 2***5.2.2 AUSWERTUNGSPHASE 2:****ERGEBNISZUSAMMENFASSUNG DER SUBJEKTIV ERHOBENEN DATEN –****LEITFADENGESTÜTZTES SELBSTKONFRONTATIONSINTERVIEW (UNTERSUCHUNGSSET 2)**

Die ForscherInnen verzichten an dieser Stelle auf die ausführliche Darstellung der Auswertung der indirekt und direkt themenbezogenen Ebene. Stattdessen wird jeweils eine inhaltliche Zusammenfassung gegeben und die objektiven Wissens Ebenen für die Kontrastierung herausgefiltert.

Supervisandin: Inhaltszusammenfassung und objektive Wissens Ebenen (Fragen 1-5)

Die Supervisandin (Fr. J.) geht sehr zufrieden aus der Supervision, fühlt sich strukturiert und sortiert, da sie einen Draufblick auf ihr eingebrachtes Thema bekommen hat (*Wissen um die Funktion von Supervision; Wissen über sich selbst*). Der thematische Schwerpunkt liegt auf der Struktur ihres Tätigkeitsfeldes, die eventuell eine Veränderung notwendig macht, um Einbußen in der Qualität der Arbeit zu vermeiden, und dem persönlichen Umgang mit der Entwicklung (*Latentes Handlungswissen/Wissen um die eigene Grenze; Organisationsspezifisches Wissen; Fachwissen; Rollenwissen*). Fr. J. hat sich von der Supervisorin insgesamt in diesem Spannungsfeld verstanden gefühlt. Sie bezeichnet die Zusammenarbeit als sehr effektiv und intensiv (*Beziehungswissen*). Die Supervisandin ging gut vorbereitet und grob strukturiert mit einem klaren Auftrag in die Supervisionssitzung. Von besonderer Bedeutung ist für Fr. J. die gemeinsame Analyse der Struktur des Arbeitsfeldes sowie Gedankenspiele zu den verschiedenen Verantwortungsfeldern. Vor allem schätzt sie direkte Hinweise ihrer Supervisorin, die sich hier darauf beziehen, dass die Entwicklung der Arbeitsfeldbedingungen nicht in der Selbstverantwortung der Supervisandin liegt, sondern durchaus Verantwortung an die Geschäftsleitung abgegeben werden darf. Das relative Chaos vor der Supervision ist mit klaren Handlungsvorstellungen durch Strukturierung und Sortierung beseitigt (*Metakognitives Wissen*).⁶⁹

⁶⁹ Versehentlich wurde Frage 5 im Selbstkonfrontationsinterview nicht gestellt. Die Antwort ergab sich jedoch aus dem Inhalt der anderen Fragen.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.Supervisandin: Inhaltszusammenfassung und objektive Wissenssebenen (Frage 6)

Die Essenz der Antwort der Supervisandin auf die direkt themenbezogene Frage, besteht darin, dass sie betont *nicht mehr* zu wissen, *sondern besser* zu wissen als vor der Supervision (Wissensqualität). Ein vorher konfuse Wissen wurde durch die Supervision greifbar und strukturiert. Gedanken, die schon da waren, sind sortiert und explizieren sich in einem Handlungsleitfaden (Handlungswissen). Weiterhin beschreibt Fr. J., dass sie ihr Führungswissen erweitert hat und sie die zurückliegende Sitzung dahingehend eher als Coaching, denn als Supervision bezeichnen würde (Fachwissen).

Supervisorin: Inhaltszusammenfassung und objektive Wissenssebenen (Fragen 1-5)

Die Supervisorin (Fr. G.) empfindet die Supervisionssitzung als ausgesprochen strukturiert und zielorientiert, da ihre Supervisandin schon selbst viel vorgedacht hatte. Fr. G. sah sich in der Rolle einer Begleiterin (*Wissen um die Funktion von Supervision für die Supervisandin; Rollenwissen*). Zudem nahm sie wahr, dass die Supervisandin in ihrer Tätigkeit als Führungskraft im sozialen Bereich eine Handlungsgrenze erreicht hat und sich derzeit in einem Spannungsfeld, zwischen persönlicher Überforderung und problematischen, strukturellen Gegebenheiten in ihrer Organisation, befindet (*Fallwissen, Fachwissen, Methodisches Wissen, Rollenwissen*). Fr. G. macht an den nonverbalen Reaktionen und der gesamten interaktiven Bearbeitung des Themas fest, dass sich die Supervisandin verstanden und gesichert gefühlt hat. Durch die Interventionsformen hinsichtlich des Spannungsfeldes waren sich beide sehr nah (*Beziehungswissen; Rollenwissen*). Die Supervisorin gibt wieder, dass ihre Klientin sich zu Beginn in einem Zustand der mentalen Verfestigung befand, gehetzt und von der Vielfalt erschlagen wirkte. Im Verlauf der Sitzung kam sie zur Ruhe und gewann Sicherheit. Fr. G. merkt die Veränderung ihrer eigenen Sicht an, indem sie anfänglich eine Überforderungssituation vermutete, später jedoch eher die strukturelle Problematik im Vordergrund stand (*Empathisches Wissen; Fallwissen*). Die Modifikation ihrer eigenen Hypothese leitete die Arbeit am o.g. Spannungsverhältnis (*Fallwissen; Fachwissen; Methodisches Wissen*). Zu ihren gelungenen Interventionen innerhalb eines übergeordneten Strukturierungsanliegens zählt die Supervisorin die vorgenommene Visualisierung der Thematik (Bauklötzer), sowie angeregte Perspektivwechsel (Geschäftsführung, Vorstand), zusammenfassende Spiegelungen und aktives Zuhören (*Methodisches Wissen; Fachwissen*).

Supervisorin: Inhaltszusammenfassung und objektive Wissenssebenen (Frage 6)

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Fr. G. qualifiziert ihr Mehrwissen nach der Supervisionssitzung, indem sie explizit die gute Arbeit ihrer Supervisandin als Führungskraft, wertschätzend und anerkennend betont. Dies begründet sie damit, dass ihre Klientin durchweg aus der Leitungsperspektive reflektierte (*Fallwissen, Perspektivisches Wissen*).

Objektiv geteiltes Wissen

Supervisandin und Supervisorin teilen objektiv das Wissen um eine gut sortierte und strukturierte Supervisionssitzung sowie das *Wissen um die Funktion von Supervision* für die Supervisandin. Beide arbeiten auf der Grundlage eines guten Arbeitsbündnisses und interaktiven Beziehung an einem gemeinsamen Thema. Objektiv wird beiderseits die gute Vorbereitung der Supervisandin auf die Supervisionssitzung und die Bedeutsamkeit der Strukturierung benannt. Supervisorin und Supervisandin formulieren zurückhaltend eine Veränderung in der Wissensqualität (Beispiel: *Führungswissen*).

Objektiv nicht geteiltes Wissen Supervisandin

Sie schätzt die direkten Hinweise ihrer Supervisorin. Zudem bezeichnet Fr. J. die vorangegangene Sitzung eher als Coaching, aus dem sie mit einem klaren Handlungsleitfaden herausgeht.

Objektiv nicht geteiltes Wissen Supervisorin

Fr. G. hat auch die berufliche Perspektive ihrer Klientin im Blick. Darüber hinaus besitzt die Supervisorin ein *Empathisches Wissen*, das objektiv nicht geteilt wird. Außerdem benennt Fr. G die Anpassung ihrer Interventionen als bewusstes, methodisches Vorgehen aufgrund der Modifikation ihrer Arbeitshypothese.⁷⁰ Dieses Wissen kann allerdings wegen der supervisionsimmanenten Rollen nicht geteilt werden.

⁷⁰ Die bewusste Benennung dieser Modifikation ist auf die veränderte Fragestellung im Leitfaden des Selbstkonfrontativen Interview zurückzuführen.

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.*Untersuchungsset 2***5.2.3 AUSWERTUNGSPHASE 3:****5.2.4 KATEGORISIERUNG DER EXTRAHIERTEN WISSENSEBENEN****(UNTERSUCHUNGSSET 1 UND 2)**

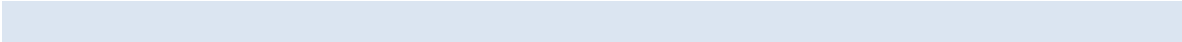
Auf Grundlage der vorangegangenen Analyseschritte konnten im Transkriptionsmaterial der Supervisionseinheiten sowie der Selbstkonfrontationsinterviews Wissens Ebenen nachgewiesen werden, die nun anhand des interaktiven Prozesses und seiner immanenten Rollenperspektivität wie folgt kategorisierbar sind:

Erfahrungswissen, Handlungswissen, Nichtwissen		
SupervisandIn	Auftrag/Thema	SupervisorIn
Emotionales Wissen Thematisches Wissen Organisationsspezifisches Wissen	Beziehung Interaktion Fachspezifisches Wissen Standortwissen/ Prozesswissen Biographisches Wissen Rollenwissen	Empathisches Wissen Methodisches Wissen Interdisziplinäres Wissen

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

Wissen über sich selbst	Metakognitives/Reflexives Wissen ...	Fallwissen
Erfahrungswissen, Handlungswissen, Nichtwissen		

Abb. 4: Kategorisierung der extrahierten Wissens Ebenen



Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.**5.3 REZENSION DER VORANNAHMEN – WAS WISSEN WIR?**

Der sich anschließende Forschungsschritt besteht darin, aus den Auswertungsergebnissen konzentrierte Aussagen zu den getroffenen Vorannahmen (s. Kap. IV, Punkt 4.2) zu formulieren. Diese folgen einer systematischen Sortierung in hypothesenbestätigende und -widerlegende Momente sowie in hypothesenunabhängige Auffälligkeiten.

5.3.1 HYPOTHESENBESTÄTIGENDE UND -WIDERLEGENDE MOMENTE – EIN ABGLEICH

Supervision erzeugt und generiert mittels Reflexion, als interaktive Auseinandersetzung mit dem Thema/Fall sowohl für SupervisorIn, als auch SupervisandIn, Wissen.

Mittels Reflexion werden unbewusste Wissensanteile bewusst.

Das vorliegende Material bestätigt die aufgestellte Hypothese. Durch die objektive Analyse wurden Verstehens- und Bewusstwerdungsprozesse aufgezeigt, die sich mittels der selbstkonfrontativen Interviews punktuell bekräftigen ließen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kann davon ausgegangen werden, dass der Bewusstwerdungsprozess auch nach der Supervision noch anhält und erst in konkreten Handlungen abgeschlossen werden kann. Es ist den ForscherInnen bewusst, dass es sich bei den subjektiven Auswertungsergebnissen um Momentaufnahmen handelt. Vieles verwirklicht sich erst in der praktischen Handlung/Tätigkeit.⁷¹

Die Erzeugung und Generierung von Wissen ist unabhängig vom Thema/Fall.

Diese Annahme lässt sich durch die Kontrastierung von Untersuchungsset 1 mit Untersuchungsset 2 bestätigen. In der interaktiven Bearbeitung der beiden, thematisch sehr un-

⁷¹ „[...] auch außerhalb der Räume hier wird man Anknüpfungspunkte oder eben Punkte finden, wo wir uns heute miteinander unterhalten haben, [...]“ (vgl. Anhang Nr. IIIb 5/26-28 [Auslassung S.H./M.L.]).

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

terschiedlichen Gegenstände, wurde von SupervisorIn und SupervisandIn Wissen generiert.

Zwischen SupervisorIn und SupervisandIn findet eine kommunikative, wechselseitige Bearbeitung des Themas/Falles statt, wodurch auf unterschiedlichen Ebenen Wissen entsteht.

Die Hypothese wird mit objektiv und subjektiv vorhandenen Wissenssebenen belegt. Die interaktive Bearbeitung (s. Abb. 3) des Themas/Falles dient dabei als reflexiver Zugang. SupervisorIn und SupervisandIn weisen in beiden Untersuchungssets unabhängig voneinander auf die Bedeutsamkeit der gemeinsamen Interaktion hin.

SupervisorIn und SupervisandIn treten auf unterschiedlichen Wissenssebenen in Interaktion. Die Bearbeitung des Themas/Falles findet durch eine anerkennende und wertschätzende Grundhaltung, auf Augenhöhe (interdependent), statt.

Die Vorannahme muss differenziert betrachtet werden. Anhand beider Untersuchungssets lässt sich belegen, dass sich SupervisorIn und SupervisandIn auf unterschiedlichen Wissenssebenen begegnen und in Interaktion treten. Hier gilt es näher zu qualifizieren, dass sowohl SupervisorIn, als auch SupervisandIn unterschiedliche Wissensstrukturen mit verschieden stark ausgeprägten Wissenssebenen aufweisen. Beide interagieren dieses spezifische „Mehr-“Wissen, wodurch eine besondere Dynamik entsteht, die sich im interdependenten Austausch durch die Anerkennung und Wertschätzung eben dieses gegenseitigen „Mehr-“Wissens ausdrückt.

Dass in der Supervision erzeugte und generierte Wissen umfasst unterschiedliche Wissenssebenen, auf denen sich SupervisorIn und SupervisandIn begegnen können.

Geteilte und nicht geteilte Wissensanteile können identifiziert werden.

Grundsätzlich lässt sich diese Annahme bestätigen. Die vorliegende Arbeit leistet die Identifikation von objektiv geteilten und nicht geteilten Wissensanteilen. Eine Begründung findet sich im Forschungsdesign, indem in den Selbstkonfrontationsinterviews zwar über die zurückliegende Supervision kommuniziert wurde, jedoch mit einer jeweils anderen InterviewerIn. D.h. es hat keine gemeinsame (SupervisorIn und SupervisandIn) Kommunikation stattgefunden. Trotz allem wurden von beiden – unabhängig voneinander – glei-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

che Inhalte benannt. Was sich an dieser Stelle nicht nachvollziehen lässt, ist, ob sie voneinander wissen, dass sie es wissen.

Die Reflexionsebenen spielen für den Zugang zu Wissenssebenen eine wichtige Rolle.

Referenzanalyse und Fallkontrastierung belegen den angenommenen Zusammenhang. Im direkten Vergleich beider Untersuchungssets wurden individuell unterschiedliche Reflexionsniveaus identifiziert. Unabhängig davon jedoch ist in beiden Fällen Wissen generiert worden. Daher ist anzunehmen, dass solange anschlussfähig interveniert wird, die Generierung von Wissen unabhängig vom Reflexionsniveau stattfindet. In Kombination mit der Vorannahme bzgl. der Themen-/Fallunabhängigkeit, ist die Wissensperspektive an dieser Stelle als „kleinster gemeinsamer Nenner“ besonders herauszustellen.

Die Wissenssebenen weisen eine individuelle Ordnung und Dimension auf.

Unter Einbezug der theoretischen Aufbereitung der Wissensthematik kann die Hypothese bestätigt werden. Zudem bekräftigen die im Forschungsteil (s.o.) herausgearbeiteten Wissenssebenen den subjektiven und individuellen Charakter der Wissensstrukturen von SupervisorIn und SupervisandIn.

Die Übergänge der verschiedenen Wissenssebenen sind dynamisch-fließend.

Diese Annahme bestätigt sich durch die im Forschungsdesign angelegte Perspektivität. Subjektive Wissensstrukturen führen zu unterschiedlichen Perspektiven in Bezug auf die Wissenssebenen, z.B.: Fachwissen gleicht sich in der Ebene, ist jedoch inhaltlich unterschiedlich.⁷² Weiterhin ist das *Wissen über sich selbst* des/der SupervisandIn gleichzeitig *Fallwissen* der SupervisorIn. Im Forschungsverlauf stellte sich zunehmend heraus, dass Trennlinien der einzelnen Wissensformen (z.B.: *Erfahrungswissen, Handlungswissen, Wissen über sich selbst, Reflexives Wissen*) zur exakten Abgrenzung schwer zu ziehen sind. Die Übergänge sind daher als semipermeabel zu betrachten.

⁷² Beispielsweise bei der Supervisorin: Beratungsform, Übertragung-/Gegenübertragungswirkung des Supervisand; Supervisand: erlebnispädagogisches Know-how (s. auch Untersuchungsset 1)

5.3.2 HYPOTHESENUNABHÄNGIGE AUFFÄLLIGKEITEN

Im Laufe der Materialanalyse haben sich verschiedene hypothesenunabhängige Momente herauskristallisiert. Nachfolgend werden diese Auffälligkeiten zusammengefasst aufgeführt, da sie gerade im Hinblick auf weiteren Forschungsbedarf ein noch unausgeschöpftes Potential beinhalten.

In der makroskopischen Betrachtung konnten Unsicherheiten in der Passung von tatsächlichem Inhalt und dem Beratungsformat Supervision wahrgenommen werden (s.o.). Das wurde vor allem im Antwortverhalten, einerseits der Professionellen und andererseits der KlientIn, auf die direkte Frage nach Wissen deutlich. Meint, dass in Bezug auf Wissen, spontan übergeordnet die Beratungsform beurteilt wurde und nicht das inhaltliche Ergebnis. Vermutlich wird die Wissensperspektive nicht intentional mit dem Inhalt von Supervision verbunden.

Auf der Mikroebene ergaben sich drei Auffälligkeiten:

- 1) Das Reflexionsniveau der SupervisandIn steht in engem Zusammenhang mit der Interventionsform der SupervisorIn,
- 2) Die gezielte Vorbereitung auf die Supervision, resultierend in einer expliziten Fragestellung (Auftrag), beeinflusst den Prozess und
- 3) Das individuelle Reflexionsniveau kann die gezielte Vorbereitung durch vorgedachte, selbstreflexive Anteile beeinflussen.

Sowohl Eigenorganisation, Strukturierung und Vorbereitung, als auch Selbstreflexion haben jedoch Grenzen, die ausschließlich durch interaktive Reflexion bearbeitbar sind. Das bedeutet, unabhängig vom reflexiven Zugang beziehungsweise vom Reflexionsniveau besteht an einem bestimmten Punkt die Notwendigkeit interaktiv zu werden, um selbstre-

Was wir über Wissen wissen – Zum Zusammenhang von Wissen und Supervision.

flexive Grenzen zu überschreiten (Erweiterung der Handlungsfreiheit, -beweglichkeit
sprich Handlungswissen).

KAPITEL IV

Simona Hansen und Markus Lohse

6 SUPERVISION ALS INTERAKTIVE GENERIERUNG VON WISSEN

Zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen erfolgt nun im Modell der interaktiven Generierung von Wissen die detaillierte, metatheoretische Darstellung der Ergebnisse.

6.1 DAS MODELL DER INTERAKTIVEN GENERIERUNG VON WISSEN

6.1.1 REKONSTRUKTION DER INTERAKTIVEN PRODUKTION VON EINSICHT (ERKENNTNIS)

Fallvignette 1

Referenzanalyse (vgl. Anhang Nr. IIIa 6/15-39)

Hr. H.: es waren dann viele auch *beeindruckt*. Mir mussten das dann teilweise auch nen bisschen suchen, weil das so am Baum runterging und dann drei Schlingen und von unten nach oben (wird leiser)

Fr. F.: Mmh (leise).

Hr. H.: Also es war schon *beeindruckend* (wieder lauter).

Der Supervisand teilt seine Erfahrungen mit, kommuniziert diese und bleibt dabei in seiner Wortwahl einer oberflächlichen Gefühlsbeschreibung (*beeindruckend*) unscharf und diffus. Für die Supervisorin gibt die Unklarheit einen *Impuls* zu intervenieren.

Fr. F.: Was hat die denn beeindruckt?

Die gewohnte (mehrmals wiederholte) Begriffsverwendung wird durch die Supervisorin in Frage gestellt. Damit wird die bisherig fließende Erfahrungsbeschreibung unterbrochen. Mit der vorgenommenen *Intervention* fordert die Supervisorin ihren Klient auf, die diffuse Formulierung zu konkretisieren, so zu sagen mit Inhalt zu füllen.

Hr. H.: (Atmet tief ein) Na die, einfach die *Wahrnehmung* (4), ääh, die man hat (...), wenn man ma nichts sieht.

Fr. F.: Mmh (...), Mmh.

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

Hr. H.: Und ich hab das ja selbst auch schon mehrmals gemacht

Fr. F.: Mmh

Hr. H.: das ist wirklich auch sehr beeindruckend, also wie sehr wir doch auf das Organ Augen fixiert sind. (Atmet tief ein) Und, ähm, ich mein klar hören is auch noch sone Sache, aber dieses Tasten und vielleicht auch das Riechen, oder überhaupt auch das Wahrnehmen von Unebenheiten und äh naja, (...) dieser

Die konkretisierende Intervention löst beim Supervisand eine sichtliche *Irritation* aus. Zunächst kann von ihm sein gewohntes Beschreibungsmuster nicht erweitert werden. Er verharrt an dieser Stelle im reflexiven Zugang.

Fr. F.: Jaja, außer, dass es beeindruckend war. Ham Sie auch ma so nachgefragt was es in denen so für Gefühle aus gelöst hat?

Die erneute Intervention ist mit einer Richtungsweisung verbunden, die angelegt ist um den Zugang erleichtern und aus der Irritation verhelfen soll. Es ist ablesbar, dass die Supervisorin eine Feinjustierung ihres sprachlichen Ausdrucks vornimmt.

Hr. H.: Ja, aber da waren se sehr zurückhaltend.

Der Supervisand hat eine neue Denkperspektive.

Fr. F.: Ahja (langgezogen). Mmh.

Die Supervisorin bestätigt, dass die Frage inhaltlich nun verstanden wurde.

Hr. H.: Da hats nur zweie oder dreie gegeben, die gesacht haben

Die reflexive, thematische Auseinandersetzung hält an.

Fr. F.: Die waren vorsichtig!

Nochmals wird die Aussage konkretisiert.

Hr. H.: Jaja, die waren schon vorsichtig. Das hat man auch gesehen, also da wo nun nach dem Seil getastet werden musste, da gab es welche, die das so 'n bisschen auch: „Muss ich es jetzt?“ (lacht verlegen).

Der Supervisand bestätigt die Konkretisierung mit der weiteren Ausformulierung seiner Erfahrungen womit die thematische Anschlussfähigkeit der erlangten Einsicht bekräftigt wird.

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

Fallvignette 2

Fallkontrastierung (vgl. Anhang Nr. IVa 8/17-44)

Fr. J.: Also (6), ich komm ja mittlerweile

Fr. G.: Mhm.

Fr. J.: nicht mehr dazu Dinge mal vorzubereiten, dass jemand anders Verwaltung abnehmen könnte. Weil ich schon so `nen Druck hab von hinten, so `nen Zeitdruck, dass ich bestimmte Sachen schnell mach, selbst mach, als das ich's vorbereite, dass es jemand anders macht, der vielleicht in zwei Tagen kommt oder so.

Die Supervisorin beschreibt ihre Arbeitssituation als Erfahrung von Zeit- und Leistungsdruck. Damit gibt sie einen Interventionsimpuls für die Supervisorin.

Fr. G.: Mhm, ja. Wenn Sie in dieser Organisation, also in Ihrem Verein

Fr. J.: Mhm.

Fr. G.: ähmm, verändern und gestalten könnten, was Sie wollen, was würden Sie da machen? An dieser Stelle.

Von der Supervisorin als Wunschfrage formuliert, wird die Klientin angeregt darüber nachzudenken, welche Optionen den erlebten Druck aufheben könnten.

Fr. J.: An dieser Stelle? (räuspert sich) (...) Ähm, wenn ich das, die Finanzen, die, das Geld dazu hätte, ähmm, würd ich (...) `ne halbe Stelle zusätzlich investieren

Fr. G.: Mhm.

Fr. J.: (...) Also, muss man halt einfach gucken, ob es wirklich `ne halbe sein muss, ob es wirklich zwanzig oder fünfzehn, aber auf jeden Fall würd ich zusätzliche Stunden investieren

Fr. G.: Mhm.

Fr. J.: und würde dann einfach mal gucken, wie, wie es, ähm, wer könnte das machen, wie wäre also, es wär bestimmt auch noch die Option, das ich sag, oh da gibt's noch nen paar Stunden dazu, das wäre ja prima, dann geb' ich noch `nen paar ab, dann hätte noch jemand, der `n paar Mehrstunden, ich noch nen paar weniger und man guckt einfach zusammen

Fr. G.: Mhm.

Fr. J.: wie man bestimmte Dinge gestaltet, so wer macht hauptsächlich was, ähmm.

Von der Supervisorin wird ihre nahegelegenste Lösungsmöglichkeit beschrieben. Für sie wird damit von außen eine neue Einsicht in die Situation eröffnet, die sie weiterführend reflexiv ausgestaltet.

Fr. G.: Ja, also ne zusätzliche Personalstelle.

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

Die Supervisorin hebt die Kernaussage zusammenfassend, klar und deutlich als Ergebnis ihres Denkprozesses hervor.

Fr. J.: *Ne zusätzliche Personalstelle.*

Die Bestätigung erfolgt ebenso präzise.

Beide Fallvignetten weisen ein sich wiederholendes, interaktives Muster auf. *Erfahrungen* werden kommunikativ reproduziert. Es ergeben sich darin *Schlüsselimpulse* für die SupervisorInnen, die wiederum zu *(Schlüssel-)Interventionen* führen. Systemisch gesprochen, entstehen dadurch *Verunsicherungen* beziehungsweise *Irritationen*. Damit werden *Reflexionen* angeregt, die eine neue *Einsicht* eröffnen (können). Die interaktive Erzeugung von Einsicht lässt sich wie folgt abstrahiert darstellen:



Abb. 5: Schematische Darstellung der Erzeugung von Einsicht

Dieses eher statische Schema zur Erzeugung von Einsicht (als Form des Lernens) stellt ein Grundgerüst für die weitere Betrachtung dar. Auf der nächsten Abstraktionsebene wird

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

zuerst die hier beforschte supervisorische Wissensperspektive integriert und dann die Besonderheit der interaktiven Dynamik hervorgehoben.

6.1.2 SUPERVISION ALS GENERIERUNG VON WISSEN

Supervision hat sich in seiner bisherigen Entwicklung als professionelles Beratungsformat für eine reflexive Thema/Fallbearbeitung in vielen verschiedenen Berufsfeldern etabliert. Im Vordergrund steht hierbei die Erlangung von Einsicht (Bewusstwerdung) durch die reflexiv-diskursive Bearbeitung bestimmter Erfahrungen zur Erweiterung der Handlungsautonomie an einer subjektiv erlebten Grenze. Aus der Wissensperspektive kann dieser essenzielle Zusammenhang wie folgt beschrieben werden:

Im beruflichen Handeln – der Interaktion zwischen Professional und KlientIn – entsteht *Nichtwissen* i.S.v. „Ich weiß nicht ... weiter“ (subjektive Handlungsgrenze), das den Anlass zur Supervision bietet. Hier wird auf der Basis von *Erfahrungswissen* (als kommunizierbare Erfahrungen), das Nichtwissen und Handlungswissen enthält, in der diskursiven Auseinandersetzung mit einem Thema/Fall reflektiert. Damit wird implizites *Handlungswissen* expliziert und subjektiv bewusst. Der Hiatus des Nichtwissens schließt sich durch die Generierung des *Handlungswissens* (Erweiterung der Handlungsautonomie). Hier ist die Grundlage eines Lernprozesses durch Einsicht im individuellen Erfahrungskontext beschrieben. Vereinfacht gesagt, geht der Generierung von Wissen in der Supervision immer die interaktive Reflexion von Erfahrung voraus. Bewusste Erfahrungen bilden die Kommunikationsgrundlage. Meint, ich kann nur über etwas reden was ich weiß. Indem ich aber über das rede was ich schon weiß (interagieren; kommunizieren), kann ich mit Hilfe des Gegenübers an das näher herankommen, was ich noch nicht weiß. Es entstehen sozusagen im Handeln der Interaktion neue Erfahrungen als Einsicht, die Handlungsspielräume eröffnet.

In den Supervisionsprozess bringen SupervisandIn und SupervisorIn ihr eigenes *Erfahrungswissen* mit, das sich subjektspezifisch ausdifferenziert. Diese beiderseitig subjektive Wissensstruktur, die sich durch dynamisch-fließende Übergänge von Ebenen charakterisiert, bezieht die Perspektive der Rolle als KlientIn oder BeraterIn mit ein. Demnach hat zunächst die SupervisandIn einen thematischen Wissensvorsprung, denn sie bringt das

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

Thema/den Fall⁷³ ein. Die SupervisorIn hat hingegen einen Vorsprung an methodischem Wissen. Die Begriffe *Thematisches Wissen* und *Methodisches Wissen* sind als Verbund verschiedener Wissensbereiche zu sehen. Im *Thematischen Wissen* gehen alle Wissensanteile, die mit dem Thema verknüpft sind auf (beispielsweise *Fachwissen*, *Organisationsspezifisches Wissen*, *Biographisches Wissen*, etc.). Das *Methodische Wissen* ist „supervisorisches Handwerkszeug“, das im Idealfall situativ an das Thema/den Fall angepasst wird. Es setzt sich zum Beispiel aus *Fachwissen*, *Prozesswissen*, *Interdisziplinärem Wissen*, etc. zusammen. Die genannten Anteile finden sich implizit in den kommunizierten Erfahrungen beziehungsweise in den Interventionen.

SupervisandIn und SupervisorIn, mit ihrer subjektspezifischen Wissensstruktur, treten miteinander in Beziehung und interagieren auf verschiedenen Wissensebenen (beispielsweise *Fachwissen*, *Standortwissen*, *Biographisches Wissen*, *Reflexives Wissen*, etc.).

Es entsteht bei der SupervisandIn in hohem Maße themen- oder fallbezogenes *Wissen über sich selbst* verbunden mit einer Suchbewegung nach Anschlussfähigkeit, um als *Handlungswissen* in künftigen (arbeitsweltlichen) Interaktionen zur Verfügung zu stehen. Dies ist das Potential für neue Erfahrungen, die reflexiv betrachtet Erfahrungswissen und Nichtwissen beinhalten. Außerdem entsteht *Reflexives Wissen*, das sich auf die Reflexion beziehungsweise den reflexiven Vorgang an sich bezieht, i.S.v. Lernen reflexiv zu lernen (Metakognition). Dabei kommt dieselbe Internalisierungs-/Implementierungslogik (Anwendbarkeit), wie beim themenbezogenen *Wissen über sich selbst* zum Tragen. Damit ist für die SupervisandIn ein selbstgesteuerter Lernprozess beschrieben, der auf *Selbstvergewisserung* beruht und mit seinem selbstaktualisierenden Moment einen Professionalisierungskreislauf durch Reflexion bildet.

Während der reflexiven Themenexploration generiert die SupervisorIn in erster Linie *Fallwissen*, die Grundlage für Interventionen zur Ermöglichung von Einsichten. Die Generierung erfolgt bis zu einem bestimmten (auftragsabhängigen) Sättigungsgrad, stellt in Folge die Handlungsfähigkeit der SupervisorIn her und mündet schließlich in einer Intervention. Die Interventionen erfolgen aus einem Wissenskonglomerat bestehend aus *Fallwissen*, *Fachwissen*, *Methodischem Wissen*, etc. Diese werden größtenteils intuitiv (nicht bewusst) – auf der Grundlage von implizitem Wissen – interagiert. Die Generierung von Wissen der SupervisorIn ist jedoch von der SupervisandIn zu unterscheiden. Während die

⁷³ Die Bezeichnung „Thema/Fall“ inkludiert mögliche Unter- und Nebenthemen.

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

Supervisandin, herausgetreten aus ihrem Arbeitsalltag, über spezifische Situationen reflektiert und Wissen generiert, dass mit einer zeitlichen Verschiebung bewusst ins Handeln einfließt, befindet sich die SupervisorIn zum Zeitpunkt der Supervision in einer direkten, komplexen Arbeitssituation. Für Sie fällt die Generierung und Verwendung von Wissen in der Interaktion (uno actu) zusammen. Dies bedeutet, dass die Verwendung von Wissen eher spontan, nicht bewusst erfolgt. Erst das Kontrollsupervisionssetting bietet für die SupervisorIn einen ähnlichen Interaktionsrahmen zur aktiven Wissensgenerierung als selbstgesteuertes Lernen. Die interaktive Wissensgenerierung in der Supervision gestaltet sich damit für die SupervisandIn aktiv und für die SupervisorIn passiv.

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

Erfahrungswissen → Handlungswissen, Nichtwissen		
SupervisandIn (aktiv)	Auftrag/Thema	SupervisorIn (passiv)
Thematisches Wissen Wissen über sich selbst/ Reflexives Wissen	Beziehung Interaktion Wissensebenen auf denen sich beide begegnen	Methodisches Wissen Fallwissen
Handlungswissen → Erfahrungswissen, Nichtwissen		
Erfahrungswissen → Handlungswissen, Nichtwissen		
SupervisandIn (aktiv)	Auftrag/Thema	SupervisorIn (passiv)

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

Thematisches Wissen	Beziehung	Methodisches Wissen
	Interaktion	
	Wissensebenen auf denen sich beide begegnen	
Wissen über sich selbst/ Reflexives Wissen		Fallwissen
Handlungswissen → Erfahrungswissen, Nichtwissen		

Abb. 6: Die Generierung von Wissen in der Supervision anhand subjektiver Wissensstrukturen

Um die Gestalt des entstehenden Wissens näher beschreiben zu können, ist eine differenzierte Betrachtung des interaktiven Zusammenspiels von Intervention und Reflexion notwendig. Festzuhalten gilt, dass ein subjektiv geprägtes Wissen erzeugt und generiert wird, das von seiner individuellen Anschlussfähigkeit lebt. Zum Beispiel verließ der Supervisand (Untersuchungsset 1) die Supervision irritiert, d.h. an einer Grenze wo Lernen stattfinden und sich daraufhin die Anschlussfähigkeit des noch impliziten Wissens zeitverzögert in zukünftigen Situationen einstellen kann. Im Gegensatz dazu entwickelte die Supervisandin (Untersuchungsset 2) schon innerhalb der Supervision eine klare Handlungsleitlinie, meint generiertes Wissen wurde direkt anschlussfähig und kommunizierbar.

Exkurs: Die doppelte Perspektivität der Ko-Produktion in der Supervision

Ko-Produktion, als Konzept personenbezogener, sozialer Dienstleistungsarbeit legt den Schwerpunkt auf die Gestaltung von aushandlungsbetonten Problembearbeitungsprozessen. Zu Grunde gelegt wird eine demokratische Rationalität, die ein ethisches Selbstverständnis für sozialpädagogisch Professionelle beschreibt. Die demokratische Rationalität beinhaltet eine Parteilichkeit professionellen Handelns, das seine Handlungskompetenz

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

sowohl aus der Situation, als auch der Subjektivität der NutzerInnen ableitet. Diese werden unter fachlichem Aspekt als Ko-Produzenten begriffen. Damit ist gemeint, dass die AdressatInnen trotz aller Hilfebedürftigkeit, bewusst als selbstbestimmtes Subjekt anerkannt werden. Der bewusste Umgang mit dieser Differenz erfordert ein hohes Maß an Professionalität (vgl. Marquard 2005, S. 5ff). Dazu gehört eine ständige Infragestellung alltäglicher Selbstverständlichkeiten und eine kritische Reflexion von Wissenschaftlichkeit. Das Zentrum professionellen Handelns ist in diesem Verständnis die personale Integrität, die auf einem ethischen Wissen basiert (Brumlik 2000) (vgl. Marquard 2005, S. 5ff). Damit ist ein Beziehungsverhältnis von Professionellen und NutzerInnen beschrieben, das einer Technokratisierung sozialer Dienstleistungen entgegensteht und einem reflexiven Handlungstypus folgt. Dazu gilt es „[...] die Differenz zwischen dem prinzipiellen Anspruch professionellen Wissens auf rationale Problemlösungen und dem faktischen, in die situativen Aushandlungsprozesse eingelassenen Arbeitswissen bewusst zu bearbeiten“ (Marquard 2005, S. 6 [Auslassung S.H.]). Sprich, die Differenz zwischen Wissen und dem Kontext seiner Nutzung muss reflexiv aufgearbeitet werden.

Was hat dieses Konzept nun mit Supervision und einer doppelten Perspektivität zu tun? Das Konzept der Ko-Produktion beschreibt Thema und Voraussetzung einer Wissen generierenden Supervision zugleich. Zum Einen bietet die Supervision das Setting zur reflexiven Bearbeitung der beschriebenen Differenzen (Thema) und zum Anderen lebt sie selbst das Prinzip der Koproduktion auf der Grundlage einer demokratischen Rationalität (Voraussetzung). Der wertschätzende und anerkennende Umgang mit der Subjektivität der KlientIn in der Supervision befördert die Generierung von *Wissen über sich selbst* zur Beförderung des Umgangs mit *Nichtwissen* bzw. *Ungewissheit* in der Handlungspraxis. Ein Beratungsprozess, der trotz des Hiatus zwischen Reflexion und Handeln (Busse 2009), durch die gemeinsame Arbeit auf Augenhöhe – durch Interdependenz – geprägt ist. Das Arbeitsbündnis zwischen Professional (SupervisorIn) und Professional (sozialarbeiterische Fachkraft) spiegelt und befördert damit zugleich das zu professionalisierende und reflexiv bearbeitende Beziehungsverhältnis von Professional und KlientIn. Kurz: Ko-Produktion wird reflexiv durch Koproduktion hervorgebracht.

6.1.3 DAS INTERAKTIVE MOMENT DER GENERIERUNG VON WISSEN

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, was denn eigentlich aus der Wissensperspektive in der Interaktion passiert? Die gemeinsame Beziehungsebene in der Supervision ist die Grundlage für den kommunikativen Austausch und bietet einen geschützten Raum für selbstgesteuertes Lernen. Das Beziehungshandeln (Interaktion) ermöglicht neue Erfahrungen, die Einsichten eröffnen können (s.o.).

Das bedeutet, das eingegangene professionelle Arbeitsbündnis ist durch Interdependenz in der Interaktion gekennzeichnet, die sich besonders durch gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung des subjektiven Wissens charakterisiert. Anders ausgedrückt, lebt die Interaktion von der Einbringung des individuellen „*Mehrwissens*“ (*Thematisches Wissen* bzw. *Methodisches Wissen*), das über die Reflexion der SupervisandIn und Intervention der SupervisorIn zusammengebracht wird.

Das Wechselspiel von Reflexion und Intervention soll nun konkretisiert werden. Es zeigte sich, dass SupervisandIn und SupervisorIn mit ihren subjektspezifischen Wissensstrukturen zusammenkommen und sich durch Interaktion auf verschiedenen gemeinsamen Wissenssebenen begegnen. Auf welchen sich beide treffen, ist von der Reflexionsform und der Interventionsform abhängig. Das heißt: Die SupervisandIn reproduziert in der Reflexion ihre Erfahrungen mit bestimmten Wissensanteilen ihrer persönlichen Wissensstruktur. Dabei ist ein Reflexionsniveau, als Ausdruck für die Komplexität des Nachdenkens, zu erkennen, das durch die Wissensstruktur geprägt ist. Je vielschichtiger diese ist, umso flexibler ist die Möglichkeit der Reflexion. Hier kommt die Dynamik der Wissenssebenen, mit ihren fließenden Übergängen, zum Tragen. Zumeist ist auffällig, dass dabei einer oder mehrerer Ebenen (themen-/auftragsbezogen) eine besondere Bedeutung bekommt. Das Zutun der SupervisorIn besteht in der (An-)Passung (themen-, auftrags- und personenbezogen) ihrer Interventionen, um Anschlussfähigkeit für den nächsten Reflexionsschritt herzustellen. Anschlussfähigkeit meint hier, die Wissenssebenen zu stimulieren, die einen Zugang zur Einsicht vorbereiten.

Mit der Interventionsform (Konkretisierung, Konfrontation, Spiegelung, etc.) wird die Stimulation ausgelöst. Beide (Reflexion und Intervention) beeinflussen sich somit wechselseitig. Es hat sich in der vorliegenden Untersuchung als besonders fruchtbar herausgestellt, Fach- und Prozessberatung miteinander zu verschränken. Punktuelle, themenbezogene fachliche Inputs (direkt kommuniziertes Fachwissen) wurden von der SupervisandIn

Supervision als interaktive Generierung von Wissen

besonders geschätzt. Im Fortgang flossen diese in die reflexive Bearbeitung des Themas/Falles ein und trugen damit zur subjektspezifischen Generierung von Wissen bei.

Zusammengefasst bedeutet Reflexion aus der Wissensperspektive, das Nachdenken über Erfahrungen in ihrer kommunikativen Reproduktion auf verschiedenen Wissensebenen, die subjektspezifisch geprägt sind. Intervention aus der Wissensperspektive heißt demzufolge themen-, auftrags- und personenbezogene Stimulation der als bedeutsam hervorgetretenen subjektiven Wissensebenen zur systematischen Erzeugung von individueller Einsicht. Reflexion und Intervention gehören im Supervisionsinterakt unbedingt zusammen und befördern die Generierung von Wissen, denn ohne die Intervention vom „Außen“ würde die SupervisandIn in der Reproduktion (Selbstreflexion) ihrer Erfahrungen verharren. Wie zwei Zahnräder in einem Getriebe oder Uhrwerk greifen Reflexion und Intervention ineinander.

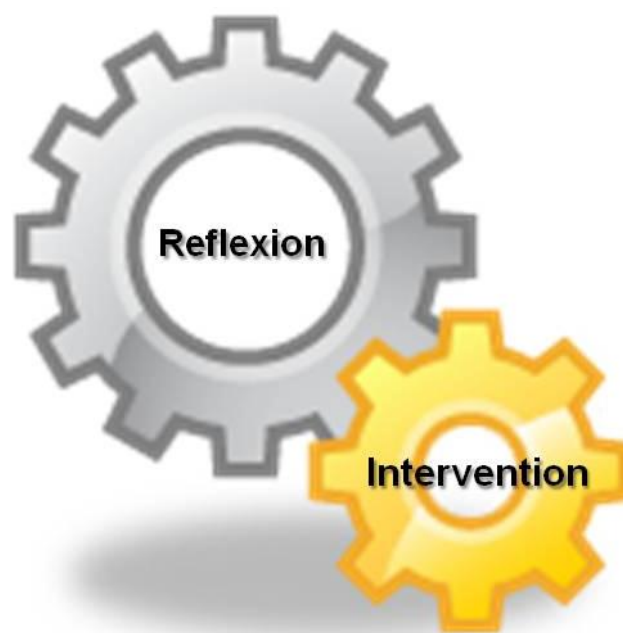


Abb. 7: Reflexion und Intervention in der Supervision

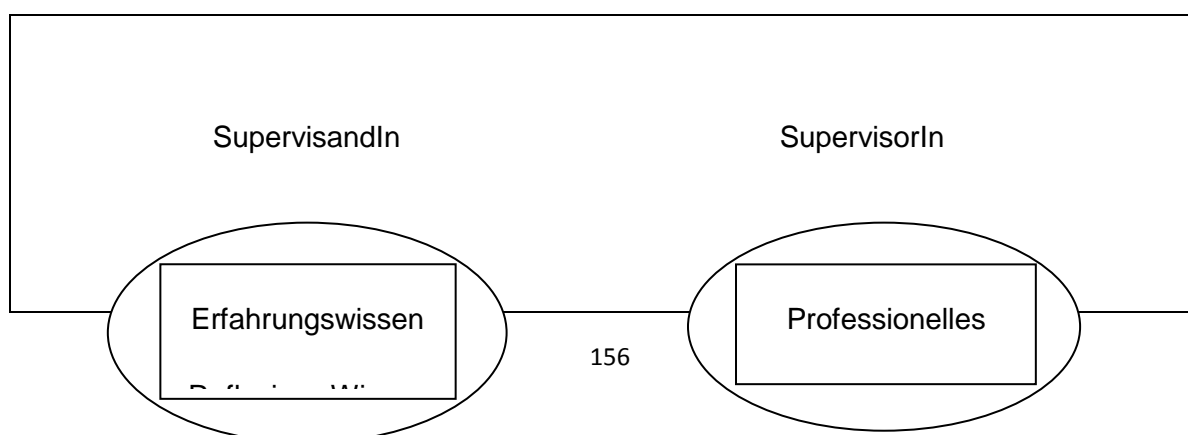
6.2 DIE FORM DES IN DER SUPERVISION GENERIERTEN WISSENS

Das in der Supervision generierte Wissen lässt sich in einer „groben“ Kategorisierung zunächst als implizites Wissen bezeichnen. Genauer gesagt entsteht (objektivierendes und subjektivierendes) *Erfahrungswissen*, das sich für die Praxis in *Handlungswissen* („*Ich weiß für mich, was jetzt zu tun ist.*“) konkretisiert. Außerdem entsteht *Reflexives Wissen*, das auf das individuelle Lernen durch Reflexion bezieht und mit Supervision kontinuierlich befördert wird. Im Zusammenhang betrachtet, weist das hier beschriebene Wissen eine absolut subjektive Prägung und dynamische Zusammensetzung auf, die keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit – im Gegensatz zu explizitem Wissen – hat. Vielmehr ist es ein durch reflexive Interaktion subjektiv objektivierbares Wissen, das subjektspezifische Verwendung und Verfügbarkeit findet. Anders ausgedrückt, flexibilisiert es die individuelle Handlungsautonomie. Insbesondere trägt dazu auch der reflexive Umgang mit Nichtwissen bei.

Zusammenfassend bezeichnen die ForscherInnen das in der Supervision generierte Wissen als *Supervisorisches Wissen* und erweitern damit die Perspektive von Buer (1999), der *Supervisorisches Wissen* als Grundlagenwissen für professionelles Beratungshandeln definiert, das jedoch auch in der Supervision generiert werden kann (Supervision als Forschungsprozess). *Supervisorisches Wissen* umfasst nach Auffassung der ForscherInnen:

- a) professionelles Wissen über Supervision, in der Supervision generiert (Perspektive der SupervisorInnen) und
- b) professionelles Wissen als *Erfahrungswissen* sowie *Reflexives Wissen*, generiert in der Supervision (Perspektive der SupervisandInnen).

Supervisorisches Wissen (doppelte Perspektive)



Supervision als interaktive Generierung von Wissen



Abb. 8: Supervisorisches Wissen

Professionalisierungsschub Wissen

Mit den Erkenntnissen des Forschungsprozesses definieren die ForscherInnen Supervision aus der Wissensperspektive wie folgt:

Supervision ist ein andragogisches Beratungsformat, das initiiert als selbstgesteuerte Lernform, die interaktive Generierung von Wissen, in einem reflexiv-professionellen Arbeitsbündnis zwischen SupervisorIn und SupervisandIn, befördert. Dichte und komplexe Anforderungen der Arbeitswelt zum Anlass, bestimmen subjektiv erlebte Spannungsfelder den thematischen Gegenstand der Supervision. Im interaktiv-reflexiven Prozess forschenden Verstehens, steht die Selbstaktualisierung durch subjektive Bewusstwerdung impliziten Wissens im Vordergrund. Ziel von Supervision ist es, die Anschlussfähigkeit supervisorischen Wissens in der professionellen Praxis, zur Flexibilisierung der individuellen Handlungsautonomie, zu ermöglichen.

Supervision als andragogisches Beratungsformat setzt ein erweitertes professionelles Selbstverständnis voraus, das sich durch eine reflexive Professionalität⁷⁴ als Haltung auszeichnet. Gemeint ist: Supervision als Setting des interaktiv-reflexiven Umgangs mit Ungewissheit oder Nichtwissen zu begreifen. Das legt ein symbiotisches Verständnis von Wissen, als Einheit von Wissen und Nichtwissen, zugrunde und darüber hinaus die Anerkennung der Bedeutsamkeit sowohl von objektivierendem, als auch subjektivierendem Erfahrungswissen für das professionelle Beziehungshandeln.

In der supervisorischen Praxis braucht es dafür die Sensibilität einer interdependent wertschätzenden Attitüde, die sich in gegenseitiger Anerkennung der individuellen Professionalität zeigt. Der Professionalisierungscharakter besteht also in der bewussten Nutzung des interaktiven Moments im supervisorischen Zugang zu Wissen. Das Wechselspiel von Reflexion und Intervention ist somit gleichzeitig Gelingensbedingung und Qualitätsmerkmal einer interaktiv Wissen generierenden Supervision.

⁷⁴ Vgl. hierzu Dewe 2007, 2009

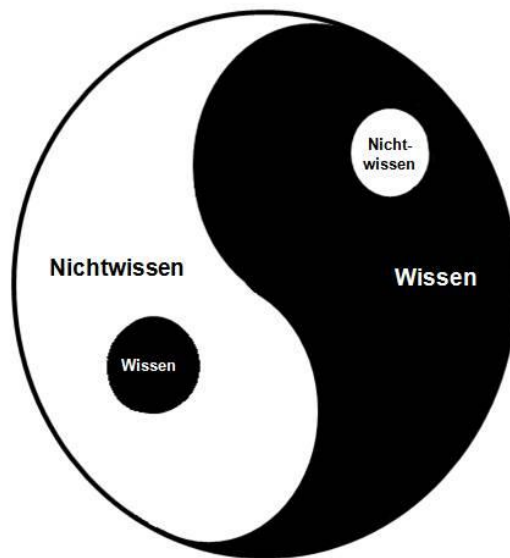


Abb. 9: Die Einheit des Wissens

Ausblick

Mit den Worten von Dewe und Luhmann lässt sich eine neue wissenschaftliche Frage folgendermaßen formulieren:

Ist der Wissen generierende Prozess in der Supervision eine Relationierung zweiter Ordnung?

Reflexiver Ausklang des Forschungsprozesses

Ziel der Reflexion ist es, den annähernd ein Jahr andauernden Arbeitsprozess des Projektes „Masterarbeit“, aus Sicht des Forschungsteams, heiter Revue passieren zu lassen.

Beginnen wir am Anfang.

Es begab sich zu einer Zeit an der Fachhochschule Mittweida/Rosswein, Fakultät Soziale Arbeit. Angeregt durch die beobachtende Teilnahme an der Arbeitstagung „Professionalität in der Sozialen Arbeit am Material – Empirie und Theorie“ anno 2009, stellte sich den ForscherInnen die Frage, wie sich Wissen in der Interaktion von WissenschaftlerInnen generiert? Über einen anderen Feldweg hat sich die gleiche Frage mit anderen Worten, in einem anderen Setting, zu einer anderen Zeit und an einem anderen Ort wie folgt gestellt: Was tun BeraterInnen in der Beratung? Und wenn sie das tun, wie tun sie das dann? Man nehme also Wissen, Interaktion und Beratung, unter der Berücksichtigung der Dialektik von Theorie und Praxis, beziehe das Ganze auf das Beratungsformat Supervision und entwickle daraus die sozialarbeitswissenschaftlichen Fragestellungen: Wie wird während der Supervision interaktiv Wissen generiert? Und auf welchen Wissens Ebenen begegnen sich SupervisorIn und SupervisandIn?

In ständiger, interaktiv-diskursiver Auseinandersetzung mit dem Thema „Interaktive Generierung von Wissen in der Supervision“ reproduzierte sich auch im forschenden Handeln das Wissen generierende Moment. Der methodische Forschungszugang bot die Möglichkeit, sowohl explizites, als auch implizites Wissen im Prozess miteinander zu verquicken, um es anschließend der Fallebene zu entreißen und auf die Metaebene der Theorie zu

heben. Viele zu Beginn gefragte Fragen ergaben erst durch systematisiertes Fragen von Fragen, Antworten. Was ist es denn eigentlich? Wo ist die Lücke? Was wollen wir denn wissen? Was wollen wir denn damit sagen? Wie können wir das präzisieren? Welche Funktion hat das Ganze? Welche Perspektive beleuchten wir? Auf welcher Ebene befinden wir uns? Wo stehen wir im Prozess? Was ist der nächste Schritt? Was ist das Ziel? Kurz: Wo kommen wir her? Und wo wollen wir hin?

Das Forschungsduo legte besonders Wert darauf, in Abständen aus dem Prozess auszuweichen, um der eigenen reflexiv-interaktiv Wissen generierenden Forschungsaktivität neben einer auch ansonsten ausfüllenden beruflichen Tätigkeit ausreichend Raum und Zeit einzuräumen. Bestärkt durch eine wertschätzend anerkennende Begleitung des Erstlesers, kann der Verlauf der gemeinsamen Wissensgenerierung als ein kreativer Lernprozess reflektiert werden, der sich durch eine motivierte, konzentrierte und zugleich verlässliche Arbeitshaltung im Team, gewürzt mit ausreichend mutigem Hang zur Selbstironie auszeichnet

ANHANG

I Interviewleitfaden

II Transkriptionszeichen

III **Untersuchungsset 1**

IIIa Transkription Supervisionseinheit Frau F. und Herr H.

IIIb Transkription Interview Herr H.

IIIc Transkription Interview Frau F.

IV **Untersuchungsset 2**

IVa Transkription Supervisionseinheit Frau G. und Frau J.

IVb Transkription Interview Frau J.

IVc Transkription Interview Frau G.

V **Zusammenschau von relevanten Reflexionsmodellen
nach Hilzensauer (2008)**

Interviewleitfaden

Frage 1

Wie war es? (offener Zugang)

Erste Einschätzung zur Supervisionssitzung. Eine Situative Rückmeldung, Gefühl

Frage 2

Worum ging es? (Thema, Fall)

Eckpunkte, Abriss zum Thema, Fallbeschreibung

Frage 3

Was denken Sie, denkt der andere? (bzgl. Thema, Fall)

Hat der andere mich verstanden? Ist eine interaktive Beziehung (kommunikative Ebene) über den Fall entstanden?

Frage 4

Wie hat sich Ihre Sicht auf das eingebrachte Thema durch die Sitzung geändert? (vorher, nachher)

Hat eine Entwicklung stattgefunden? Hat sich etwas verändert? Was und wie hat sich etwas verändert?

Frage 5

Was war für Sie entscheidend? Wo waren entscheidende Momente? (im Sinne von Denkanstößen)

Gibt es Schlüsselmomente?

Frage 6

Was wissen Sie jetzt mehr über das Thema, als vor der Supervision? Wie kam das zustande?

Wirkung, Wissenszuwachs, Lerneffekt. Was bleibt zurück?

Transkriptionszeichen

I: InterviewerIn

Frau F.: Abkürzung der Interviewperson

Herr H.: Abkürzung der Interviewperson

Frau G.: Abkürzung der Interviewperson

Frau J.: Abkürzung der Interviewperson

Frau H. Abkürzung Interviewerin

Herr L. Abkürzung Interviewer

Hinweis: Aus Datenschutzgründen wurde Abkürzungen gewählt. Diese sind zum Teil frei erfunden.

Pausen: (.) 1 Sekunde
 (..) 2 Sekunden
 (...) 3 Sekunden
 (4) Sekunden

(unverständlich) unverständlich gesprochene Worte/Wortgruppen/Sätze

Immer betont/mit Nachdruck gesprochen

Immer besonders laut gesprochen

- 1 Fr. F.: Nehmen Sie Platz! Sooo, hehe (lacht). Tja , schaun wa mel, ne? Ich hab nochmal
2 geguckt wir haben uns gesehen das letzte Mal vor diesem Wochenende. Das hat,
3 das hat
- 4 Hr. H.: Genau im
5 Juno.
- 6 Fr. F.: Genau, dritten sechsten ham wa uns gesehen, genau. Und dann hab ich an Sie
7 gedacht natürlich an dem Wochenende, natürlich.
- 8 Hr. H.: Tjaa. Also (...) für mich war das ein tolles Wochenende.
- 9 Fr. F.: Mmh.
- 10 Hr. H.: Es ging zwar ein bisschen chaotisch los
- 11 Fr. F.: Mmh.
- 12 Hr. H.: Ich hatte davor noch ein paar Sachen, die ich noch dringend abarbeiten musste,
13 weil ich ja
- 14 Fr. F.: Im Büro, oder was?
- 15 Hr. H.: Im Büro, ja. Ähh, vor dem Wochenende auch noch, ähhh, das Seminar Gewaltfreie
16 Kommunikation besucht hab.
- 17 Fr. F.: Das war ja toll!
- 18 Hr. H.: Das hat wirklich ganz gut zusammen gepasst.
- 19 Fr. F.: Das ist ja wunderbar, das hat-
20 ten die von [REDACTED] angeboten, oder was?
- 21 Hr. H.: Ne, ne. Das war jemand ganz anderer, das war jemand aus [REDACTED]
- 22 Fr. F.: Mmmh.
- 23 Hr. H.: [REDACTED] heißt der und ähhh, der hat halt auch äh bei dem [REDACTED] ne Ausbildung
24 gemacht
- 25 Fr. F.: Mmh.
- 26 Hr. H.: Macht das eben jetzt eigenständig als Anbieter.
- 27 Fr. F.: Wie heißt der Mensch nochmal?
- 28 Hr. H.: [REDACTED]
- 29 Fr. F.: [REDACTED]
- 30 Hr. H.: Mmh. Kommt aus [REDACTED].
- 31 Fr. F.: Interessiert mich sehr (...) . Toll.
- 32 Hr. H.: Und fand das auch sehr gut wie er das gemacht hat.
- 33 Fr. F.: AHA. Das war ein ganzes Wochenende?
- 34 Hr. H.: Ne, das waren zwei Tage.
- 35 Fr. F.: Aha.
- 36 Hr. H.: Das war Mittwoch, Donnerstag und Donnerstag, Freitag, weiß ich jetzt nicht mehr
37 genau. Ne Mittwoch, Donnerstag wars, weil ich Freitagmittag war ich ja schon (at-
38 met tief ein) und
- 39 Fr. F.: Mmh.
- 40 Hr. H.: da war das einfach auch der Einstieg für dieses Wochenende nochmal ganz
- 41 Fr. F.: Für euer
42 Wochenende?
- 43 Hr. H.: Ja.
- 44 Fr. F.: Das war ein toller Einstieg, weil das nochmal so präsent war.
- 45 Hr. H.: Ja das war ganz
- 46 Fr. F.: (räuspert sich)
- 47 Hr. H.: ganz toll. (...) Dann war ich abends irgendwie
48 noch son bisschen unterwegs gewesen und dachte: „Naja, das bisschen Zeug kannst-
49 te auch morgen früh noch einpacken, waste brauchst un“ (lacht)
- 50 Fr.: (lacht laut)
- 51 Hr. H.: Wie das so ist.
- 52 Fr. F.: Ne, wie Sie so sind!
- 53 Hr. H.: (lacht)
- 54 Fr. F.: (hustet)
- 55 Hr. H.: Wie das so ist (betont).

- 1 Fr. F.: Das war ja neulich unser Thema, ne?
2 Hr. H.: (lacht)
3 Hr. H.: Wars dann früh nen bisschen knapp
4 Fr. F.: Hmm.
5 Hr. H.: Und da hatt ich natürlich dann auch nicht mehr dran gedacht, dass ich doch noch
6 was einpacken wollte. Und zwar wollt ich ja noch nen Buch zum Vorlesen mitneh-
7 men.
8 Fr. F.: Jaa. Hatten we noch drüber gesprochen.
9 Hr. H.: Genau, hatten wa drüber gesprochen un die Idee fand ich auch sehr gut. Und ich
10 hatte mir auch schon was rausgesucht. Äh, ich hatte schon ne Idee was ich mit-
11 nehmen wollte. Hab aber, als ich dann mein Zeug hektischerweise eingepackt
12 hab überhaupt nicht mehr daran gedacht. (Atmet tief ein)
13 Fr. F.: Schade.
14 Hr. H.: Als ich dann vormittags, also Freitagvormittag bin ich dann rausgefahren mittem
15 Herrn ■■■. Und ähh, als ich dann das Solo vorbereitet hab fiel mir ein: "Man, da
16 haste das Buch liegengelassen oder überhaupt nicht eingepackt.
17 Fr. F.: Mmmmmh(lang gezogen).
18 Hr. H.: Da war ich auch schon nen bisschen ärgerlich.
19 Fr. F.: Über sich?
20 Hr. H.: Jaa. Über wen sonst? (lacht)
21 Fr. F.: Mmh. Jaa. (lacht)
22 Hr. H.: Und (...) aber es kam dann alles ganz anders.
23 Fr. F.: Ahja.(...) Ja planen kann man viel.
24 Hr. H.: Ja planen kann man viel.
25 Fr. F.: Mmh.
26 Hr. H.: Jedenfalls war bis dahin das Wetter ja sehr schön und dann fings auf einmal
27 Nachmittag an zu reechnen
28 Fr. F.: Auje.
29 Hr. H.: So in leichten Tröpfen und da ham wa am Anfang nur unsere Einführungsrunde
30 gemacht, also so wie ich das auch geplant hatte, uund (..) das ging aber am An-
31 fang auch ein bisschen zäh.
32 Fr. F.: Mmh.
33 Hr. H.: Uund (...) dann wollten die auch keine sone richtiche Feedbackrunde und der Te-
34 nor am Schluss dieses Einführungsteils war dann: „Wir wolln eigentlich nen bisschen
35 Bewegung und das ist ja das, was wa mit unseren Klienten schon die ganze Zeit
36 machen“. Also, ähm, es war mal was Neues gewesen, was se so noch nicht ge-
37 kannt haben, aber is eben sehr identisch mit der Arbeit, die sie selbst tun.
38 Fr. F.: Mmh.
39 Hr. H.: Und danach, also das war also das im Prinzip mit dem (...) Einführungsrunde, al-
40 so, dass man halt Farbe, Landschaft, Tiere äh und noch zwei andere, Jahreszeit
41 uund
42 Fr. F.: Und das Fühlen war doch noch dabei? Oder war das das andere?
43 Hr. H.: Ne ne, man beschreibt halt, wie man sich im Moment dort fühlt
44 Fr. F.: Achso.
45 Hr. H.: und ääh, dass ebend das mal in ner anderen Weise zum Ausdruck gebracht wird
46 Fr. F.:
47 Mmh.
48 Hr. H.: als man es sonst eben tut, beziehungsweise war für mich ja auch wichtig die Leute
49 kennen zu lernen. Was verbirgt sich nun hinter den Namen? Und ich wusste auch
50 nicht, ob die sich untereinander nun wirklich so gut kennen. Und das war auch so,
51 die kannten sich nicht alle persönlich. Nur ebend vom Namen her. Und da war das
52 schon ganz passen, fand ich. (Atmet ein). Naja, dann gings halt son bisschen in die
53 Natur und da fings dann doch nen bisschen an zu regnen. Zwischendurch hörte es
54 wieder auf. Und wir waren dann aber in unserem Zeitplan so gut dann vorange-
55 kommen schon, da ham wa dann noch ne andere Sache gemacht. So, soviele

- 1 Leute ma sind, gibt's halt nen Seil mit soviel Knoten wie Leute eben da sind und
2 jeder fasst annem Knoten an. Und dann versuchen die die die Knoten ohne das
3 Seil los zu lassen, so die Hand vom Seil zu nehmen, aufzulösen.
- 4 Fr. F.: Achso.
- 5 Hr. H.: War son bissel sone Team (...) Arbeit.
- 6 Fr. F.: Das war doch aber auch so geplant, ne?
- 7 Hr. H.: Ja das mit dem Seil war eigentlich nicht geplant. Also dieses Solo war dann ge-
8 plant
- 9 Fr. F.:
- 10 Mhh.
- 11 Hr. H.: das wollte ich eigentlich erst abends machen, wenn es finster ist und dann fing es
12 auch so mörderisch an zu schütten
- 13 Fr. F.: dass (hebt eine Tasse an und stellt sie wieder ab)
- 14 Hr. H.: da ham war dann gesacht „Na gut, bevor wir jetzt alle pittschenass dann sind“,
15 letzten Endes dann auch die Sinne nich so geschärft sind, weil man immer denkt
16 „Ohh, wann issen das nu endlich vorbei?“, weil es regnet so sehr dolle, ham wa
17 uns dann geeinigt, dass wa halt in unsrer Berghütte, wo wir ja übernachtet haben
18 alle gemeinsam, noch was machen. Und ham dort dann gespielt noch.
- 19 Fr. F.: Mmhh.
- 20 Hr. H.: da war am Anfang son bisschen Aufruhr. Was heißt Aufruhr, is vielleicht doch nicht
21 der richtiche Ausdruck, ja so
- 22 Fr. F.: Son bisschen Ablehnung?
- 23 Hr. H.: Widerstand
- 24 Fr. F.: Widerstand, ja. Mmh.
- 25 Hr. H.: Das is das Eisbergspiel (lacht kurz auf).
- 26 Fr. F.: Hm? (lacht)
- 27 Hr. H.: Die Tische sind halt Eisberge und dann gibt's drei vier Stühle, die Rettungsboote
28 sind und die können benutzt werden, um zu den einzelnen Eisbergen zu kommen.
29 (...) Und dann gibt's halt nen Schlusseisberg, von dem man das Schiff gerettet
30 wird.
- 31 Fr. F.: Mmh.
- 32 Hr. H.: und das hatten wa in der ganzen ersten Etage oder in der oberen Etage von unse-
33 rer Hütte son bisschen verteilt. Gabs halt drei, vier oder fünf Tische und dann hat-
34 ten wa nen paar Stühle und dann mussten die alle immer von Tisch zu Tisch
35 sozusagen und das eben auch vom Team wieder (atmet ein), zum einen vorher
36 sich erstma unterhalten „Wie machen we das nun?“ zum anderen eben auch wirk-
37 lich gucken: „Ist jetzt wirklich kein Stuhl frei?“, weil, wenn ein Stuhl nicht belastet
38 ist, geht er sofort unter und wird weggenommen.
- 39 Fr. F.:
- 40 Mhh.
- 41 Hr. H.: Das war am Anfang nen bissel schwierig (...) und das war auch, hatte so den An-
42 schein (...) des ziemlich Kindischen, zumindest am Anfang
- 43 Fr. F.: Das sind doch alles Sozialarbeiter ge-
44 wesen?
- 45 Hr. H.: Das sind alles Sozialarbeiter
- 46 Fr. F.: Jaa.
- 47 Hr. H.: alles erwachsene Leute und ich sach ma zwischen
48 achtundzwanzig bis sechzich.
- 49 Fr. F.: Aha (leise).
- 50 Hr. H.: Uund (...) nachdem aber dann ich aber versucht hab auch nen bissel drauf einzu-
51 stimmen und dass das doch gar nicht so schwer ist (...), da hatten die dann wirk-
52 lich so Feuer gefangen, die wollten gar nicht mehr aufhören (lacht). Und es war
53 auch total beeindruckend für mich (...), wie man das ebend, sach ich mal, naja,
54 „gut zureden“ ist vielleicht nicht der richtige Ausdruck, aber durch ein gewisses
55 Einfühlungsvermögen eben die Hemmschwelle auch abbauen kann.

- 1 Fr. F.: Was meinen Sie denn damit? Wie ham Sie das denn gemacht? Die so zu motivieren?
2
- 3 Hr. H.: Naja, ich hab
4 einfach versucht die son bisschen zu motivieren, also im bildlichen Sinne auch,
5 oder mit mit, ich sag mal, mit mit Metaphern. So auf die lustige Art gemacht, also
6 nicht hier: „Jetzt musste hier mit Stuhl“ und blablabla
- 7 Fr. F.: Aha! Sondern?
8 Hr. H.: Sondern hab immer gesucht: „Also das ist jetzt das Rettungsboot und das geht
9 eben unter. Und, also, dass ich einfach nicht das als Stuhl benannt hab, sondern
10 eben als das was es sein soll auch. Und letzten Endes auch immer die Geschichte
11 (...), nicht von dem Obergeschoss gesprochen hab, sondern das war das Eismeer.
12 Kurz vor
- 13 Fr. F.: Also Sie sind in diesem Bild
14 geblieben?
- 15 Hr. H.: Genau. Ich bin immer in dem Bild geblieben. Und hab dann, ich war mal eine Wei-
16 le in Südamerika, in Patagonien und Feuerland, und hab dann erzählt: „Und als ich
17 dort war konnte ich fast die Antarktis sehen und ich weiß wie es dort unten zu-
18 geht.“ (lacht) Son bissel blablabla
- 19 Fr. F.: Aha. Und was ist das, was ham Sie da gemacht?
20 Hr. H.: Als ich in Südamerika war?
- 21 Fr. F.: Nein (deutlich). In dieser Situation, da ham Sie plötzlich von sich und Ihrem Erle-
22 ben erzählt.
- 23 Hr. H.: Genau. Ja. Ja.
24 Fr. F.: Aja! Ja.
25 Hr. H.: (...) Ja (...). Genau. (lacht)
26 Fr. F.: Genau (betont). (lach laut)
27 Hr. H.: Ja, ja, (...)ja. (lacht) (...) Ja und dann
28 Fr. F.: Damit haben Sie die? (...) **Berührt**.
29 Hr. H.: Ja. Richtig. (...) Mmh.
30 Fr. F.: Da sind Sie in Beziehung gegangen (...) mit denen.
31 Hr. H.: Stimmt (...) hmm (...).
32 Fr. F.: Also wir reden ja jetzt darüber, damit Sie auch nochmal darüber nachdenken kön-
33 nen,
34 Hr. H.: Mmh, genau.
35 Fr. F.: „ Was hab ich denn da gemacht?“
36 Hr. H.: Mmh.
37 Fr. F.: Mit denen?
38 Hr. H.: Stimmt.
39 Fr. F.: Das heißt, das Entscheidende war mit denen auf (korrigiert sich) in die Beziehung
40 zu gehen.
41 Hr. H.: Ja.
42 Fr. F.: Und das haben Sie offensichtlich erreicht durch die (...) durch die, die (...) das
43 Sich- eigene- Einbringen: „Ich war schon mal in Patagonien und hab die Arktis ge-
44 sehen. Wir spielen jetzt das Eisbergspiel. Und das ist das Wasser.“ Also da war
45 auf einmal ne Beziehung zu **Ihnen** da.
46 Hr. H.: Mmh.
47 Fr. F.: Könnte das sein?
48 Hr. H.: S stimmt, das stimmt schon. Schs is
49 Fr. F.: Aja. Das könnte sein?
50 Hr. H.: Mmh, mmh.
51 Fr. F.: Aha.
52 Pause (5)
53 Hr. H.: Mmh. Spielt ne große Rolle. (...) Mmh, gut (lacht) (...) Mmh.
54 Fr. F.: **Die** Rolle, ne?
55 Hr. H.: Ja, genau.

- 1 Fr. F.: Wenn es mir nicht gelingt mit meinem Gegenüber in Beziehung zu gehen. Also,
2 wenn es mir nicht gelingt die auf der emotionalen Ebene zu erreichen, da könn se
3 die tollsten Dinger anbieten, da machen die immer nur sooo. Ne?
- 4 Hr. H.: Mmh. (...) Das stimmt.
- 5 Fr. F.: Aber ich wollte Sie nicht unterbrechen, es war mir nur wichtig gewesen, dass Sie
6 das für sich **benennen** können was Sie da gemacht haben.
- 7 Hr. H.: Mmh. (...) Ja und dann hamma dann
8 abends, nachdem das Spiel dann beendet war – das ging dann nen bissel länger
9 als ursprünglich geplant- (atmet tief ein) und vom Wetter her wars dann immer
10 noch nicht besonders toll
- 11 Fr. F.: Das ist ja schade (leise). (un-
12 verständlich)
- 13 Hr. H.: En paar wollten dann noch son bisschen feuer machen und dann ham wa dann
14 drinnen sitzend so noch nen bisschen gequatscht und uns unterhalten. (atmet tief
15 ein) War des denn auch nicht ganz so gelungen, also dass da wir zwei Betreuer
16 uns da nochmal nen bissel zurückgezogen haben. Also ich sach ma so zehn Minu-
17 ten, viertel Stunde die Leute da einfach mal so erstma für sich sein lassen, aber
18 (atmet tief ein) im Endeffekt war das dann doch wieder son bissel zusammen. Also
19 das hatten Sie ja auch angeregt, dass man da einfach auch nen bisschen mehr
20 Abstand wahr, versucht zu wahren.
- 21 Fr. F.: Mmh. Mmh. Auch nicht so gut
22 gelungen.
- 23 Hr. H.: Ne das war nicht so gut gelungen, nee. Also einfach auch auf der, oder unter dem
24 Aspekt, dass eben doch räumlich das sehr beengt war.
- 25 Fr. F.: Mmh, mmh. (schnell hintereinander)
- 26 Hr. H.: Wir zwei ja auch noch nicht so die Lust hatten da uns nun ins Bett zu legen oder
27 draußen irgendwo was zu machen. (Atmet tief ein) Joa und dann am nächsten
28 Morgen und da hatten wa ja den (...) Plan ins Labyrinth zu gehen
- 29 Fr. F.: Mmh.
- 30 Hr. H.: Das war dann auch wieder körperlich aktiv oder eine körperliche Aktivität (atmet
31 tief ein). Und da ham wa dann auf dem Weg dahin auch noch son, das sogenann-
32 te Moorpfadspiel gespielt. (hebt die Stimme wie bei einer Frage)
- 33 Fr. F.: Mmh, das war ja geplant. Jetzt erinner ich mich, dass we das besprochen hatten,
34 ne?
- 35 Hr. H.: Das war ja geplant. Und dann sssind wa dann
36 im Labyrinth angekommen und hab ich erstma son bisschen paar Sachen zum
37 Klettern erzählt. Also (...) hatte eben auch nen paar Haken da oder Ringe in der
38 Wand stecken, die man gut sieht und (atmet tief ein) son bisschen erklärt wie das
39 geht und was Sanduhren sind und was Ristschlingen sind und solche Sachen (at-
40 met tief ein). Und dann Demonstrationen wie man das eben einbaut oder legt und
41 wie das dann ebend funktioniert. Oder Seilumlemkung, wenn eben der Vorsteiger
42 da drei Meter über die Sicherung, über den Sicherungspunkt hinausgestiegen ist.
43 Dass der eben da sechs Meter runterfällt und solche Sachen. (Atmet tief ein) na
44 und da sind wa dann durchs Labyrinth durch und während der Zeit wo die Leute
45 da durch das Labyrinth durch sind, hab ich dann noch die, das Seil gespannt für
46 das Solo. Da hatten wa uns dann so entschieden das Solo im Nachgang an das
47 Labyrinth dann nochmal zu machen. (...)
- 48 Fr. F.: Mmh.
- 49 Hr. H.: Ja und dann ham wa im Prinzip (...) das Solo gemacht, obwohl sich da nicht alle
50 dran beteiligt haben. Also en paar wollten dann auch einfach nicht (...) aber die
51 Personen, die das mitgemacht haben
- 52 Fr. F.: (hustet)
- 53 Hr. H.: also die fanden es auch sehr beeindruckend. Also weil
54 das einfach auch (...). Also mit verbundenen Augen, zwar am Tage dann, aber ich

- 1 hatte da zum Teil auch kreuz und quer und verschiedene Richtungsänderungen
2 drin.
- 3 Fr. F.: (hustet)
- 4 Hr. H.: Auch das Gelände war nicht eben, auch rauf und runter und mmmh. Hatte dann
5 ebend jeder der da mitgemacht hat nochma zu dem Strick geführt und dann
6 nochmal gesacht, also: „Das Seil gibt dir zwar den Halt, aber das ist keine Stütze“ -
7 das war eben teilweise auch so locker durchhängend gespannt und man konnte
8 sich dann wirklich nicht dran abstützen. Das war ebend so wie der rote Faden des
9 Lebens-
- 10 Fr. F.: Mmh.
- 11 Hr. H.: Und als sie dann am Ende des Seils angekommen warn, da hab ich gesacht: „So
12 du bist nu wieder angekommen und hab dann gefragt wie das gewirkt hat auch
13 Fr. F.: Mmh.
- 14 Hr. H.: es waren dann viele auch beeindruckt. Mir mussten das dann teilweise auch nen
15 bisschen suchen, weil das so am Baum runterging und dann drei Schlingen und
16 von unten nach oben (wird leiser)
- 17 Fr. F.: Mmh (leise).
- 18 Hr. H.: Also es war schon beeindruckend (wieder lauter).
- 19 Fr. F.: Was hat die denn beeindruckt?
- 20 Hr. H.: (Atmet tief ein) Na die, einfach die Wahrnehmung (4), ääh, die man hat (...), wenn
21 man ma nichts sieht.
- 22 Fr. F.: Mmh (...), Mmh.
- 23 Hr. H.: Und ich hab das ja selbst auch schon mehrmals gemacht
- 24 Fr. F.: Mmh
- 25 Hr. H.: das ist wirklich
26 auch sehr beeindruckend, also wie sehr wir doch auf das Organ Augen ffixiert
27 sind. (Atmet tief ein) Und, ähm, ich mein klar hören is auch noch sone Sache, aber
28 dieses Tasten und vielleicht auch das Riechen, oder überhaupt auch das Wahr-
29 nehmen von Unebenheiten und äh naja, (...) dieser
- 30 Fr. F.: Jaja, außer, dass es beeindruckend war. Ham Sie auch ma so nachgefragt was es
31 in denen so für Gefühle ausgelöst hat?
- 32 Hr. H.: Ja, aber da waren se sehr zurückhaltend.
- 33 Fr. F.: Ahja (langgezogen). Mmh.
- 34 Hr. H.: Da hats nur Zweie oder Dreie gegeben, die gesacht haben
- 35 Fr. F.: Die waren vorsichtig!
- 36 Hr. H.: Jaja, die waren schon vorsichtig. Das hat man auch gesehen, also da wo nun
37 nach dem Seil getastet werden musste, da gab es welche, die das so ´n bissel
38 auch: „Muss ich es jetzt?“ (lacht verlegen).
- 39 Fr. F.: Die waren insgesamt vorsichtig hab ich den Eindruck, ne?
- 40 Hr. H.: Gut
- 41 Fr. F.: Also ziemlich viel Widerstand.
- 42 Hr. H.: Naja, wir haben dann am Ende nochmal so (4) der gesamten Zeit ne Feedback-
43 runde gemacht und (6) da (...) war son bisschen (...) hm (16), also zumindest hat-
44 te ich den Eindruck
- 45 Fr. F.:
46 Jaja is richtig.
- 47 Hr. H.: das Gefühl (4), na das, dieses Sich- darauf- Einlassen wirklich mal wieder Kind zu
48 sein, das war ja bei diesen Spielen so wirklich der Spieltrieb des Kindes-
- 49 Fr. F.: Mmh.
- 50 Hr. H.: gefordert. Äh, dass das eben sehr schwerfällt.
- 51 Fr. F.: Mmh.
- 52 Hr. H.: Das es eben auch sehr schwerfällt überhaupt sone, naja, sone offene Rolle ein-
53 fach wieder einzunehmen.
- 54 Fr. F.: Überhaupt sich einzulassen. Überhaupt sich einzulassen. (unverständlich)

- 1 Hr. H.: Mmh. Überhaupt sich einzulassen. Und, ähh, (...) aber im Endeffekt, also ich hab
2 da eigentlich nur in lächelnde Gesichter geguckt am Ende. Und das war für mich
3 also auch sehr befriedigend und schön. Also, dass die sich letzten Endes doch alle
4 gefreut haben, dass es für sie ein Wochenende war, was eben sonst doch nicht so
5 alltäglich ist.
- 6 Fr. F.: Mmh. (...) damit waren **Sie** zufrieden?
7 Hr. H.: Damit war ich schon zufrieden.
8 Fr. F.: Mmh.
9 Hr. H.: Also es hat mich schon glücklich gestimmt.
- 10 Fr. F.: Mmh. (...) Mmh. (...) Mmh. Haben Sie vorher denn wie wir das auch besprochen
11 hatten am Anfang, also in der Vorbereitung, mal so die Erwartungen an dieses
12 Wochenende abgefragt? So mit denen so darüber ins Gespräch zu kommen was
13 sie eigentlich erwarten? Denn die hatten dieses Wochenende ja gebucht.
- 14 Hr. H.: Das war nicht der Fall, weil das war'n bisschen holprig am Anfang, weil da nen paar
15 Leute erst später kamen. Und die die schon da waren, die wollten schon mit Aktivi-
16 tätäten anfangen. Und da war es für mich nen bisschen schwierig das so richtig zu ka-
17 nalisieren
- 18 Fr. F.: ach das war gar
19 nicht so einfach (leise).
- 20 Hr. H.: Ich wusste gar nicht so richtig „Wie viele fehlen denn nu?“ Da hat dann jemand
21 gesacht es fehlen noch drei oder vier, also die wussten es auch nicht ganz genau,
22 weil sich jemand noch zusätzlich gemeldet hatte. Da war das son bisschen, will ich
23 mal sagen ne ungünstige Ausgangssituation. Und die einen die schon da waren,
24 wollten einfach schon Aktivität und da hab ich dann gesacht: „Na gut, dann fang
25 wa einfach an!“ (Atmet tief ein) (...)
- 26 Fr. F.: Und das war ja in der Feedbackrunde zum Schluss, wär ja auch vorstellbar gewe-
27 sen, dass sie son, die Aufgabe gestellt hätten, ääh, ja „Guckt mal so. Was habt ihr
28 jetzt eigentlich erwartet, so in der Rückschau?“ So, dass man das hätte vielleicht
29 noch einbauen können. Und, ähh wie war das jetzt?
- 30 Hr. H.: Naa, ich hatte in der Feedbackrunde also zum Einen nochmal gefragt wie denn
31 überhaupt so das Gefühl für das gesamte Wochenende gewesen ist.
- 32 Fr. F.: Jaa.
33 Hr. H.: Also um da auch son bisschen raus zu kriegen wie sie sich gefühlt haben. Und wa-
34 ren eben auch am Anfang in dieser Kennenlernrunde - bei dem Tier- waren eben
35 zwei oder drei dabei, die gesacht ham „Also ich fühl mich jetzt erstmal boah, und
36 ich bin's Faultier und ich fühl mich fertich. Will eigentlich so gar nicht richtig und
37 will erstma nen bisschen Ruhe haben.
- 38 Fr. F.: Mmh.
39 Hr. H.: (Atmet tief ein) Und es war ebend dann in dieser Schlussrunde wo sie dann
40 nochmal gefragt haben
- 41 Fr. F.:
42 (hustet)
- 43 Hr. H.: haben: „Ja am Anfang war's für uns auch noch ein bisschen angestrengt“, waren wir
44 auch noch nen bisschen angestrengt
- 45 Fr. F.: Mmh. (...) Also das war in der Gruppe einschließlich
46 Leiter ein bisschen angespannte Atmosphäre. Angespannt, ja.
- 47 Hr. H.: (Spricht zeitgleich) oder ganz angespannt, war in der ganzen Gruppe son biss-
48 chen, mmh. „Aber jetzt fühl'n wa uns eben total gelöst, oder locker und zufrieden
- 49 Fr. F.: Ah, das ist ja
50 schön (leise).
- 51 Hr. H.: Das war eben für mich auch ne sehr große Bestätigung oder hat bei mir eben auch
52 sag ich ma ne sehr große Zufriedenheit ausgelöst.
- 53 Fr. F.: Mmh.
54 Hr. H.: Wirklich auch ein Glücksgefühl.
55 Fr. F.: Mmh.

- 1 Hr. H.: Kann man schon so sagen.
2 Fr. F.: Mmh.
3 Hr. H.: (Atmet tief ein) So und zwischendurch sind we ja nun viel auch gelaufen wo we
4 jetzt keine Aktivitäten hatten. Gab`s ja ebend dann so ein paar Gespräche
5 Fr. F.: Mmh.
6 Hr. H.: oder wir ham ebend dann noch ma son bissel, sone Art, ääh, Waldmemory ge-
7 macht. Wo man einfach son paar Blätter sammelt von verschiedenen Bäumen o-
8 der Sträuchern, die, je nach dem, die man hinlegt und sacht: „So jetzt guckt euch
9 das mal an!“
10 Fr. F.: Mmh.
11 Hr. H.: Deckt das dann ab und dann ist die Aufgabe, dass ssich die Leute eben dann die
12 gleichen Blätter suchen müssen und die wieder gleich anordnen da (...) daneben
13 hingelegt. Und dann wird`s eben aufgedeckt und verglichen, ob`s das wirklich is
14 oder ob`s ein bisschen anders is (atmet tief ein). Naja und zum Einen kriegt man da
15 nen bissel mit was für Baumarten oder Gewächse es überhaupt gibt im Walde
16 (lacht).
17 Fr. F.: Da muss man ma hingucken, ne?
18 Hr. H.: (lacht) da muss man ma hingucken.
19 Fr. F.: Mmh (leise).
20 Hr. H.: Und es is einfach so auch son bissel nen Lückenfüller wo ebend dann man en
21 bissel
22 Fr. F.: Mmh.
23 Hr.H.: (...) vom schnelleren Wanderschritt nen bissel Pause gemacht werden kann. (...)
24 Also das warn einfach so kleine Sachen, die dann noch am Rande gelaufen sind.
25 (Atmet tief ein) Als we dann zurückgegangen sind (unverständlich), also nochmal
26 das persönliche Gespräch mit einzelnen Teilnehmern war. War so wie eben auch
27 zum Beispiel, dass was für sie, welche Empfindungen sie hatten da am Wochen-
28 ende. (Atmet tief ein) Also mit den drei Leuten, mit denen ich mich da unterhalten
29 hab, da war das eben durchweg positiv
30 Fr. F.: Mh (kurz)
31 Hr. H.: oder zustimmend.
32 Fr. F.: Mh.
33 Hr. H.: Und das fand ich (...) sehr gut (lacht).
34 Fr. F.: Ich sehe Sie zufrieden. Also bei dieser Aktion.
35 Hr. H.: Ja. Hat mir richtig Lust auf mehr gemacht (lacht).
36 Fr. F.: Lust auf mehr? (...) Aha.
37 Hr. H.: Jaa (...).
38 Fr. F.: Und Herr ████████, der war ja mit im Boot?
39 Hr. H.: (7) Also dem hat`s auch sehr gut gefallen und (...) der würde das sicherlich auch
40 (...) wieder mitmachen, wenn`s ne neue Runde gibt.
41 Fr. F.: Mmh.
42 Hr. H.: (...) Was heißt würde, der wird wieder mitmachen, (leiser) wenn`s ne neue Runde
43 gibt.
44 Fr. F.: Mmh. Seid ihr **beide** euch einich?
45 Hr. H.: Ja, also wir ham ja dann auch untereinander so im Nachgang dann nochma
46 Fr. F.: Ja, das mal ausgewertet.
47 Hr. H.: Son bissel ausgetauscht.
48 Fr. F.: So für euch, mmh.
49 Hr. H.: Wie das jeder so für sich empfunden hat. Und (...)
50 Fr. F.: Mmh.
51 Hr. H.: Also für ihn war`s auch (...) en (unverständlich) sehr erhebendes Gefühl, da ein-
52 fach auch zu sehen, dass ebend auch die Erwachsenen einfach wieder mal Kind
53 sein können.
54 Fr. F.: Mmh.
55 Hr. H.: (Atmet tief ein) Ich mein, dass is ja nun im Alltagsleben

- 1 Fr. F.: Mmh.
- 2 Hr. H.: is ja doch die Verkopfung sehr groß und
- 3 Fr. F.: Kann man so sagen, ja.
- 4 Hr. H.: und da sind solche -sag ich ma- doch eher auf der Gefühlsebene abspielenden
- 5 Sachen, werden ja in der Regel eher unterdrückt.
- 6 Fr. F.: Auch ne völlig andere Wahrnehmung, oder?
- 7 Hr. H.: Issen, genau, mmh, klar, mmh.
- 8 Fr. F.: Also da, so war das doch auch angelegt,
- 9 Hr. H.: Ja.
- 10 Fr. F.: dass Sie eigentlich mal sich auf ne andere Ebene auch von Wahrnehmung mit den
- 11 Menschen da begeben wollten.
- 12 Hr. H.: Ja,
- 13 richtig. Genau.
- 14 Naja es is schon auch einfach durch das Naturerlebnis
- 15 Fr. F.: Mh (kurz).
- 16 Hr. H.: so (unverständlich) diese Grundsehnsüchte „Natur“ oder (...) „Gemeinschaft“ (...)
- 17 Fr. F.: Mmh. Ja wie war das mit der Gemeinschaft? Denn das war ja im Vorfeld auch son
- 18 Thema, wie Sie mit der Gruppendynamik
- 19 Hr. H.: Na das war dann für mich auch nochma so
- 20 Fr. F.: umgehen werden?
- 21 Hr. H.: zu dem Feedbackgespräch oder zu der Feedbackrunde am Ende, also wo ich
- 22 dann auch nochma gesagt hab, dass was (...) „Jetzt könnter doch auch wirklich
- 23 ma sehen, wie schwer das is (...) wirklich (...) sich untereinander auszutauschen.
- 24 Oder eben, also bei den Spielen war es in der Regel so. Es gab immer so zwei,
- 25 drei Leute, die erstma vorneweg geprescht sind.
- 26 Fr. F.: Mmh.
- 27 Hr. H.: Und, ähh, dann ham se festgestellt „Oh, jetzt is doch hier. Jetzt fehlt uns doch
- 28 noch irgendwas.“ (Atmet tief ein) Und dann hab ich gesagt „Na gut, also entweder
- 29 fangt einfach nochma alle von Vorne an und dann bespricht das einfach ma, vom
- 30 (...) bevor es losgeht, wie man das machen könnte
- 31 Fr. F.: Mmh.
- 32 Hr. H.: und welches die bessere Variante und die beste Variante für euch is. Dann fangt
- 33 dann nochma an!“ Naja und das hat halt immer ers son bissel gebraucht. Und es
- 34 gibt ebend einfach auch noch son paar Macher, die erstma ganz schnell und zack,
- 35 zack, zack. Und „Wo sind die anderen? Warum kommen die denn jetzt nich?“ Und
- 36 (atmet tief ein)
- 37 Fr. F.: Mmh (lei-
- 38 se).
- 39 Hr. H.: Und des is natürlich (seufzt) (...) sag ich mal ein, im Berufsleben wo man halt sel-
- 40 ber immer der Macher is is, is dann auch sehr schwierig (atmet tief ein) wahr-
- 41 scheinlich daaa (atmet aus), naja, das dann ein bisschen auszublenden und mal
- 42 zu gucken „Na, komm denn jetzt wirklich die andern mit?“ (Atmet tief ein) Also,
- 43 zwar für mich eben auch son bisschen (...) naja, (...) ein Lehrstück. (unverständ-
- 44 lich)
- 45 Fr. F.: Wofür, was hat Sie das gelehrt?
- 46 Hr. H.: Naaa, eben wie ma oder wie ich ebend auch vielleicht manchmal mit (...) Leuten
- 47 aufn Baustellen umgehe. (unverständlich)
- 48 Fr. F.: Also für sie selber war
- 49 Hr. H.: Für mich selber ja.
- 50 Fr. F.: das ein Lehrstück.
- 51 Hr. H.: Ganz genau.
- 52 Fr. F.: Wie?
- 53 Hr. H.: Naaa, (...) ob ich mich wirklich um die Leute kümmer, oder (...)
- 54 Fr. F.: Mmh. Oder ob Sie vorpreschen?
- 55 Hr. H.: Ob ich eben sage: „Das machen wir jetzt so und so und so isses geplant!“

- 1 Fr. F.: Mmh.
- 2 Hr. H.: Und dann „Es muss doch irgendwie so gehen“, ne? (Atmet tief ein).
- 3 Fr. F.: Aha.
- 4 Hr. H.: Und da eben auch nochma abzuklopfen, ob das wirklich das ist, was der andere
- 5 auch will.
- 6 Fr. F.: Mmh.
- 7 Hr. H.: Also das war für mich schon (atmet tief ein) auch beeindruckend.
- 8 Fr. F.: Also nicht nur das nachher im Blick haben, sondern auch (...) die Beziehungsebene, die Beziehungsebene.
- 9 Hr. H.: (unverständlich, sprechen durcheinander) Genau, wie es untereinander funktioniert. Und dann (atmet tief ein), also insofern (5) nicht nur für die Teilnehmer, sondern auch für die (atmet tief ein)
- 10
- 11 Fr. F.: Mmh.
- 12 Hr. H.: ähh, Betreuer, sag ich ma
- 13 Fr. F.: Mmh.
- 14 Hr. H.: ein gutes Lehrbeispiel. (...)
- 15 Fr. F.: So, dass sie für sich auch was
- 16 Hr. H.: Ja also, für mich (unverständlich, sprechen durcheinander)
- 17
- 18 Fr. F.: wahrgenommen haben: „Moment, wenn das
- 19 so ist, ist das eigentlich bei mir“, mmh.
- 20 Hr. H.: Mmh.
- 21 Fr. F.: Joa, das ja gut! Schön!
- 22 Hr. H.: Nö, war ja auch -sag ich ma- schon (...) son bisschen (...) einer der Hintergründe mit, also nicht nur, dass ich eben was weitergeben will,
- 23 Fr. F.: sondern Sie wollen da auch was bekommen!
- 24 Hr. H.: sondern, dass ich letzten Endes auch was bekommen möchte.
- 25 Fr. F.: Aha.
- 26 Hr. H.: Und es hat sich so wirklich (...) gut erfüllt.
- 27 Fr. F.: Aha.
- 28 Hr. H.: Ja also, es war (...) toll. (lacht).
- 29 Fr. F.: Mmh. (...) Also Sie sind richtig zufrieden?
- 30 Hr. H.: (...) Joa, es hat mich nicht nur beeindruckt, sondern ich hatte auch son richtiges Glücksgefühl.
- 31 Fr. F.: Mehr? Lust auf mehr Glück?
- 32 Hr. H.: Joa.
- 33 Fr. F.: hat der Herr H.
- 34 Hr. H.: Genau (lacht).
- 35 Fr. F.: Aha.
- 36 Hr. H.: Also auch trotz, dass ich das Buch vergessen hatte (lacht).
- 37 Fr. F.: Mmh.
- 38 Hr. H.: Das hat dann gar keine Rolle mehr gespielt. Und (...) es war insofern, hat sich das halt glücklich gefügt.
- 39 Fr. F.: Mmmh (langgezogen).
- 40 Pause (15)
- 41 Hr. H.: Und, also für mich war einfach auch, der Umstand, dass ebend des Seminar ebend aktuell davor war
- 42 Fr. F.: Das
- 43 Hr. H.: mit der gewaltfreien Kommunikation, ja. (Atmet tief ein) Das war nochma so (...)
- 44 Fr. F.: Können Sie das nochma nen bisschen konkret machen? Wo Sie, wo Sie so bei dem was Sie dann gemacht haben, ääh an diesem Wochenende dann mit den Leuten, wo Ihnen das wieder eingefallen ist, oder was von diesem Wochenende davor is Ihnen da so ins Bewusstsein gekommen?
- 45
- 46
- 47
- 48
- 49
- 50
- 51
- 52
- 53
- 54

- 1 Hr. H.: (...) Also in der Hauptsache, dass ich einfach in den Gesprächen mit den Teilneh-
2 mern (5), ähm,
- 3 Fr. F.: (hustet)
- 4 Hr. H.: das was ich ja eigentlich sonst nicht so gemacht hab (lacht) (...), schon das Gefühl
5 hatte darauf zu achten, also (...) „Hab ich das wirklich so verstanden wie er das
6 gesagt hat?“ Und dann auch bewusst nochmal nachgefragt hab, wenn ich dann
7 ebend das Gefühl hatte da
- 8 Fr. F.:
9 Mmh.
- 10 Hr. H.: nicht so richtig (atmet tief ein)
- 11 Fr. F.: Mmh.
- 12 Hr. H.: äh, klar zu wissen wvwelche Aussage das jetzt sein sollte
- 13 Fr. F.: Ob das Gesagte das Gemeinte ist?
- 14 Hr. H.: Ja genau. Und
- 15 Fr. F.: ob das bei Ihnen richtig angekommen is.
- 16 Hr. H.: ob es richtig angekommen is und dann eben auch wirklich, was ich, wie es mir
17 dabei geht, wenn ich das höre und (atmet tief ein)
- 18 Fr. F.: Mmh.
- 19 Hr. H.: also da war es wirklich nochma
- 20 Fr. F.: Mmh.
- 21 Hr. H.: Und letzten Endes dann auch (...) den Gegenüber nochma gefragt hab, ob er das
22 wirklich auch so gemeint hat.
- 23 Fr. F.: Mmh.
- 24 Hr. H.: Wie er sich dabei fühlt (...), wenn er das macht oder wenn er das sagt oder was
25 das bei ihm auslöst. Was gegebenfalls eben als Hintergrund (4) oder als Bitte
26 da -sag ich mal- an mich zu formulieren oder überhaupt zu formulieren. Ja und
27 (atmet tief ein), also das war schon son bisschen (5), also hatte ich für mich ein-
28 fach den Eindruck, dass das ein sehr hilfreiches Kommunikationsmittel ist.
- 29 Fr. F.: Das ist (leise)
- 30 Hr. H.: Uund das da eben
- 31 Hr. F.: Aber ganz schön schwer das zu leben, ne?
- 32 Hr. H.: Das ist ja, das ist ganz schön schwer, man muss
- 33 Fr. F.: Also das im Alltag zu leben
- 34 Hr. H.: is schon nicht einfach. Das muss man sich schon immer wieder bewusst machen
35 (atmet tief ein), versuchen aber bewusst zu machen. Das ist (...). Aber, ich sag
36 mal schon n (4), das versuchen eben des bewussten Hinhörns, is ja schonma ein
37 guter Anfang.
- 38 Fr. F.: Mmh. Also, dass sie hier also auch von
39 der inneren Haltung her einfach anders auf Menschen zu zu gehen
- 40 Hr. H.: Ja.
- 41 Fr. F.: Und das ist ja son bisschen Ihr Thema von der ersten Stunde hier an weg.
- 42 Hr. H.: Jaa (lacht). Jaa,
43 das is, bringt so manches
- 44 Fr. F.: Wie ham Sie gesacht, ich erinner das so, „Ich möcht` **lockerer** mit
45 Menschen umgehen können“ (4).
- 46 Hr. H.: Mmh.
- 47 Fr. F.: „Mehr in der Balance sein und lockerer (...), freier mit Menschen umgehen (...)
48 können.“ Trägt das dazu bei?
- 49 Hr. H.: Ja, also mit Sicherheit.
- 50 Fr. F.: Anders zu zuhören trägt schon dazu bei lockerer zu sein? Is man sicherer, dass
51 man es richtig verstanden hat, oder?
- 52 Hr. H.: Mmh, aha. Also im Prinzip isses wirklich so, ne? Also, des (4), was gesagt wurde,
53 dass das auch gemeint ist
- 54 Fr. F.: (räuspert sich)

- 1 Hr. H.: wahrzunehmen, was wirklich gemeint ist, ähh (...) schafft natürlich ganz andere
2 Gesprächsvoraussetzungen, als wenn man sich jetzt irgendwas denkt, was der
3 Gesprächspartner gemeint hat.
- 4 Fr. F.: Mmh.
- 5 Hr. H.: Und das ja, irgendwas gesagt hat und doch was anderes gemeint hat. (Atmet tief
6 ein) Das ist schon, also für mich auch ne, ne große Herausforderung. Da nen bis-
7 sel bewusster auch drauf zu achten.
- 8 Fr. F.: Mmh.
- 9 Hr. H.: Dass ich das eben (atmet tief ein) wahrnehme, was wirklich gemeint ist. Nicht nur
10 höre was gesagt ist, sondern auch das höre was gemeint ist. (4)
- 11 Fr. F.: Mmh. Also ich denke darin liegt der Wert- die Bewusstheit
- 12 Hr. H.: Ja.
- 13 Fr. F.: anders hin zu hören und, ähm, mich zu vergewissern, ob ich den andern (...)
14 Hr. H.: Mmh.
- 15 Fr. F.: wirklich verstanden habe. Also auch emotional
- 16 Hr. H.: Hm
- 17 Fr. F.: kognitiv richtig verstanden hab.
- 18 Hr. H.: Mmh.
- 19 Fr. F.: Also das ist ne Veränderung, was da so am Wochenende bei dem ██████-
20 Trainer Ihnen so geholfen hat.
- 21 Hr. H.: Mmh, also das
- 22 Fr. F.: Also Sie tun ne ganze Menge, ne? Für sich so.
- 23 Hr. H.: Jaa, es ist (...). Geht ja auch nur so.
- 24 Fr. F.: Geht nur so. Mmh.
- 25 Hr. H.: Das war ja das Motto: „Von Du zum Ich nach Wir!“ (lacht)
- 26 Fr. F.: Mmh.
- 27 Hr. H.: Ja.
- 28 Pause (9)
- 29 Fr. F.: Mmh.
- 30 Pause (7)
- 31 Fr. F.: ja ne rundrum schöne Erfahrung.
- 32 Hr. H.: Mmh. Das war´s eigentlich.
- 33 Fr. F.: Und jetzt?
- 34 Hr. H.: Und jetzt? (Atmet tief ein)
- 35 Fr. F.: (räuspert sich)
- 36 Hr. H.: (5) Naja (4), versuch ich das einfach noch ´n bisschen auszubauen.
- 37 Fr. F.: Was auszubauen?
- 38 Hr. H.: Naja, den, das zweite Standbein sozusagen.
- 39 Fr. F.: Ah ja, ah ja. (...) Okay (langgezogen).
- 40 Hr. H.: Erlebnispädagogik.
- 41 Fr. F.: Also das hat Ihnen Lust auf mehr und sonen Impuls gegeben: „Da bleib ich jetzt
42 dran!“
- 43 Hr. H.: Joa.
- 44 Fr. F.: Was ist denn der nächste Schritt?
- 45 Hr. H.: (Atmet tief ein) Na der nächste Schritt ist jetzt erstmal (...) in vierzen Tagen ein
46 Ferienlager.
- 47 Fr. F.: Aha.
- 48 Hr. H.: Was ich allerdings für die ██████- Leute mach.
- 49 Fr. F.: Das hatten Sie schon gesucht, aber was is für Sie jetzt wahrgenommen, erstma so
50 der nächste **Schritt** in Richtung zweites Standbein,
- 51 Hr. H.: Genau.
- 52 Fr. F.: erlebnispädagogische Angebote
- 53 Hr. H.: Ja (...) ja, ja.
- 54 Fr. F.: Okay (langgezogen). (...) Aha.

- 1 Hr. H.: Ja und dann (...) versuch ich da ma noch`n paar, ähh, andere Anbieter zu kontak-
 2 tieren(...). Also die sich eben auch mit erlebnispädagogischen Aktivitäten beschäf-
 3 tigen.
- 4 Fr. F.: Mmh.
- 5 Hr. H.: Das man da vielleicht zu ner Zusammenarbeit kommt.
- 6 Fr. F.: Also das wäre sowas wie der Wunsch, äh, nich allein auf weiter Flur, sondern sich
 7 so zu vernetzen?
- 8 Hr. H.: Ja.
- 9 Fr. F.: Oder wie ham se sich das gedacht?
- 10 Hr. H.: Ja schon. (...) Genau.
- 11 Fr. F.: Oder was steckt so dahinter?
- 12 Hr. H.: Also ich sach ma, als Einzelkämpfer is ja schwierig sich da
 13 Fr. F.: Mmh.
- 14 Hr. H.: Sag ich ma sich über Wasser zu halten (atmet tief ein).
- 15 Fr. F.: Ja.
- 16 Hr. H.: Und, äh, ich denke einfach (...), dass auch das, die Themenvielfalt ja da riesen-
 17 groß ist
- 18 Fr. F.:
 19 Mmh.
- 20 Hr. H.: auf dem Gebiet, also auch auf dem Gebiet „Erlebnispädagogik“.
- 21 Fr. F.: Mmh.
- 22 Hr. H.: Und, äh, dass ich mich einfach en bisschen (...), na sag ich ma auf (...) die Dinge
 23 konzentriere, die ich eben kann. Also das wär zum Einen eben das Klettern oder
 24 eben sag ich ma die Natur- (atmet tief ein) Erlebnisse (...) und das Erleben in der
 25 Natur. Und, ähm (7)
- 26 Fr. F.:
 27 Mmh.(leise)
- 28 Hr. H.: das würd ich ganz gerne verknüpfen einfach mit so (atmet tief ein), ja ein bisschen
 29 nem philosophischen Hintergrund auch.
- 30 Fr. F.: Mmh?
- 31 Hr. H.: Weil das für mich schon immer noch ne (...) Rolle spielt, wie die Welt zusammen-
 32 hält (lacht).
- 33 Fr. F.: Mmh. Hatten Wir letztes Mal darüber gesprochen, dass es diese philosophischen
 34 Praxen gibt in Deutschland? Oder nich?
- 35 Hr. H.: Wir hatten da ma kurz drüber gesprochen, ja.
- 36 Fr. F.: Also, weil das würde ja dann vielleicht was sein, wo ich denke, wo Sie sich gut- in
 37 Leipzig gibt's das übrigens auch, ne philosophische Praxis.
- 38 Hr. H.: Mmh.
- 39 Fr. F.: Wo Sie vielleicht sich ne gute, en guten fachlichen Hintergrund nochmal holen
 40 können.
- 41 Hr. H.: Mmh.
- 42 Fr. F.: Denn Philosophie ham Sie ja nicht gelernt, ne?
- 43 Hr. H.: Ne.
- 44 Fr. F.: Das ist ja so die Philosophie, die Sie und ich und alle haben, indem wir uns Ge-
 45 danken über Gott und die Welt machen.
- 46 Hr. H.:
 47 Richtich. Tja
- 48 Fr. F.: Aber wenn Sie das professionell machen wollen, das verknüpfen wollen
- 49 Hr. H.: da muss
 50 dann schon mehr dahinter sein, ja.
- 51 Fr. F.: Vielleicht noch sone Überlegung: „Wie komm ich da noch zu ner
 52 Hr. H.: Mmh.
- 53 Fr. F.: guten Grundlage?“ (...) was ham Sie da für ne Idee, wie Sie sich das, die, die (...)
 54 gute Grundlage im philosophischen Bereich holen wollen?
- 55 Pause (12)

- 1 Hr. H.: Also eher für mich da auch wieder (atmet aus), sag ich ma die anthroposophische
2 Richtung schon.
- 3 Fr. F.: Mmh.
- 4 Hr. H.: ÄÄhm,
- 5 Fr. F.: Also da würde eher
- 6 Hr. H.: ne Grundlage, was heißt Grundlage
- 7 Fr. F.: Ja.
- 8 Hr. H.: Würde ich eher in die Richtung, ähm, sag ich mal, mich da begeben wollen. So
9 das
- 10 Fr. F.:
11 Also würde das bedeuten, dass äh, die anthroposophische Philosophie
12 sozusagen Ihre Positionierung wäre
- 13 Hr. H.: eher widerspiegelt, ja.
- 14 Fr. F.: von wo aus Sie dann mit den Leuten gehen wollen, oder wie ham Sie sich das?
15 Also das scheint mir noch son bisschen noch so
- 16 Hr. H.: Vage.
- 17 Fr. F.: Ähm, ja. Son bisschen, ähm, (...) (atmet aus) nicht ganz so klare konzeptionelle
18 Vorstellungen, wie Sie das machen wolln. Und auch was fürne Zielgruppe Sie an-
19 sprechen wolln.
- 20 Hr. H.: (...) Also mit Zielgruppe
- 21 Fr. F.: Ja bleiben Sie ruhich erstma bei einem!
- 22 Hr. H.: Is das was mir so schwerer fällt. Muss ich ma kurz länger drüber nachdenken
23 (lacht).
- 24 Fr. F.: Worüber jetzt?
- 25 Hr. H.: Ähh
- 26 Fr. F.: Hoffentlich hab ich Sie jetzt nicht verwirrt, weil ich hab zwei Sachen auf einmal
27 gesagt.
- 28 Pause (8)
- 29 Fr. F.: Worüber meinen Sie jetzt nachdenken zu müssen? Das müssen we ers klar krie-
30 gen, weil ich glaub ich hab Sie verwirrt jetzt. (...)
- 31 Hr. H.: (Atmet tief ein) Ähhh, ja das sind ja die Richtungen, von welchem Gesichtspunkt
32 man das
- 33 Fr. F.: Ja.
- 34 Hr. H.: philosophisch eben betreiben will.
- 35 Fr. F.: Wie kommen Sie, wie kommen Sie, äh zu ner guten Grundlage? Also Klettern is
36 Ihr Ding, das könn Sie ja schon.
- 37 Hr. H.: Mmh.
- 38 Fr. F.: Da ham, da sind Sie ja schon Profi (...). Und jetzt ham Sie die, die Idee, dass Sie
39 diese Aktivitäten mit Philosophie verbinden wolln. Und da hab ich so nachgefragt:
40 „Was ham Sie da für ne Grundlage?“ Und da waren wir jetzt hingekommen an den
41 Punkt, also: „Meine Ausgangsposition für mich persönlich ist die anthroposophi-
42 sche Philosophie.“ Und da hab ich gesagt: „Naja, reicht das für’n Konzept?“
- 43 Hr. H.: Hm. Genau (at-
44 met ein).
- 45 Fr. F.: Weil, wenn man was professionell anbietet, muss man ja ein Konzept haben.
- 46 Hr. H.: (6) Also, das reicht mit Sicherheit noch nicht.
- 47 Fr. F.: Was bräuchten Sie noch?
- 48 Hr. H.: (Atmet tief ein) na ich brauch dann schon noch nen bisschen Hintergrundwissen.
- 49 Fr. F.:
50 Mmh.
- 51 Hr. H.: Ich mein, selbst wenn ich neben nem „Steiner- Buch“ geschlafen hab, hab ich’s
52 noch lange nich gelesen (lacht).
- 53 Fr. F.: Or das glaub ich is richtig wahr (lacht laut).
- 54 Hr. H.: Der liest sich ja auch furchtbar (lacht).
- 55 Fr. F.: Der liest sich schwer. (...) Mh.

- 1 Hr. H.: Äh, da gibt's ja schon auch nen paar andere Bücher, die sich einfach besser lesen
2 und für meine Begriffe ja trotzdem gewisse Verknüpfungen (...).Naja (13).
- 3 Fr. F.: Oder wir gehen nochmal zurück. Vielleicht ist das noch nicht so ganz das, was Sie
4 Hr. H.:
- 5 Also ich würde Philosophie ma jetzt nich so (atmet tief ein)
- 6 Fr. F.: Aha, da wollte ich nämlich ge-
7 rade hin, ist das wirklich **Philosophie**?
- 8 Hr. H.: unter dem, nein is es eigentlich eher nich.
- 9 Fr. F.: Aha, dann is das aber schon ma gut, wenn we das so (...) für sich klar kriegen. Is
10 ja nich Philosophie. Also Sie wollen
- 11 Hr. H.: Also ich will auch kein Adorno erst lesen und
12 solche Sachen.
- 13 Fr. F.: Nich? Aha. Also, mmmmh das zweite Standbein, das ist ja unser Thema, da sind
14 ma ja hingekommen. Und ich hab verstanden, dass mein Auftrag ist: „So jetzt hel-
15 fen Sie mir mal dieses zweite Standbein (...), äh, zu entwickeln, sodass ich auf gu-
16 ten beiden Füßen stehe mit
- 17 Hr. H.: Mmh.
- 18 Fr. F.: diesem zweiten Standbein, meiner beruflichen Aktivitäten. Da schlägt mein Herz,
19 ich möchte, äh, erlebnispädagogische Angebote machen, ich möchte das nicht al-
20 leine tun, ich möchte mich vernetzen, aber ich möchte das was ich kann da schon
21 einbringen und können kann ich klettern. Und dann möchte ich aber noch was.“
22 Das scheint mir Hr. H. noch nicht so ganz, ähm, klar zu sein. Vielleicht ist das son
23 bisschen heut unser Thema. Ich mein, ich weiß es nich. Also einmal ham wa ge-
24 guckt „Wie isses gelaufen?“, jetzt sind wa bei dem zweiten Standbein, dem Aus-
25 gangspunkt, wir hatten das vorher mit geplant. Und jetzt, ja jetzt wird's nen biss-
26 chen
- 27 Hr. H.: Diffus.
- 28 Fr. F.: Och, diffus is so entwertend, also, jetzt wird's, äh, äh (...) is irgendwie noch keine
29 klare Vorstellung, aber da is was, das spüren Sie ja. Es is was, also das alleine
30 klettern, dass bieten ja tausend andere Leute auch an. Das ist ja nicht der Kern
31 von Erlebnispädagogik. Das Sie sich vielleicht einfach nochma so klar machen: **Ih-**
32 **re** Zielvorstellung. Eh wa überhaupt über Zielgruppen reden. Aber Ihre Zielvorstel-
33 lung, die da glaub ich is noch (...) Klärungsbedarf. Bisher, also ich weiß nur, dass
34 ich was anderes machen will, es soll mit Erlebnispädagogik zu tun haben und ich
35 will es auch nicht alleine machen, ich will einbringen was ich kann, ich hab ne
36 Grundausbildung in erlebnispädagogischer Arbeit und, aber es sollte einen „Fra-
37 gezeichen“- Hintergrund haben. Und dieses Fragezeichen, dem geh'n wa jetzt ma
38 nach. Is jetzt gerade so meine Idee, es sei denn
- 39 Hr. H.: Mmh.
- 40 Fr. F.: Sie woll'n was anderes.
- 41 Hr. H.: Es sollte schon einen lebenspraktischen Hintergrund haben. Also, wie
42 Fr. F.: Einen
43 lebenspraktischen Hintergrund?
- 44 Hr. H.: Ja.
- 45 Fr. F.: Aha. (4) Was meinen Sie mit lebenspraktisch?
- 46 Hr. H.: Na, hm, die Menschen zu ermuntern
47 (4), so wie ich mich eben auch ermuntern muss und auch will (...) sein Leben in
48 die Hand zu nehmen. Sein eigenes Leben in die Hand zu nehmen.
- 49 Fr. F.: Aha.
- 50 Hr. H.: Dass das funktioniert (..)
- 51 sehe ich ja, bei solchen Aktivitäten
- 52 Fr. F.: Mhm.
- 53 Hr. H.: und das eben auch anderen Men-
54 schen, sage ich mal nahe zu bringen, dass das funktioniert.
- 55 Fr. F.: Den Mut zu

1 Hr. H.: Den Mut zu
2 Fr. F.: haben.
3 Hr. H.: ha-
4 ben. Genau, genau.
5 Fr. F.: Trau dich!
6 Hr. H.: Ja, ja.
7 Fr. F.: So was. So was.
8 Hr. H.: Ja (...) also das
9 Fr. F.: Mhm. (..) Trau dich,
10 Hr. H.: ein-
11 fach auf dich selbst zu verlassen,
12 Fr. F.: Aha! Trau dich, dich auf dich selbst zu verlassen!
13 Hr. H.: Mhm.
14 Fr. F.: Aha!
15 Hr. H.: Weil dann wirst du was bewegen.
16 Fr. F.: Mhm, (...) dann wirst du was bewegen.
17 Hr. H.: Ja.
18 Fr. F.: Aha, (ganz leise) mhm (...) mhm.
19 Hr. H.: Hm. (..) (schnief)
20 Fr. F.: (blättert um) Na gut! (unverständlich)
21 Hr. H.: Und das wäre eben dann für mich (..) in Anführungszeichen „so ne Lebensphiloso-
22 phie“.
23 Fr. F.: Etwas bewegen zu wollen, zu können.
24 Hr. H.: Na das man einfach,
25 wenn man das will (..) und daran glaubt und sich auf seine eigenen Kräfte verlässt
26 eben das auch erreichen kann und auch erreichen wird, was man will.
27 Fr. F.: Der erste Satz,
28 den Sie im Erstinterview gesagt haben erinnern Sie den noch?
29 Hr. H.: Ne!
30 Fr. F.: Ich suche wie
31 man mit mehr Gelassenheit und Selbstdurchsetzung besser durchs Leben kommt.
32 Hr. H.: Aha.
33 Fr. F.: Hat das was mit dem zu tun? Was wir jetzt gerade überlegen?
34 Hr. H.: (4) Na, es klingt sehr
35 ähnlich.
36 Fr. F.: Ne?
37 Hr. H.: (lacht) Aber
38 Fr. F.: Ja? Klingt sehr ähnlich, ne?! (räuspert sich, Teegeschirr
39 klappert)
40 Hr. H.: Aufgrund des Prozesses, den wir miteinander gehabt haben, habe ich
41 natürlich eine gewisse Erfahrung gemacht, dass das so funktioniert.
42 Fr. F.: Aha.
43 Hr. H.: Und das
44 weiterzugeben das finde ich schon (..) ganz gut.
45 Fr. F.: Mhm! (..) Also das heißt eh,
46 heute würden Sie sagen: „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass geht ja, wenn
47 man ermutigt wird!“
48 Hr. H.: Ja!
49 Fr. F.: Das würde ja bedeuten, ich habe Sie auch
50 Hr. H.: Ja.
51 Fr. F.: ermutigt.
52 Hr. H.: Sicher
53 haben Sie das!
54 Fr. F.: Ahja, also das wäre so dieses Stück Selbsterfahrung
55 Hr. H.: Jaa.

- 1 Fr. F.: Was Sie
2 jetzt so
3 Hr. H.: Mhm.
4 Fr. F.: mit (..) nehmen in (..)
5 Hr. H.: zum nächsten Schritt.
6 Fr. F.: zum nächsten Schritt.
7 Hr. H.: Mhm.
8 Fr. F.:
9 Ja, das ist ja super! Mhm. Hhm. (..) Ich finde nur wichtig, dass man sich
10 das noch einmal sehr (7) deutlich macht, dass das mit mir selbst zu tun hat und wo
11 ich selber gerade auch stehe.
12 Hr. H.: Mhm.
13 Fr. F.: (räuspert sich) Ich habe heute einen Frosch im Hals
14 ausgerechnet. (hustet) Mhm. (4) Mhmm. (..) Ja. Trau dich, dich auf dich selbst zu
15 verlassen, dann wirst du was bewegen. Und dazu möchte ich beitragen euch zu
16 ermutigen.
17 Hr. H.: (...) Mhm. (...)
18 Fr. F.: Mhm. (blättert um) Das ist Ihre Philosophie.
19 Hr. H.: Finde ich gut.
20 (lacht) (4)
21 Fr. F.: Und das war ja auch das, was Sie selber, ja was so n' bisschen
22 am Anfang ja auch der Grund war, (...) weil Sie so in dieses, dieser Krise dieses
23 Gefühl hatten, (..) ich habe so ne, ich traue mich gar nicht mehr. Ich bin, ich traue
24 mich gar nix mehr. Ich bin so, ich hab' mich selber in so ne Ausposition
25 Hr. H.: Mhm.
26 Fr. F.: ma-
27 növiert. Und da bin ich jetzt raus. Das ist ein Glücksgefühl. Das ist toll!
28 Hr. H.: Mhm.
29 Fr. F.: Und ich kann
30 was weitergeben. Super! (..) Und mit Ihrem ersten Job klappt's. Oder, be-letztlich
31 hatt' ich es so gehört: „Das läuft jetzt rund
32 Hr. H.: Ja.
33 Fr. F.: und gut!“
34 Hr. H.: Also das jetzt (..) auch dort ist es
35 so, dass es nicht immer alles
36 Fr. F.: (unverständlich)
37 Hr. H.: alles wie am Schnürchen funktioniert
38 und das
39 Fr. F.: Da war der Ärger mit dem Bauunternehmer, ne?
40 Hr. H.: Geht auch um immer
41 wieder rauf und runter bei uns.
42 Fr. F.: Aber das ist so dieses Gefühl, der ist jetzt weg der
43 Kompanion und ich steh' jetzt da erst mal
44 Hr. H.: Also ich sag mal, ich hab das aus mei-
45 ner Sicht für mich jetzt einiger Maßen im Griff
46 Fr. F.: (leise) Haben Sie im Griff, ja?! (räuspert
47 sich)
48 Hr. H.: S' ähm, s' zählt dort auch einfach auch (..) ein Plus, was ich für mich eben habe
49 (..) äh, dass ich im Wesentlichen mehr Zeit für andere Dinge hab. Die ich sonst in
50 der Bürogemeinschaft einfach mir nicht genommen habe. Immer unter dem As-
51 pekt: „Na ich muss genau so viel machen wie mein Büropartner.“
52 Fr. F.: Ah so, dass Sie jetzt ihren
53 eigenen Maßstäbe setzten jetzt können.
54 Hr. H.: genau so, und
55 Fr. F.: Das war die Befreiung.

- 1 Hr. H.: Ja und das
2 Fr. F.: Das wollte ich fragen. Ja.
3 Hr. H.: Das finde ich zumindest, wirkt sich sehr positiv
4 aus. Also das ist
5 Fr. F.: Ja.
6 Hr. H.: Das ist einfach, „Wie soll ich sagen?“ ein anderes Lebensgefühl.
7 (lacht)
8 Fr. F.: Ja. Das glaube ich. Also sonst haben Sie immer so geguckt der war, das
9 war ja dieser Macher der so
10 Hr. H.: Naja gut es ist eben einfach, ich meine wenn die Differen-
11 zen dann zu groß sind
12 Fr. F.: Mhm.
13 Hr. H.: dann isst, ist es einfach eben auch aus meiner Sicht n’
14 bisschen unfair, ihm gegenüber auch weniger zu machen, oder eben
15 Fr. F.: Mhm.
16 Hr. H.: nicht ge-
17 nug zu machen. Wie man das jetzt auch bezeichnen mag, aber es ist letzten En-
18 des auch Quatsch. Also ne?!
- 19 Fr. F.: Mhm. Das heißt jetzt bestimmen Sie jetzt ja Ihr eigenes
20 Tempo,
21 Hr. H.: Joa.
22 Fr. F.: das eigene Maß und damit geht es Ihnen gut.
23 Hr. H.: Ja. Da kann ich mich
24 sozusagen feiern. (lacht)
25 Fr. F.: Aha.
26 Hr. H.: Ja, also (...) das finde ich schon wichtig auch also (.)
27 Fr. F.: (räuspert
28 sich) (5)
29 Hr. H.: Deshalb (..), denke ich wenn man das so ein Stückl weitergeben kann
30 Fr. F.: Mhm.
31 Hr. H.: an andere Menschen (schnieft atmend ein.) das ist gar nicht so schlecht. (lacht)
32 Fr. F.: Mhm. Also da erkenne ich Sie auch ganz gut so wieder, das Sie da jemand von so
33 selbst, von so selber, das Sie jemand sind, der ähm sehr schnell bei anderen
34 ist, denen was zu geben, denen was zu helfen (.) Glauben Sie, dass das jetzt
35 schon so für Sie reicht? (..) Was Sie für sich (...) im letzten dreiviertel Jahr geklärt
36 haben? (räuspert sich) (..) Jetzt kann ich losmachen, weiterzugehen! (5) Was ich
37 jetzt
38 Hr. H.: (zeitgleich unverständlich)
39 Fr. F.: denke so,
40 Hr. H.: Naja es ist
41 Fr. F.: Ahja.
42 Hr. H.: Können Sie das jetzt noch einmal ein kleines biss-
43 chen
44 Fr. F.: Ja, das war vielleicht
45 jetzt ein bisschen (.) äh unklar. Also ich äh will so’n bisschen Sie auf die Idee brin-
46 gen zu prüfen ob es sich so verhält, dass Sie sagen: „Ah ja, also ich bin, ich habe
47 jetzt dieses Stück, gute Erfahrungen gemacht, es reicht eine Ermutigung und Er-
48 munterung und eine Reflexion über die Dinge und dann bin ich mit mir klar, und
49 dann ist gut, und dann gebe ich es weiter?“
50 Hr. H.: Ne, na dass reicht natürlich
51 nicht! Finde ich.
52 Fr. F.: Aha.
53 Hr. H.: Also es ist
54 Fr. F.: Ja.
55 Hr. H.: letzten Endes einfach das Leben. Es ist Arbeit ne.

1 Fr. F.: Also das
2 hört nie, das hört nie auf!
3 Hr. H.: Das hört nie auf.
4 Fr. F.: O.K.
5 Hr. H.: Also.
6 Fr. F.: O.K. das war mir noch mal wichtig,
7 dass noch mal
8 Hr. H.: Also das wird bis zum Lebensende so
9 Fr. F.: Genau.
10 Hr. H.: gehen. Also
11 Fr. F.: Ge also O.K.
12 (.) Das war mir jetzt wichtig. Weil das
13 Hr. H.: (unverständlich) wär nämlich glaube ich nicht Sie: Jetzt habe
14 ich's klar, jetzt gehe ich wieder los
15 Hr. H.: Ne.
16 Fr. F.: verteile meine
17 Hr. H.: Ne.
18 Fr. F.: Weisheiten über die
19 Hr. H.: Also ich
20 Fr. F.: Mensch-
21 heit. (lacht herzlich kurz auf)
22 Hr. H.: (lacht verschämt mit) Na gut, welche Weisheiten?
23 Fr. F.: Ja.
24 Hr. H.:
25 Also ne, also das ist schon
26 Fr. F.: Ja, ne so nich ne?
27 Hr. H.: Aber ich denke so einfach (.) äh (.) n' das
28 überhaupt erkannt zu haben, oder zu erkennen das man eben wirklich für sich sel-
29 ber erst mal sorgen muss
30 Fr. F.: Ja.
31 Hr. H.: bevor man für andere sorgen kann
32 Fr. F.: O.K.
33 Hr. H.: Das ist
34 schon
35 Fr. F.: Das war ein hartes Stück,
36 Hr. H.: n' Erkenntnisprozess.
37 Fr. F.: Das war ein hartes Stück Ar-
38 beit, ne?
39 Hr. H.: Das ist mir auch nicht leicht gefallen. Es gab ja
40 Fr. F.: Ja.
41 Hr. H.: eben Situationen auch da
42 (..) in dem Leben vorher sag ich mal, oder was heißt, ne ne ist ja auch Quatsch. Es
43 hat eben auch Situationen gegeben, die mir sehr weh getan haben,
44 Fr. F.: Mhm. (mit-
45 fühlend)
46 Hr. H.: und die (..) aber letzten Endes ich jetzt im Nachgang sagen muss: „Ein Glück,
47 dass die so gewesen sind!“
48 Fr. F.: Ja. (begräufigend) Ein Glück, dass die so gewesen sind.
49 Hr. H.: Sonst
50 Fr. F.: Da ist
51 nix umsonst gewesen.
52 Hr. H.: sonst wäre eben
53 Fr. F.: Sonst wäre ich heute nicht da.
54 Hr. H.: Genauso.
55 Fr. F.: Ja.

- 1 Hr. H.: Und.
 2 Fr. F.: Das kann ich
 3 gut teilen.
 4 Hr. H.: Das ist eben auch
 5 Fr. F.: Mhm.
 6 Hr. H.: so n' (atmet tief ein) naja (atmet tief aus) so eine
 7 Erkenntnis, die man gut weitergeben kann.
 8 Fr. F.: Mhm.
 9 Hr. H.: Weil, das letzten Endes eben n'
 10 n' (..) denjenigen, der (...) ich sag jetzt einfach mal die Erkenntnis erreicht oder er-
 11 langt, auch wenn es schmerzhaft ist, aber doch sehr heilend sein kann.
 12 Fr. F.: Mhm.
 13 Hr. H.: Oder sein wird vielleicht auch, weiß ich nicht genau. Aber das muss letzten Endes
 14 jeder für sich selber, naja
 15 Fr. F.: Mhm.
 16 Hr. H.: entscheiden, wie er dann damit umgeht.
 17 Fr. F.: Mhm.
 18 Hr. H.: Aber ich
 19 sag mal da denen Mut zu machen, dass es (.) na nicht nur negativ behaftet ist,
 20 sondern das es immer auch einen positiven Aspekt hat, der vielleicht den Negati-
 21 ven überwiegt, das finde ich einfach, ist schon (...) na ne gute Sache, wenn man
 22 da
 23 Fr. F.: Ne gute Erfahrung.
 24 Hr. H.: andere Menschen eben auch na ich sag einfach mal: „Befriedigen
 25 kann.“ Sich das eben mal so rum zu betrachten.
 26 Fr. F.: Mhm.
 27 Hr. H.: Und nicht immer in den alten
 28 Wunden rumzurühren.
 29 Fr. F.: Mhm.
 30 Hr. H.: Und äh rum zu jammern.
 31 Fr. F.: Mhm. Das heißt also so jetzt in,
 32 mit dem Abstand so jetzt zu den Ereignissen die Sie ja eigentlich mal hier her ge-
 33 bracht haben, ne äh ist das ja auch so äh die, die Überlegung es war nix umsonst
 34 andererseits aber auch äh wirklich die Erfahrung: „In der Krise liegt die Chance!
 35 Hätte ich das nicht gehabt.
 36 Hr. H.: Mhm.
 37 Fr. F.: wäre ich wahrscheinlich gar nicht los gegangen.
 38 Hr. H.: Mhm.
 39 (..) Also das auf jeden Fall.
 40 Fr. F.: Das, das also hat ja auch was ermutigendes,
 41 Hr. H.: Mhm.
 42 Fr. F.: wenn ich es mit anderen zu tun habe, die gerade, denen es nicht gut geht oder
 43 dann (unverständlich) muss man eben sehen, wen Sie überhaupt da erreichen
 44 wollen und so. Also noch mal zurück zu dem Punkt (..) was jetzt so weiter zu ent-
 45 wickeln ist. Vernetzung, (..) ja dast mit dem philosophischen Hintergrund haben wir
 46 das jetzt ein bisschen klarer?
 47 Hr. H.: (atmet ein)
 48 Fr. F.: Also ich eh, ich bin jetzt mit Ihrem
 49 Hr. H.: Also das ist jetzt eine Definitionsfra-
 50 ge
 51 Fr. F.: Ja aber die
 52 Herr H.: sag ich
 53 jetzt einfach mal.

- 1 Fr. F.: Ja, ist ja richtig Herr H., dass äh, wenn Sie so was
 2 starten, denke ich ist wirklich ganz wichtig, ne richtig gute, klare Konzeption zu ha-
 3 ben.
- 4 Hr. H.: Mhm.
- 5 Fr. F.: Was kann ich, was (unverständlich), heißt ja dann auch was, was
 6 äh, mhm äh was macht mein Angebot aus? Warum tue ich das? (...) Mit welchem
 7 Ziel tue ich das? Und was für eine Zielgruppe will ich erreichen?
- 8 Hr. H.: Mhm.
- 9 Fr. F.: (...) Und
 10 da ähm, ja?! Da habe ich so n' bisschen das Gefühl so, das fand ich heute so ty-
 11 pisch, ne! War herrlich, fand ich herrlich wie sie sagten: „Ja, ich hatte da abends
 12 was anders vor und der Aufbruch war ein bisschen chaotisch. Wie das das so ist!“
 13 (Geschirr klappert) Und da habe ich gesagt: „Na nicht wie das so ist, sondern wie
 14 Sie so sind.“
- 15 Hr. H.: (atmet leise lachend aus)
- 16 Fr. F.: (erheitert aufsteigende Tonlage, fast
 17 lachend) Das war ja schon mal Thema. Und an der Stelle jetzt unseres Gesprä-
 18 ches hätte ich Sie, äh denke ich so, da da ist es wieder. Also Sie äh, ich mhm,
 19 mhm finde so wichtig für Ihr, für das Gelingen für die Unternehmung, dass das
 20 eben nicht irgendwie
- 21 Hr. H.: Mhm.
- 22 Fr. F.: sondern, dass das sehr präzise
- 23 Hr. H.: Die Klarheit des Ziels sozusagen.
- 24 Fr. F.: ge äh, äh mhm, sehr präzi-
 25 se auch benannt werden kann.
- 26 Hr. H.: Mhm.
- 27 Fr. F.: Weil, sonst können Sie das ja gar nicht
 28 verkaufen.
- 29 Hr. H.: Mhm.
- 30 Fr. F.: Na, äh wenn Sie da in Ihr Angebot schreiben: „Ich würde gerne Men-
 31 schen beflügeln mhmm,
- 32 Hr. H.: Mhm.
- 33 Fr. F.: geht nicht ne?! Also da bin ich einfach sehr pragmatisch
 34 und lebenspraktisch. Deshalb komme ich da jetzt so drauf.
- 35 Hr. H.: Mhm.
- 36 Fr. F.: Weil ich da finde,
 37 heija der Herr H. ne: „Hach hat der jetzt das Buch vergessen, das war aber jetzt
 38 schlimm. Das Leben ist leben!“ Aber wir wissen aber nicht, was gewesen wäre,
 39 wenn Sie das Buch gehabt hätte?
- 40 Hr. H.: Mhm.
- 41 Fr. F.: So mal das wie so viel wie n' Schiff Regen war.
- 42 Hr. H.: (schnieft) (...) Also, mit Buch wäre das sicherlich (heiter) auch ein schöner Abend
 43 geworden! (lacht)
- 44 Fr. F.: Vielleicht aber leichter! Das wissen wir ja nicht. Das Leben ist ja
 45 kein Experiment.
- 46 Hr. H.: Ja.
- 47 Fr. F.: Wir können ja nicht sagen: „Was gewesen wäre, wenn.“
- 48 Hr. H.: Mhm.
- 49 Fr. F.: Ne?! (lacht herzlich auf) Geht nicht, ne!
- 50 Hr. H.: So is es!
- 51 Fr. F.: Ah (...)
- 52 Hr. H.: Na gut, aber es stimmt natürlich
 53 (4) das ne klare Zieldefinition (4) mir schon nicht so leicht fällt.
- 54 Fr. F.: Mhm.

- 1 Hr. H.: Und ich möchte
2 da,
3 Fr. F.: Finden Sie es sehr hartnäckig das ich da so den Daumen drauf
4 Hr. H.: Ne das
5 ist, ich find das ganz gut. (lachen)
6 Fr. F.: (lachen)
7 Hr. H.: Äh, ich will ja das auch, ich will ja auch was lernen. (atmet
8 schniefend kurz ein) und (8) das muss sich mal noch ein bisschen bewegen. (lacht
9 vor sich hin)
10 Fr. F.: (lacht) Naja es ist ja jetzt auch nicht dran, dass man da gleich Er-
11 gebnisse liefert, sondern äh das, wir denken ja über die Weiterentwicklung ihres
12 zweiten Standbeines nach. (9)
13 Hr. H.: Mhm. Na ich sträube mich immer so n' bisschen auf die, o-
14 der auf so n' ganz konkret fixiertes Ziel äh, (5) na ich denke das dann die Freiheit
15 nach links und rechts zu gehen einfach zu sehr eingeschränkt wird, aber das kann
16 auch ein Trugschluss sein. Muss ja nicht sein.
17 Fr. F.: Also ich denke der Wert wird auch etwas
18 klar, äh (...) benennen
19 Hr. H.: Also das (unverständlich) ist schon sehr groß, ja.
20 Fr. F.: Benennen, liegt darin, dass es mir genau diese Frage gibt, dann den nächsten
21 Schritt zu entwickeln. Also ich denke uns diese Mühe und diese Arbeit etwas klar
22 zu benennen kommen Sie nicht drum rum!
23 Hr. H.: Mhm, vielleicht will ich mich ja gerade auch
24 davor drücken. (lacht ertappt)
25 Fr. F.: Ich habe so n' bisschen das Gefühl Herr H. (lacht)
26 Hr. H.: (lacht) Ach ja.
27 (lacht weiter)
28 Fr. F.: Sie Lustmensch!
29 Hr. H.: Ja, ja.
30 Fr. F.: Mhm.
31 Hr. H.: Mhm.
32 Fr. F.: Also das ist ja richtig Arbeit,
33 Hr. H.: Mhm.
34 Fr. F.: ne. Muss man, aber ich (leise) weiß ja wie schwer das ist. (schnieft) (...) Aber
35 sonst ähm, würden Sie da, da ist dann immer so, das ist wo's mir dann nicht gut
36 mit geht. Wo ich dann immer denke: „Also was ist denn das da? So was Unausge-
37 gorennes.“ Äh, (..) ähm, auch so was Missionarisches und so n' bisschen in die
38 Richtung: „Ich mach mmal los und dann gucken wir mal was da raus kommt.“ Das
39 ist nämlich gefährlich, denn Sie haben ja nen professionellen Anspruch.
40 Hr. H.: Mhm.
41 Fr. F.: Und deshalb
42 kann man, kann ich als Ihre SupervisorIn es nicht durchgehen lassen.
43 Hr. H.: Mhm.
44 Fr. F.: Da muss ich das schon mal sagen. Also Herr H. ich weiß nicht, ob Ihnen das recht
45 ist?
46 Hr. H.: Mhm. Ne, finde ich ja o.k. also.
47 Fr. F.: Wirklich?
48 Hr. H.: Ja, wirklich.
49 Fr. F.: Mhm.
50 Hr. H.: Sonst würde ich das
51 nicht sagen.
52 Fr. F.: Mhm.
53 Hr. H.: (lacht kurz) Es ist, (..) naja da liegen schon Schwächen bei mir.
54 (unverständlich)

- 1 Fr. F.: Aber es
2 ist ja wichtig, wenn man die weiß,
3 Hr. H.: Eben.
4 Fr. F.: kann man was daran machen.
5 Hr. H.: Ja.
6 Fr. F.: Und Sie wol-
7 len da ja auch erfolgreich sein.
8 Hr. H.: Na, das möchte ja jeder.
9 Fr. F.: Ja, aber eh ohne, der Erfolg
10 stellt sich ja nicht so einfach so ein ne!
11 Hr. H.: Ne is richtig.
12 Fr. F.: Wissen wir ja auch. (..) Aha. Naja gut.
13 (..) Joa, dann komme ich da so scho jetzt so n' bisschen hin. Also wir hatte ja vor
14 dem (..) wenn ich mir jetzt mal gucke, habe jetzt nicht gezählt, wie viel Gesprächen
15 wir hatten? Aber, äh bevor sie da waren mit dem konkreten Projekt jetzt, da war's
16 mal so n' Punkt, wo Sie so überlegten: „Eigentlich ist es ja vielleicht gut hier?“ Wie
17 ist das denn jetzt? Also mir es da immer wichtig neu hinzu gucken, dass Sie sich
18 darüber klar werden und ich für mich auch klar habe äh mh: „Was, was will ich
19 denn jetzt hier?“ Also Sie jetzt und ich klar habe, was ist denn mein Auftrag. Kann
20 ich, kann ich den, kann ich dem denn gerecht werden? Mir müssen immer hinguck-
21 cken.
22 Hr. H.: Mhm.
23 Fr. F.: Also das könnte man, man könnte ja jetzt
24 auch sagen: „Also das war so n', so ne Startphase so ein Probelauf. Da sind Sie
25 subjektiv sehr zufrieden mit. Sie haben ähm, gesagt: „Mir hat schon das Lächeln
26 auf den Gesichtern, das Entspannte eigentlich gereicht, mehr wollte ich nicht. Das
27 war eine gute Erfahrung. Es ist eigentlich alles anders gelaufen als geplant, aber
28 das ist o. k. und die Leute sind alles ganz zufrieden nach Hause gegangen und wir
29 haben beide, also [REDACTED] und ich haben beide Lust auf mehr!“ Und da können
30 wir ja jetzt auch sagen: „O.K. da sind wir jetzt schon ein bisschen weiter gegangen
31 und haben gesagt: Naja gut! Also Lust auf mehr, was heißt das? Das würde be-
32 deuten: nen zweiten Schritt machen, was wär der zweite Schritt?“ Wir sind zurück,
33 also weitergelaufen und jetzt haue ich da grad mal so nen Stopp rein und sage:
34 Moment mal! Also ehe wir jetzt hier weiterlaufen müssen wir wissen was wir tun.
35 (...)
36 Hr. H.: Mhm. (44) Also ich würde aufffff jeden Fall (5) mir gerne noch mal
37 (.) zusätzliche Seminare für die gewaltfreie Kommunikation
38 Fr. F.: Mhm.
39 Hr. H.: antun. Was
40 heißt
41 Fr. F.: Ne.
42 Hr. H.: antun?!
43 Fr. F.: Das tun Sie sich nicht an. Das ist wirklich ne gute Sache!
44 Hr. H.: Als äh
45 Fr. F.: Kann ich Ihnen nur ans Herz legen und unterstützen. Find ich ne ganz tolle Sache.
46 Mhm. (4)
47 Hr. H.: Das wäre für mich erst mal so ein Punkt, der mir sehr wichtig ist.
48 Fr. F.: Mhm.
49 Hr. H.: Und (..)
50 ich sage mal, wenn meine finanzielle Obliegenheiten dann so weit auch so geklärt
51 sind, dass sich das auch ermöglichen lässt, also habe ich auch mal mir unter FH-
52 [REDACTED] geguckt die Supervisorenausbildung
53 Fr. F.: Ja.
54 Hr. H.: das klingt auch sehr interes-
55 sant. (lacht vor sich hin)

- 1 Fr. F.: Mhm.
- 2 Hr. H.: Aber, da (lachend ausatmend) muss ich erst mal
- 3 noch ein bisschen sparen.
- 4 Fr. F.: Da müssen Sie auch andere Voraussetzungen habe, ne?!
- 5 Hr. H.: Und (..)
- 6 Fr. F.: Mhm. (4)
- 7 Hr. H.: Ich sage mal das (..) muss sich jetzt für mich einfach noch n' bisschen bewegen, was
- 8 da als Zielfindung oder als Ziel dann noch rauskommt. Also
- 9 Fr. F.: Mhm. (4) Mhm.
- 10 Hr. H.: (8) das dann mit diesen erlebnispädagogischen Sachen zu verknüpfen fände ich
- 11 auch schon sehr spannend.
- 12 Fr. F.: Ist ein bisschen viel, ne?
- 13 Hr. H.: Es ist ein bisschen viel, das ist
- 14 schon richtig, aber äh (..) also wichtig wäre mir natürlich schon, sag ich mal das
- 15 Naturerleben, dass das bleibt, weiter hinten in dem Tun, was ich mache. Und wicht-
- 16 ig wäre mir natürlich auch, sag ich mal, dass das möglichst, (.) das würde dem ein
- 17 bisschen entgegen stehen (lacht) bisschen eben auf der Gefühlsebene abläuft und nicht
- 18 so sehr auf der Kopfebene.
- 19 Fr. F.: Was jetzt?
- 20 Hr. H.: Also mein
- 21 Fr. F.: Die erlebnispädago-
- 22 gischen Angebote?
- 23 Hr. H.: Ja, sowohl die, als auch sage ich mal der wei-
- 24 tere Weg für mich. Also das.
- 25 Fr. F.: Hm.
- 26 Hr. H.: Äh. (4)
- 27 Fr. F.: Na gut. Also ich hab' jetzt ein bisschen
- 28 mehr im Blick gehabt unsere Geschichte. (undeutlich)
- 29 Hr. H.: Achso.
- 30 Fr. F.: Nicht so insgesamt. Also
- 31 da hatte ich jetzt verstanden, naja das sind ja riesige Fernziele ne. Supervisoren-
- 32 ausbildung. Seminare Gewaltfreie Kommunikation, also das ist ja auf jeden Fall
- 33 was, da muss ich überhaupt gar nichts anderes wollen in diesem Leben, das ist
- 34 aber für den Alltag, egal wo ich stehe finde ich etwas unheimlich hilfreiches und
- 35 wertvolles. Und sich mit Kommunikation zu befassen hilft einem egal wo man
- 36 steht. Ob ich äh im nur als Rentnerin in ner Hausgemeinschaft bin, oder ob ich als
- 37 Ehrenamtlicher irgendwo bin, oder ich als Architekt mein Büro habe, oder ob ich
- 38 Politiker bin, das ist ja schitegal.
- 39 Hr. H.: Mhm.
- 40 Fr. F.: Also das
- 41 ist denke ich was eh mh, also das ist einfach ne Persönlichkeitsbildung die, da tut,
- 42 da machen Sie also mit hundert prozentiger Sicherheit
- 43 Hr. H.: Mhm.
- 44 Fr. F.: nichts falsch.
- 45 Hr. H.: Mh.
- 46 Fr. F.: Und Sie haben das ja jetzt auch richtig erfahren, ne. Wie die
- 47 Hr. H.: Mhm.
- 48 Fr. F.: wie die-
- 49 ses Wochenende vorher Ihnen äh eingefallen ist, in Ihrem Wochenende denn da
- 50 drauf. Also das ist ja sicher was völlig unabhängig von allen anderen Geschichten
- 51 nämlich was ganz Gutes. Aber ich würde schon mal wieder, also ich hätte jetzt so
- 52 gedacht: „Ja wir laufen jetzt hier einfach munter weiter.“ Ich habe so ein bisschen
- 53 auch das Ende unserer Stunde heute im Blick und das wissen Sie, dass ich immer
- 54 wieder gucke, das Standort hier. Losgegangen sind wir ja von ganz sind wir ja von
- 55 ganz was anderem. Jetzt sind wir plötzlich bei so einer Art Projektbegleitung ge-

- 1 landet. Das Projekt äh würde ich mal überschreiben mit ehm: „Probephase erleb-
 2 nispädagogische Angebote äh als möglicher, mögliches zweites Standbein neben
 3 meinem [REDACTED] büro.“ (.) So, jetzt ist das gelaufen, wir haben das nochmal an-
 4 geguckt. Jetzt haben wir so, was hier so heute passiert, so munter im Fluss sind
 5 wir na so weitergelaufen bis ich gesagt habe: „Stopp mal! Was machen wir denn
 6 jetzt hier eigentlich?“ Und äh was (.) wollen Sie hier? (..) Kann man ja jetzt sagen:
 7 „Jetzt ist aber gut.“ Haben wir das auch nochmal beguckt. (..) oder sagen Sie:
 8 „Naja. Die Möglichkeit, weiß ich nicht so, mit dem was mir so durch den Kopf geht
 9 und was mir passiert, hätte ich gerne noch einen Raum, wo ich da drüber nach-
 10 denke. Weiß ich, alle paar Wochen mal eine Stunde oder anderthalb.“ Ich weiß es
 11 nicht. Ich,
- 12 Hr. H.: Mhm.
- 13 Fr. F.: deshalb, ich finde
 14 wichtig, immer wieder sich das klar zu machen: „Warum tue ich denn was?“ (4)
 15 Also Sie wissen, dass ich gerne mit Ihnen arbeite, aber es muss trotzdem klar
 16 sein, was soll ich mache.
- 17 Hr. H.: Also für mich ist es schon so ein bisschen ein
 18 erden, was Sie mit mir hier machen.
- 19 Fr. F.: Was mache ich?
- 20 Hr. H.: Ein erden.
- 21 Fr. F.: Ein erden!
- 22 Hr. H.: Ja.
- 23 Fr. F.: Aha.
- 24 Hr. H.:
 25 Das ich nicht zu sehr abhebe. (lacht)
- 26 Fr. F.: Aha, aha.
- 27 Hr. H.: Und äh
- 28 Fr. F.: Mhm.
- 29 Hr. H.: Es ist einfach
 30 auch so (5) naja ein paar Sachen, die für mich natürlich auch ganz praktisch sind.
 31 Also wie zum Beispiel in unserem letzten Gespräch mit dem Buch, oder (atmet
 32 ein)
- 33 Fr. F.: Was Sie dann prompt vergessen haben! (undeutlich)
- 34 Hr. H.: Was ich dann
 35 prompt vergesse (lacht).
- 36 Fr. F.: (lacht herzlich laut)
- 37 Hr. H.: Also,
- 38 Fr. F.: Es war noch nicht Ihr.
- 39 Hr. H.: Ja. (lacht)
- 40 Äh, also insofern finde ich jetzt eigentlich so (..). Mhm, naja, ich habe mir auch
 41 schon so die Frage gestellt:
- 42 Fr. F.: Ja.
- 43 Hr. H.: „Was mach ich denn jetzt?“
- 44 Fr. F.: Ja.
- 45 Hr. H.: Machen wir dann
 46 weiter, oder nicht? Aber ich (..) ich finde es zum einen immer wahnsinnig interes-
 47 sant (lacht)
- 48 Fr. F.: Mhm.
- 49 Hr. H.: mich da überhaupt auszutauschen mit Ihnen und auf der
 50 anderen Seite sind da eben auch viele Dinge (..) na die so vielleicht auch nur bei-
 51 läufig fallen, aber die mich eben einfach auch n' bisschen mehr zum nachdenken
 52 darüber zwingen, was ich tu.
- 53 Fr. F.: Mhm.
- 54 Hr. H.: Wo ich sonst in der Euphorie vielleicht
 55 so n' bisschen

- 1 Fr. F.: Mhm.
- 2 Hr. H.: les affaire dahin geht.
- 3 Fr. F.: Mhm.
- 4 Hr. H.: Äh, (...) und insofern finde ich das
- 5 schon ganz gut, wenn wir da noch einmal eine Runde machen. Also
- 6 Fr. F.: Was
- 7 meinen Sie denn mit: „Noch so einer Runde?“
- 8 Hr. H.: Also einfach so noch n' bisschen in
- 9 Kontakt auch bleiben.
- 10 Fr. F.: Sollten wir aber auch nicht so im Nebulösen lassen. Das sind
- 11 ge also ich finde es ganz spannend, wenn ich finde es natürlich ganz schön, wenn
- 12 Sie sagen, weil ich denke, ich habe das so wahrgenommen, da sagen Sie: „Das
- 13 erdet mich.“ Äh, ich habe gehört: das tut mir gut.“
- 14 Hr. H.: Mhm.
- 15 Fr. F.: Stimmt das?
- 16 Hr. H.: Ja. Ja.
- 17 Fr. F.:
- 18 Ja. „Warum soll ich mir nicht gut tun?“ Auch in Ordnung. Aber das gehört
- 19 genau für mich zu diesem Thema „erden“ und „gut tun“ noch „ne Runde“ ist mir
- 20 nicht präzis genug! (hustet) Ich denke was, (schluckt) was dann, was dann ist, ist
- 21 zu dem Ziel wie wir uns, was wir uns meinetwegen für eine Zeitschiene vorneh-
- 22 men, ist ja noch mal eine andere Geschichte da kann man ja neu gucken.
- 23 Das haben Sie ja schon gemerkt, dass was ich jetzt mache, mache ich ja
- 24 immer wieder mal. Weil und wenn Sie das so mitnehmen, raus in den Alltag, dann
- 25 finde ich das auch schon gut.
- 26 Hr. H.: Mhm.
- 27 Fr. F.: Weil das ist ja auch schon wieder ein Stück Innehalten. (.)
- 28 „Moment mal! Muss ich mir mal darüber klar werden.“ He, wo komme ich her, wo
- 29 gehe ich hin? Und: „Wo stehe ich jetzt?“ Also äh, mhm was (.) überlegen Sie mal,
- 30 was Sie damit machen wenn Sie sagen äh: (..) „Noch ne Runde!“ Was meinen Sie
- 31 denn mit noch ner Runde? Also noch ne Runde Supervision? (..) Bin mir jetzt klar
- 32 drüber geworden, das erdet mich, das holt mich runter, regt mich an auch mal über
- 33 Sachen nachzudenken die ich so noch nicht gesehen habe. Das ist ja wunderbar.
- 34 Aber äh, (.) is auch nicht immer ganz angenehm. Manchmal erwischt die mich
- 35 auch so auf nem Fuß, wo ich das eigentlich selber weiß, aber (..) aber
- 36 Hr. H.: Das ist ja auch nicht schlecht. (lacht)
- 37 Fr. F.: Ne! Is nicht schlecht, aber he (undeut-
- 38 lich)
- 39 Hr. H.: Na klar,
- 40 es ist unangenehm, aber
- 41 Fr. F.: Muss nicht immer ein tolles Gefühl sein. (hustet) Mhm. Na
- 42 gut, aber Sie finden das
- 43 Hr. H.: Das gehört einfach
- 44 Fr. F.: gehört dazu. Ist ja gut,
- 45 Hr. H.: dazu.
- 46 Fr. F.: wenn Sie das so sehen. Ne. Und
- 47 jetzt wieder zu dem Thema zurück, was meinen Sie mit dem Thema: „noch ner
- 48 Runde Supervision?“ Mache ich gerne. Aber! (Hintergrundgeräusche) Wir haben
- 49 jetzt Juli. (9) Also das ist steht fest, Sie wollen bestimmt noch mal dieses Jahr das
- 50 Gewaltfreie Kommunikationsseminar besuchen das ist ja, müssen ja auch mal gu-
- 51 cken was Ihr Budget hergibt. Was Sie sich da leisten wollen und können. Weil
- 52 auch das hier ist ja nicht ganz billig. (16)
- 53 Hr. H.: Mhm. (22) Mhm. Da haben Sie
- 54 mich ja wirklich auf dem falschen Bein erwischt.
- 55 Fr. F.: Hach man!

- 1 Hr. H.: (lacht)
- 2 Fr. F.: Schlimm.
- 3 Hr. H.: Ne.
- 4 Fr. F.:
- 5 Ne. (lacht) Also ich finde es sogar wichtig Herr H.
- 6 Hr. H.: Ne, es ist, ich finde es auch
- 7 o.k. Also ich (24) also (räuspert sich) auch hier fehlt sozusagen im Moment das
- 8 klare Ziel für die nächste Runde. (...)
- 9 Fr. F.: Um so wichtiger wäre das, da
- 10 Hr. H.: Oder
- 11 Fr. F.: schon
- 12 so zu sagen das Ziel sein,
- 13 Hr. H.: Mhm.
- 14 Fr. F.: sich klar zu werden über das Ziel! (6)
- 15 Hr. H.: Mhm.
- 16 Fr. F.: Und
- 17 das zieht sich auch so ein bisschen durch, durch unsere ganzen (.) Gespräche.
- 18 Wie sie kamen, Sie riefen an und da waren Sie in der Krise, Lebenskrise. Tren-
- 19 nung, und so weiter und so weiter und so weiter. Mhm. Dann war die erste Sitzung
- 20 und dann war die Krise vorbei.
- 21 Hr. H.: (atmet ein)
- 22 Fr. F.: Dann äh, (...) aber irgendwo haben
- 23 Sie immer (..) wenn wir da so einen Punkt waren (..) gerät, also verzichten Sie
- 24 möchte ich nicht hier auf das (..). Und jetzt sagen Sie: „Noch ne Runde.“ (..) Und
- 25 dann sagen Sie: „Ich weiß gar nicht so genau mit welchem Ziel.“ (6)
- 26 Hr. H.: Ha, es klingt so ein bisschen nach dem Piepmatz, den nich aus dem Nest
- 27 will ne? (lacht)
- 28 Fr. F.: Wie meinen Sie das denn jetzt?
- 29 Hr. H.: Naa, der Angst vorm fliegen hat,
- 30 oder? (lacht)
- 31 Fr. F.: Mhm.
- 32 Hr. H.: Äh, (5)
- 33 Fr. F.: Mhm.
- 34 Hr. H.: Psss. Eigentlich nicht.
- 35 Fr. F.: Also sicher scheint nur
- 36 zu sein: „Ne, also aufgeben wollen Sie das hier nicht. Das tut mir gut, das erdet
- 37 mich, damit kriege ich interessante Impulse, (.) auch ganz gute Hinweise, (.)
- 38 wenns um irgendwas Konkretes mal geht.“ (4) Wollen das nicht aufgeben. (31)
- 39 Müssen Sie ja auch nicht! Dafür finde ich eben wichtig zu verstehen, für sich selbst
- 40 warum. (.) Ist das vielleicht der ganze Grund: „Es tut Ihnen gut?“ (..) Einfach über
- 41 das, was Ihnen so durch den Kopf geht (.) mit jemandem, der (.) anders hinguckt,
- 42 anders hinhört zu reden? „Ich finde es wahnsinnig interessant mit Ihnen?“ Was ist
- 43 denn so interessant? (4)
- 44 Hr. H.: Mhm, (.) gute Frage.
- 45 Fr. F.: Mhmm. (15) Na das Interessante
- 46 is (10) ihr Feedback (lacht)
- 47 Fr. F.: Mhm.
- 48 Hr. H.: Also klar, das is natürlich (19) Sie bestärken
- 49 mich in den Dingen die mir wichtig sind, oder wichtig erscheinen,
- 50 Fr. F.: Mhm.
- 51 Hr. H.: oder ne,
- 52 wichtig sind und können auch ganz klar benennen die Dinge, die mir nicht so wich-
- 53 tig sind aber (..) die ich nicht für so wichtig halte. Die aber trotzdem einen Anschein
- 54 von Wichtigsssskeit haben. Aber da muss ich nur noch ein bisschen länger darüber
- 55 nachdenken (lacht leise).

- 1 Fr. F.: Aber ich habe,
 2 Hr. H.: Aber das ist schon
 3 Fr. F.: (undeutlich) klar benennen. Ich glaube
 4 das klar benennen, das finden Sie nicht, nicht schlecht.
 5 Hr. H.: Mhm.
 6 Fr. F.: Das tut Ihnen,
 7 glaube ich, gut.
 8 Hr. H.: Genau. Na das hat natürlich auch mit meiner (...) Distanziertheit,
 9 Zielfindung ne gewisse Verknüpfung, ne?!
- 10 Fr. F.: Das habe ich nicht verstanden jetzt.
 11 Hr. H.:
 12 Na, mhmmm ich drück mich immer n' bisschen davor das Ziel so konkret wie möglich
 13 zu benennen,
 14 Fr. F.: Ja. Ja.
 15 Hr. H.: weil ich mich vielleicht nicht klar genug ausdrücke.
 16 Oder mir das noch nicht klar genug ist, oder
 17 Fr. F.: Mhmm, ww das weiß ich nicht. Da müssen wir
 18 gucken.
 19 Hr. H.: Und das weiß ich auch noch nicht.
 20 Fr. F.: Weiß ich auch noch nicht. Mh,
 21 aber äh hab' den Eindruck das was ich von Ihnen heut', dass das ein altes Thema
 22 ist von Ihnen. (...)
- 23 Hr. H.: Mhm. (...)
 24 Fr. F.: Kann das sein? (4)
 25 Hr. H.: Mhm (verstehend, zustimmend). (atmet
 26 tief ein)
 27 Fr. F.: Also ich erinnere jetzt nur so aus dem Erstinterview diese, diese Geschich-
 28 te, dass sie sagen: „Ich habe so in einem Gefühl gelebt, also ich wurde immer
 29 mehr bestimmt von meiner Frau, von meinem Kompanion und das hat mich immer
 30 mehr gelähmt und auf einmal saß ich nur noch da. (4) Und dann hat man mich
 31 auch gar nicht mehr gefragt.“ (6)
- 32 Hr. H.: Mhm, das ist sozusagen das klar benen-
 33 nen der eigenen Absichten, oder
 34 Fr. F.: Mhm.
 35 Hr. H.: des eigenen Tuns und Wollens. Und weil
 36 auf der anderen Seite ich ja, (.) durch das bisherige (...) Aufarbeiten gefunden ha-
 37 be, dass (lacht) ganz einfach ist.
 38 Fr. F.: Mhm, ja genau.
 39 Hr. H.: (lacht)
 40 Fr. F.: Das war ja die große
 41 Befreiung.
 42 Hr. H.: Ja, eben.
 43 Fr. F.: Also das Sie sich nicht verlassen fühlten und also
 44 sozusagen die Frau ist ja gegangen, letztlich, weil irgendwie.
 45 Hr. H.: Na gut, jetzt mal unab-
 46 hängig davon aber.
 47 Fr. F.: Der Kompanion ist gegangen. Aber auf einmal haben Sie so
 48 für sich, ja so eigentlich genau die Befreiung. „Ich kann jetzt sozusagen
 49 Hr. H.: Mhm.
 50 Fr. F.: aufstehen und losgehen.“ Und wenn ich's richtig verstanden habe ohne
 51 Ihnen da jetzt was drüber zu ziehen, was gar nicht Ihres ist, aber wenn ich es rich-
 52 tigt verstanden habe, sind Sie jetzt an dem Punkt wo Sie so Luft kriegen, um sich
 53 gucken: „Wunderbar, was ich alles kann!“ und äh (..) ich hab' so das Bedürfnis zu
 54 sagen: „Super! Aber bleib stehen um zu gucken hergekommen bist, guck wo du
 55 hinläufst!“ (...) Und deshalb bin ich da so hartnäckig. (5)

- 1 Hr. H.: Mhm.
- 2 Fr. F.: Und das
- 3 tut Ihnen gut, also das haben Sie, eigentlich finden Sie das gar nicht schlecht,
- 4 wenn da jemand anderes sozusagen stellvertretend jedenfalls noch und wenn, ir-
- 5 gendwann werden Sie das ja alleine machen
- 6 Hr. H.: Mhm.
- 7 Fr. F.: Äh, halt Moment
- 8 mal, halt! Mhm, mhm gute Frage, was ist interessant, klar benennen, erden, was
- 9 heißt das? Guttun, Ziel. Was hastn' dir vorgestellt? Welche Zeitschiene soll denn
- 10 das sein? (..) Wir müssen das auch heute nicht fertig kriegen. Vielleicht ist der
- 11 Weg das Ziel in diesem Falle. (..)
- 12 Hr. H.: Na gut, das wäre sowieso die Frage, ob es
- 13 nicht so ist, ne?
- 14 Fr. F.: O.K., aber dann wüssten Sie auch was Sie wollten.
- 15 Hr. H.: Mhm. (4)
- 16 Fr. F.: Dann wäre es ja auch gut. Also ich habe jetzt jedenfalls verstanden äh: „Also ich
- 17 möchte gerne weitermachen und alles. Aber jetzt machen wir erst mal einen
- 18 nächsten Termin und dann greifen wir dat auf. Wie geht es Ihnen damit? (10)
- 19 Hr. H.: (lacht) Ja,
- 20 eigentlich haben Sie Recht. Im Prinzip sind das, das sind schon so (...) also jetzt
- 21 schon wieder dreimal überkreuz gedacht und rum und nun
- 22 Fr. F.: Mhm.
- 23 Hr. H.: Es ist (..) schon
- 24 so, dass diese strukturierte Denkweise, na nicht so ganz meins ist. So, und das ist
- 25 das, was Sie für mich jetzt sozusagen erledigen
- 26 Fr. F.: übernehme.
- 27 Hr. H.: und (5)
- 28 Fr. F.: Sie müssten
- 29 da,
- 30 Hr. H.: Ich
- 31 sag mal
- 32 Fr. F.: Äh, mhm
- 33 Hr. H.: Sie können ja nun nicht ewig neben mir herlaufen.
- 34 Fr. F.: Nee, ne?! Haben
- 35 wir beide nicht vor, ne?!
- 36 Hr. H.: (lacht)
- 37 Fr. F.: (lacht) Ne. Genau.
- 38 Hr. H.: Also hier ob das so einfach so n'
- 39 bisschen (lacht) der Anschubs, mich da (4) selber mal nen bisschen zu bewegen.
- 40 Fr. F.: Ne.
- 41 Es ist ja die Frage, die Sie sich erst mal beantworten müssten: „Brauch ich das
- 42 denn überhaupt? Gut, die Frau F. ist anders. Meine Stärke ist das nicht, aber
- 43 brauche ich das denn eigentlich? (5) Vielleicht ist es ja so gut wie es ist? Ich näm-
- 44 lich!“ (10) Das war jetzt gemein ne? (lacht)
- 45 Hr. H.: (atmet aus) (lacht)
- 46 Fr. F.: (lacht)
- 47 Hr. H.: Also mit dem (4) mit
- 48 dem Rückenwind des [REDACTED] seminars
- 49 Fr. F.: Mhm.
- 50 Hr. H.: Würde ich eigentlich sagen: „Ich
- 51 muss es nicht unbedingt brauchen.“
- 52 Fr. F.: „Ich bin äh strukturiert genug.
- 53 Hr. H.: Eigentlich ja, ich
- 54 muss mich nur drauf besinnen, dass ich das
- 55

- 1 Fr. F.: Ja. Ja und daran hängt es aber,
2 dass Sie, wenn Sie da klar sagen: „Dann entscheide ich, brauche ich das von der
3 Frau F. oder ist es das nicht. Das nehme ich zwar ganz gerne an. Ganz ange-
4 nehme, wenn die für mich strukturiert, was nicht so meine Stärke ist, aber das für
5 mich selbst brauche ich das so gar nicht. Aber, irgendwie will ich es auch noch
6 nicht loslassen hier.“ (..)
- 7 Hr. H.: Naja, es verleiht natürlich schon eine gewisse Sicher-
8 heit, ne! Oder die Sicherheit
- 9 Fr. F.: Aber Sie müssten jetzt entscheiden
- 10 Hr. H.: Eben, eben genau und das
- 11 Fr. F.: was Sie damit möchten, ob Sie das jetzt noch für sich brauchen, oder ob
12 sie sagen: „Ne.“ Jetzt also da machen Sie sich aus meiner Sicht jetzt n' bisschen
13 zu klein, wie der Piepmatz, der nicht aus dem Nest will. Aber es fällt Ihnen ja auch
14 nicht umsonst ein.
- 15 Hr. H.: Mhm.
- 16 Fr. F.: Ich denke, das lassen wir jetzt mal so stehen und
17 machen nen nächsten Termin und machen da mal dran weiter (5) Das müssen Sie
18 nicht, das müssen wir nicht zu Ende bringen. Kriegen wir auch, glaube ich, nicht zu
19 Ende. (..) Mh. (10)
- 20 Hr. H.: Mhm. (lacht) Ja, so ist das manchmal.
- 21 Fr. F.: So ist das
22 manchmal. (...) Ja, was war das jetzt für eine Stunde? (31)
- 23 Hr. H.: Na, der An-
24 fang war voller Euphorie und im Glauben der Unerschütterlichkeit (lacht)
- 25 Fr. F.: (lacht)
- 26 Hr. H.: und jetzt
27 auf einmal huups: Verunsicherung.
- 28 Fr. F.: Mhmm. (verstehend)
- 29 Hr. H.: (lacht)
- 30 Fr. F.: Mhm.
- 31 Hr. H.: Ist viel-
32 leicht ein bisschen übertrieben aber?
- 33 Fr. F.: Nöö! Nenn' Sie es schon mal so.
- 34 Hr. H.: Es ist schon
- 35 Fr. F.: Aha.
- 36 Hr. H.: na
37 ich muss mal darüber nachdenken.
- 38 Fr. F.: Ja! Ist doch gut! (..) Ist doch gut! (es klin-
39 gelt) Ich gebe mich nicht so schnell zufrieden!
- 40 Hr. H.: Und das ist auch nicht schlecht.
41 (lacht)
- 42 Fr. F.: Das ist vielleicht genau das (undeutlich)
- 43 Hr. H.: Oder besser gesagt, es ist ja auch gut.
- 44 Fr. F.: Ja, aber Ihre Eu-
45 phorie ist ja auch gut. (öffnet die Tür) Ich hau hier alles (.) Jetzt machen wir
46 Schicht! Ne? Wir machen einen Termin und dann äh...
47

- 1 Hr. L.: Ja. Ich hab' ehm für die zurückliegende Supervision – um das nochmal in nem
2 leitfadengestütztem Interview ehm nachzufragen – sechs Fragestellungen vorbe-
3 reitet und ehm Sie haben jetzt ausreichend Zeit jede einzelne zu beantworten. Ich
4 würde jede Frage stellen und eh was Ihnen dazu einfällt können Sie mir dazu ge-
5 ne erzählen. Die eh erste Frage so als offene Frage: Wie war für Sie die zurücklie-
6 gende Supervisionseinheit? Im Sinne einer ersten Einschätzung, als Rückmeldung
7 jetzt. Was haben Sie für ein Gefühl?
- 8 Hr. H.: (5) mhm, was meinen
9 Sie jetzt mit offener Frage? Also einfach,
- 10 Hr. L.: (lauter) Einfach erzählen, so was Sie grad eh
11 für n' Gefühl haben Wie das für Sie gewesen ist.
- 12 Hr. H.: (sehr leise) Mhm. (4) Also es ist
13 für mich immer, (..) Was heißt immer? heute, war das für mich einfach wiederum
14 lehrreich. Also ich bin (lauter werdend) sehr enthusiastisch hierher gekommen.
- 15 Hr. L.: Mhm.
- 16 Hr. H.: Habe dann mein Vorhaben (.)
17 berichtet (.) und die Frau F. hat mich, so jetzt am Schluss doch wieder ein biss-
18 chen auf den auf den Boden der Tat- Was heißt auf den Boden der Tatsachen?
19 zurückgeholt ist auch nicht das richtige Wort. (..) Ehm, hat mich einfach wieder da-
20 zu verleitet, mir doch noch n' Paar mehr Gedanken darum zu machen.
- 21 Hr. L.: Mhm.
- 22 Hr. H.: (3) Eh, (3) zu dem was ich tue,
23 beziehungsweise vielleicht sogar mehr Augenmerk darauf gelenkt (.) zu dem was
24 ich als Ziel formulieren möchte. Also,
- 25 Hr. L.: O.K.
- 26 Hr. H.: formulieren will.
- 27 Hr. L.: Dazu kommen wir später noch
28 genauer. Haben Sie ein Schlussfazit?
- 29 Hr. H.: Als Gefühl?
- 30 Hr. L.: Wie Sie das jetzt einschätzen?
- 31 Hr. H.: Gefühlt?
32 Oder?
- 33 Hr. L.: Ja, gefühlt!
- 34 Hr. H.: Gefühlt. (26) Tja, was ist n' jetzt n' Gefühl? Mh. (atmet tief ein) (5)
- 35 Hr. L.: Also, was so vielleicht eh zurückbleibt. Als Hilfestellung, eh also in die Richtung,
36 war es gut? Hätten Sie sich mehr erwartet? Oder?
- 37 Hr. H.: Na gut. Das ist ja in dem Sinne
38 kein Gefühl ne.
- 39 Hr. L.: Mhm.
- 40 Hr. H.: Also, (...) Ich würde jetzt sagen, (.) als Gefühl habe ich eine
41 gewisse Verbundenheit.
- 42 Hr. L.: Mhmm.
- 43 Hr. H.: Mit Ihr so, und Verbundenheit in dem Sinne, (atmet
44 ein) na das Sie mir einfach immer den Daumen in die Wunde legt, wo was noch
45 nicht ganz stimmig ist für mich, aus Ihrer Sicht, ist. (.) Und das (..) animiert mich
46 letzten Endes immer wieder zum nachdenken über das was ich tue und das ist
47 schon ein gutes Gefühl. Also, wo ich eben auch für mich ein gewisses (..) na hier
48 ne gewisse Sicherheit erarbeite.
- 49 Hr. L.: Ja. O.K.
- 50 Zur nächsten Frage: Worum ging es ganz konkret? Also was war (.) Thema der heutigen
51 Sitzung, oder was war der Fall? In einer Kurzbeschreibung/Zusammenfassung.
52 Was waren so die Eckpunkte?
- 53 Hr. H.: Mhm.
- 54 Also(.) es ging eigentlich um (.) ich sag jetzt mal mein zweites Standbein,
55 Hr. L.: Mhm.

- 1 Hr. H.: beruflich.
 2 Hr. L.: Ja.
 3 Hr. H.: Also, geht's um eh n' Bereich in der Erlebnispädagogik. Ich bin in meinem originä-
 4 ren Beruf [REDACTED]
 5 Hr. L.: Mhm.
 6 Hr. H.: und betreibe dort als [REDACTED] büro
 7 Hr. L.: Ja.
 8 Hr. H.: und eh (..) will eigentlich (..) doch noch n' bisschen was anderes machen und das
 9 ist eben dieser Bereich der Erlebnispädagogik, wo ich im letzten Jahr eine Ausbil-
 10 dung als Erlebnispädagoge gemacht habe. Und im konkreten Fall jetzt in der vor-
 11 letzten Woche da mit Erwachsenen meinen ersten erlebnispädagogischen Auftritt
 12 hatte,
 13 Hr. L.: Ja.
 14 Hr. H.: sozusagen. (lacht verlegen) Und das haben wir mit ei-
 15 nander besprochen. Wir hatten das im Vorfeld schon so n' bisschen besprochen,
 16 bevor ich ehm dieses Wochenende oder dieses Seminar hatte und haben jetzt ein-
 17 fach im Nachgang noch einmal ne Auswertung dazu gemacht. Sind dann aber
 18 auch wieder auf einige Dinge gekommen, die wir in früheren schon mal bespro-
 19 chen hatten,
 20 Hr. L.: Mhm.
 21 Hr. H.: oder angesprochen
 22 Hr. L.: Mhm.
 23 Hr. H.: hatten. Und das ist das, was ich vor-
 24 hin meinte, dass Sie immer wieder die Wunde eben in die Dinge legt, die für mich
 25 noch nicht so ganz klar sind.
 26 Hr. L.: Ja, mhm.
 27 Hr. H.: So und eh (4) wie war der zweite Teil der
 28 Frage? Oder war es nur ein Teil, was
 29 Hr. L.: Also die Themabeschreibung, darum ging es.
 30 Hr. H.: (leise vor sich
 31 hin) Die Themabeschreibung. (wieder lauter) Ja eigentlich ging es um (...) das Wie
 32 soll das zweite Standbein, wie kann das aussehen, das zweite Standbein weiter zu
 33 führen.
 34 Hr. L.: Mhm. Mhm.
 35 Hr. H.: Eh. (6) mit dem (..) Augenmerk für mich, einfach nochmal n'
 36 klares Ziel auch zu definieren, wie das zweite Standbein dann aussehen.
 37 Hr. L.: Mhm.
 38 Hr. H.: Kann,
 39 soll, muss.
 40 Hr. L.: O.K.
 41 Das ergibt sich sicher später auch noch, da noch näher darauf einzugehen. Die dritte Fra-
 42 ge, eh dreht sich darum ehm: Was denken Sie, denkt jetzt eh die andere Person
 43 über das Thema und den Fall? Also Ihre SupervisorIn. Und zwar auf der Ebene:
 44 Wie haben Sie sich verstanden gefühlt? Oder was meinen Sie über die interaktive
 45 Beziehung die Sie hatten?
 46 Hr. H.: (5) Ehm.
 47 Hr. L.: Erst mal so auf
 48 der Ebene
 49 Hr. H.: Also Sie meinen
 50 Hr. L.: haben Sie sich verstanden?
 51 Hr. H.: wie, wie wir uns gegen-
 52 seitig
 53 Hr. L.: Ja.
 54 Hr. H.: verstehen,
 55 Hr. L.: Ja.

- 1 Hr. H.: beziehungsweise
 2 Hr. L.: Mhm.
 3 Hr. H.: glauben zu verstehen?
 4 Hr. L.: Genau.
 5 Hr. H.: Also da denke ich, dass wir ein recht gutes Verständnis füreinander, miteinander
 6 auch haben
 7 Hr. L.: Mhm.
 8 Hr. H.: und eh, ja (5) wenn sag ich mal Unklarheiten sind dort auch immer
 9 wieder (...) jeder einzelne von uns nachfragt was ihm im Moment nicht klar ist
 10 und, und somit aus meiner Sicht zumindest eine (..) recht gute Gesprächskultur
 11 Hr. L.: Mhm.
 12 Hr. H.: zwischen und zer- herrscht und eh (..) ich auch den Eindruck habe also das
 13 wir ja schon gegenseitig das was der andere will wahrnehmen und auch verstehen.
 14
 15 Hr. L.: Mhm. Also an welchen Punkten (..) machen Sie das fest, oder können
 16 Sie das fest machen? Wie äußert sich das?
 17 Hr. H.: (5) Na indem, (..) einfach wenn's auch
 18 mal ehmh doch mal bisschen ne, ne längere Gesprächspause gibt immer wieder der
 19 Faden aufgenommen werden kann und/oder aufgenommen wird.
 20 Hr. L.: Ja.
 21 Hr. H.: Ob nun von
 22 der Frau F. oder eventuell auch von mir, eh so dass man letzten Endes eigentlich
 23 immer im Gespräch bleibt.
 24 Hr. L.: Mhm.
 25 Hr. H.: Also (..) das wär jetzt für mich so der Hauptpunkt.
 26 Also das in dem Sinne jetzt nicht abreißt und irgendwo totläuft und jeder denkt: „So
 27 Hr. L.: Ja.
 28 Hr. H.: jetzt lass mich einfach in Ruhe.“
 29 Hr. L.: Mhm.
 30 Hr. H.: Sondern das da immer wieder Anknüpfungspunkte da sind um das Gespräch (...) auch wenn's mal konträr ist, aber
 31 trotzdem auch immer wieder am Laufen zu halten. Und das finde ich auch sehr
 32 gut.
 33
 34 Hr. L.: O.K. (...) Zur vierten Frage: (..) Wie hat sich Ihre sich, auf das von Ihnen
 35 eingebrachte Thema/oder den Fall, der heutigen eh Sitzung geändert. Also im
 36 Sinne von nem Vorher und nem Nachher. Wie hat da die Entwicklung stattgefunden.
 37
 38 Hr. H.: Mhm.
 39 Hr. L.: Sie hatten da vorhin schon angefangen damit.
 40 Hr. H.: Genau Ja.
 41 Hr. L.: Ja. Was hat sich verändert? Oder erst einmal hat sich etwas verändert und wenn
 42 ja, wie ist das zustande gekommen?
 43 Hr. H.: Mhm. Na gut, anfänglich war ich ja sehr euphorisch
 44
 45 Hr. L.: Ja.
 46 Hr. H.: zu dem was ich gemacht hatte und
 47 Hr. L.: Mhm.
 48 Hr. H.: Jetzt so im Nachhinein bei ich
 49 schon noch mal (..) am Nachdenken was dort noch geändert werden kann, muss,
 50 soll und was ich noch ändern würde, äh.
 51 Hr. L.: Gibt es dazu passen Beispiele jetzt schon
 52 im Moment, oder?
 53 Hr. H.: Das betrifft in der Hauptsache diesen, für mich Zielfindungsprozess.
 54
 55 Hr. L.: Mhm.

- 1 Hr. H.: Also das ist mein Ziel. Also das ist mein Ziel mal mit
2 diesem zweiten Standbein. Oder, wie sieht dieses Ziel aus für dieses zweite
3 Standbein. Was eben (...) naja, (..) noch für die Frau F. noch nicht so ganz klar ist.
4 Für mich vielleicht schon, aber ich kann es wahrscheinlich noch nicht so artikulie-
5 ren. Oder es ist für mich vielleicht auch noch nicht so hundert Prozent klar. Aber
6 da bin ich mir jetzt auch noch nicht so hundert Prozent sicher.
- 7 Hr. L.: Mhm.
- 8 Hr. H.: Da muss
9 ich mal noch n' bisschen drüber nachdenken. (lacht schüchtern)
- 10 Hr. L.: O.K.
- 11 Hr. H.: Also, eh (4) viel
12 in dem Sinne das ich eben jetzt wirklich sagen kann also so wie sich es als Ingeni-
13 eurbüro (undeutlich) eben jetzt wirklich n' zweites Standbein und es is, es kann
14 mich letzten Endes auch ernähren.
- 15 Hr. L.: Mhm.
- 16 Hr. H.: Beziehungs-weise was will ich ei-
17 gentlich? Warum mach ich das eigentlich? Nur weil ich, ich mach das nicht damit
18 ich nicht en Haufen Geld verdiene. Ich möchte natürlich gern, meine naja (4) Sehnsü-
19 chte befriedigen, die ich vielleicht auf dem Gebiet hab'.
- 20 Hr. L.: Mhm.
- 21 Hr. H.: Das muss ich mir auch
22 noch überlegen. Das ist auch schon wieder ein guter Ansatzpunkt
- 23 Hr. L.: Ja.
- 24 Hr. H.: Mal darüber nachzu-
25 denken.
- 26 Hr. L.: O.K. Die fünfte Frage dreht sich darum: Was war für Sie heute ent-
27 scheidend, oder wo liegen entscheidende Momente im Sinne von (..) Denkanstöße
28 ßen die Sie heute bekommen haben. Die Schlüsselmomente darstellen.
- 29 Hr. H.: Mhm.
- 30 Hr. L.: Wo Sie vorhin schon gemeint haben, o.k. hier bewegt sich was. Was ist
31 das ganz konkret heute gewesen?
- 32 Hr. H.: Na, es ist einfach die Frage nach dem Ziel.
33 Was will ich, was verknüpfe ich persönlich damit.
- 34 Hr. L.: Mhm.
- 35 Hr. H.: Was (..) möchte ich (..) den Leu-
36 ten mit denen ich das mache, also wenn ich mich jetzt auf dem Gebiet der Erleb-
37 nispädagogik bewege, was möchte ich denen vermitteln, was möchte ich denen
38 weitergeben. Und dann noch mal darüber nachzudenken: Mach ich das jetzt nur
39 um meine Sehnsüchte zu befriedigen? Oder auch, mach ich das jetzt wirklich um
40 was zu transportieren? Darüber nochmal nachzudenken, dass jetzt konkret zu be-
41 nennen, das ist war für mich heute nochmal der Knackpunkt. Oder
- 42 Hr. L.: Mhm
- 43 Hr. H.: der Wesenskern.
- 44 Hr. L.: Können Sie das jetzt konkret benennen?
- 45 Hr. H.: Äh, (,,) muss ich
46 mal noch n' bisschen darüber nachdenken, also kann ich jetzt ad hock, muss ich wirk-
47 lich drüber nachdenken. (lacht verlegen).
- 48 Hr. L.: O.K. (..) Gut, zur abschließenden Fra-
49 ge: Ehm, was wissen Sie jetzt ehm, nach der Supervision mehr über das Thema
50 (4) was Sie eingebracht haben und wie kam das zustande? (4) Also hat sich etwas
51 ergeben, was vorher noch nicht da war? (10) Im Sinne einer neuen Denkrichtung,
52 die jetzt für Sie (..) plötzlich da ist, die es vorher noch nicht gab. Oder mehrere?
- 53 Hr. H.: Na gut. Also da muss ich sagen gibt es eigentlich ganz viele. Die
54 kann ich jetzt och nich mal alle so konkret benennen. Also, hhe es ist nun einmal
55 auf der Ebene wo wir miteinander kommunizieren (.) da (...) ist im Prinzip jeder

- 1 dritte Satz ein neuer Denkanstoß oder eben ich sag mal für mich gibt es eben so
 2 viele Dinge, die einfach während der Kommunikation ablaufen, wo man eben (..)
 3 darüber nachdenkt
- 4 Hr. L.: Mhm.
 5 Hr. H.: als konkretes Beispiel eh, (10) naja zum Beispiel: (..) Wie
 6 sehe ich einfach meine Stellung wenn ich, ich sag jetzt mal übertrieben, die Leute
 7 missioniere? Oder, was will ich mit den Leuten, mit denen ich da durch die Natur
 8 ziehe, oder mit denen ich da eben Programme veranstalte, was möchte ich, dass
 9 die mitnehmen? Was möchte ich das erreicht wird? Und ehm, also schon darüber
 10 noch einmal nachzudenken, (.) dass (..) lohnt sich für mich, also weil ich ja nun
 11 nicht angetreten bin, um irgendwo jemanden zu missionieren also da, dass (..)
 12 Aber überhaupt da noch einmal ein Augenmerk drauf zu legen, inwieweit empfin-
 13 den das vielleicht die Menschen mit denen man es zu tun hat als Missionierung
- 14 Hr. L.: Mhm.
 15 Hr. H.: und inwieweit kann man
 16 sein tun da eben verändern, dass finde ich schon, naja also das sind einfach so
 17 gibt es ganz viele Punkte (...). Also (5) es ist letzten Endes naja ein Prozess der,
 18 sage ich mal um Nägel mit Köpfen zu machen, nicht abgeschlossen ist ne.
- 19 Hr. L.: Mhm.
 20 Hr. H.: Vielleicht irgendwo immer weiter und ehm (..)
 21 wird letzten Endes auch im konkreten Falle dann auch ich sage mal auch außer-
 22 halb der Räume hier wird man Anknüpfungspunkte oder eben Punkte finden, wo
 23 wir uns heute miteinander unterhalten haben, die eben, keine Ahnung, morgen ir-
 24 gendwo auf einer Baustelle bin
- 25 Hr. L.: Ja.
 26 Hr. H.: Da mit irgend welchen Leuten spreche
- 27 Hr. L.: Mhm.
 28 Hr. H.: mir einfällt: „Ei, da haben wir
 29 doch darüber gesprochen.“
- 30 Hr. L.: Mhm.
 31 Hr. H.: Vielleicht versucht man das mal auf eine andere Art und Weise
 32 Hr. L.: Ja.
 33 Hr. H.: zu klären das Thema. Also das, dass letzten Endes sich, naja ich sag mal
 34 permanent eben durchs Leben zieht und das finde ich ja einfach auch so span-
 35 nend.
- 36 Hr. L.: Ja.
 37 Hr. H.: (...) Letzten Endes auch so ja für mich jedenfalls produktiv.
- 38 Hr. L.: Mhm.
 39 Hr. H.: Mhm.
 40 Hr. L.: O.K. Fällt
 41 Ihnen noch was ein?
- 42 Hr. H.: (atmet ein) (lacht kurz) Wozu jetzt?
 43 Hr. L.: Zu dem, zu der letzten
 44 Fragestellung ansonsten (...) haben wir es geschafft. (5) Also das Mehrwissen/den
 45 Lerneffekt, das war die letzte Frage.
- 46 Hr. H.: (6) Naja, es ist auf die Anstöße zum darüber
 47 nachdenken, wie das Leben eben abläuft, sind einfach konzentriert hier
- 48 Hr. L.: Mhm.
 49 Hr. H.: und ehh (atmet lang aus) letzten Endes hört das Lernen ja nicht auf, ne.
 50 Hr. L.: Mhm.
 51 Hr. H.: Das ist,
 52 egal wie alt man ist, oder wie alt man wird das hört letzten Endes bis der Deckel zu
 53 geht wird einen das befassen, oder beschäftigen und man wird immer wieder über-
 54 rascht sein, eh (..) von Dingen die man geglaubt hat schon zu kennen, oder zu
 55 können und dann auf einmal gibt es eine neue Herausforderung oder nen ganz

- 1 anderen Gesichtspunkt, oder eh Blickwinkel und dann denkste: „Oh! Wie geht
2 denn das?“
- 3 Hr. L.: Mhm.
- 4 Hr. H.: Und wenn du es dann gemacht hast, weißt du wie es geht und dann hast
5 du wieder etwas dazu gelernt. (.) (undeutlich) (...) Eh, das ist eben für mich letzten
6 Endes (..) naja eine hilfreiche Unterstützung um eben wieder etwas neues zu ler-
7 nen
- 8 Hr. L.: Ja.
- 9 Hr. H.: auch.
- 10 Hr. L.: O.K. gut, dann würde ich jetzt aus machen.

- 1 Fr. H.: Gut, dann zunächst mal quasi unsere erste Frage, äh, wie wars, so als erste Ein-
2 schätzung der Supervisionssitzung, so als erstes Gefühl, situativ.
- 3 Fr. F.: Was ich gerade gesagt hab: anstrengend.
- 4 Fr. H.: Hm.
- 5 Fr. F.: Ich hab das Gefühl, phhh, muss jetzt mal, deshalb muss ich jetzt auch eine ro-
6 chen, anstrengend. Hochkonzentriert und anstrengend.
- 7 Fr. H.: Mhm. Und ähm, worum ging es? Was war so, was waren so kurze Eckpunkte zum
8 Thema oder zum Fall?
- 9 Fr. F.: Mhm (...). Also, es ging, äh zunächst mal hatte ich ja mit dem Supervisanden äh,
10 ein, eine, ein, eine Probehandlung sozusagen vorbereitet, der hat nämlich mit nem
11 Freund zusammen n Seminar angeboten, ähm erlebnispädagogisches äh äh Wo-
12 chenende für Sozialarbeiter.
- 13 Fr. H.: Hmh.
- 14 Fr. F.: Und äh das hat er frisch, fromm, fröhlich, frei äh etwas so (...) aus dem Bauch raus
15 irgendwie da machen wollen und da äh ham wir dann so überlegt (...) das ist so die
16 Idee von ihm nach dieser Lebenskrise, in der er war, das er noch was anders tun
17 möchte als sein [REDACTED] büro betreiben und hat ne und hat ne äh Grundausbil-
18 dung in Erlebnispädagogik
- 19 Fr. H.: Mhm.
- 20 Fr. F.: am [REDACTED] gemacht und wollte jetzt loslegen.
- 21 Fr. H.: Mhm
- 22 Fr. F.: und da hab ich gesagt, Moment mal ganz ruhig, das muss man ja auch ein biss-
23 chen verantwortlich machen, also bin da so auf seine Verantwortlichkeit. Und pro-
24 fes das kann man ja nicht einfach so machen.
- 25 Fr. H.: Ja, ja.
- 26 Fr. F.: Und da hat er sich, das ist sein Thema n bisschen.
- 27 Fr. H.: Mhm.
- 28 Fr. F.: Und da hat er sich drauf eingelassen und da ham wir dieses Seminar zusammen
29 vorbereitet.
- 30 Fr. H.: Mhm.
- 31 Fr. F.: weil da dann darauf hin ne Gliederung gemacht und ne Planung von dem Wo-
32 chenende und warum er was macht und äh, so n bissl was wie nen Konzept sonst
- 33 Fr. H.: Mhm.
- 34 Fr. F.: weiß ich nicht, wär der einfach losgegangen.
- 35 Fr. H.: Mhm. Und das war also Kern der Sitzung könnte man sagen.
- 36 Fr. F.: Heute?
- 37 Fr. H.: Mhm.
- 38 Fr. F.: Nein. Ähh der Kern der Sitzung war zunächst mal nur zu gucken so ist es gelaufen
39 und was ich mir gedacht hatte, äh war so (.) der war mit sich und der Welt äh wie-
40 der total einverstanden und ähm äh euphorisch und es war alles ganz super und
41 wenn man hingeguckt hat
- 42 Fr. H.: Mhm.
- 43 Fr. F.: war ganz viel nicht super.
- 44 Fr. H.: Da muss ich jetzt jetzt noch mal nachfragen, es ging also um die Reflexion
- 45 Fr. H.: dieses
- 46 Fr. H.: quasi dieses Seminars.
- 47 Fr. F.: Genau, es ging um die Reflexion dieses Seminars
- 48 Fr. H.: Okay.

- 1 Fr. F.: und ähm, er war von sich begeistert (.)
2 Fr. H.: Mhm.
3 Fr. F.: Und ich war aber von äh, ich hatte da so n paar Fragen
4 Fr. H.: Mhm.
5 Fr. F.: dazu.
6 Fr. H.: Mhm.
7 Fr. F.: und das will er ja auch, deshalb kommt er ja auch, weil äh er sch schon darüber
8 nachdenken will mit meiner Hilfe, was was macht er da eigentlich überhaupt im
9 Leben und also der kommt immer mit so großen Überschriften und wenne dann
10 sachs also was meinen Sie damit dann öh
11 Fr. H.: Mhm.
12 Fr. F.: weiß er das nicht. Hat immer sehr ähm blumenreiche Sprache aber nix, also ich
13 hab sehr konkretisiert.
14 Fr. H.: Ja also, es geht darum etwas auf n Punkt zu bringen.
15 Fr. F.: Immer.
16 Fr. H.: Mhm.
17 Fr. F.: und zu strukturieren.
18 Fr. H.: Ähm.
19 Fr. F.: Und. Genau und das ist eigentlich das Thema, der, also, er ist der Fall.
20 Fr. H. Mhm, mhm, mhm.
21 Fr. F.: Wenn sie so wollen, ne.
22 Fr. H.: Und ähm, was denken Sie, denkt er selbst bezüglich des Themas und oder des
23 Falls, also ähm fühlt er (..), denken Sie er hat sich verstanden gefühlt
24 Fr. F.: Ja., ja.
25 Fr. H.: von Ihnen, hatten Sie so das gleiche Thema?
26 Fr. F.: Ja, das ist also heute besonders deutlich geworden in der Stunde, äh, dass, er will
27 immer was von mir.
28 Fr. H.: hmh.
29 Fr. F.: Das zieht sich durch den gesamten Prozess und ich hab immer nach so zwei, drei
30 Stunden gesagt, ja. Da mach immer so n' Stopp
31 Fr. H.: Mhm.
32 Fr. F.: weil das ginge dann immer so weiter, ja wir kommen, also der käme so mit mir äh
33 leicht und locker ins filosofastern.
34 Fr. H.: Mhm, mhm.
35 Fr. F.: Und das lass ich dann nicht zu und (unverständlich) wir müssen mal überlegen
36 was, äh, was tun wir hier eigentlich
37 Fr. H.: Mhm
38 Fr. F.: und was wollen Sie? Also kommen immer wieder neu auf ne Auftragsklä-
39 rung zurück.
40 Fr. H.: Ja, ja.
41 Fr. F.: Und das weiß er dann immer nicht (..) zu benennen. Wie er eben ganz viele Dinge
42 nicht benennen kann. Und kommt dann ins Schwimmen und merkt dann, das ihm
43 was fehlt.
44 Fr. H.: Mmmh, das bedeutet dass
45 Fr. F.: Aber er fühlt sich immer wohl und er fühlt, es ist wahnsinnig
46 interessant mit mit, er fühlt sich hier geerdet, er fühlt sich hingewiesen auf hundert-
47 tausend Sachen, er hat da immer ganz viel von, er ist immer zufrieden. Heute wars

- 1 das erste Mal, und das fand ich fast n Highlight, muss ich mal sagen, das er, äh,
2 sagte, ich kam euphorisch und ich gehe verunsichert.
- 3 Fr. H.: Hmh (.) ähm also Sie, wenn ich das richtig verstanden hab, würden Sie schon sa-
4 gen, dass ne interaktive Beziehung entstanden ist und dass an den Punkten, die
5 Sie gerade benannt haben, fest machen.
- 6 Fr. F.: Ja.
- 7 Fr. H.: Mhm. Und ähm, wie hat sich Ihre Sicht auf das eingebrachte Thema durch die Sit-
8 zung verändert? So im Sinne von vorher und nachher?
- 9 Fr. F.: Ja, was ich gerade gesagt habe, er kam euphorisch
- 10 Fr. H.: Hmh.
- 11 Fr. F.: und wollte eigentlich nur jetzt, äh, Mama, streichel mir mal über n' Kopf
- 12 Fr. H.: Ja.
- 13 Fr. F.: wie fein ich das gemacht hab
- 14 Fr. H.: Ja.
- 15 Fr. F.: und die Mama hat sich das sehr wohlwollend angehört und hat dann aber gesagt,
16 naja, aber müsstest über dies und das nochmal nachdenken.
- 17 Fr. H.: Hmh.
- 18 Fr. F.: Uund das hat ihn verunsichert.
- 19 Fr. H.: Hmh. Und das war in dem Prozess
- 20 Fr. F.: Das war der Prozess, das war in dem gesamten Pro-
21 zess so das erste Mal.
- 22 Fr. H.: Hmh.
- 23 Fr. F.: Das war so, das war übrigens die, die Interviewsituation hat nichts, hat überhaupt
24 nichts ausgemacht.
- 25 Fr. H.: Mhm.
- 26 Fr. F.: Also das haben wir beide vergessen.
- 27 Fr. H.: Hmh. Ähm (..), was war für Sie entscheidend? Können Sie so entscheidende Mo-
28 mente benennen, öhmm, wo Sie sagen das waren gelungene Interventionen mei-
29 nerseits.
- 30 Fr. F.: Hmh (.) Äh, kann ich da mein Protokoll zu Hilfe nehmen?
- 31 Fr. H.: Na, klar.
- 32 Fr. F.: Weil das ist jetzt viel gewesen. Das war viel. Äh (...) entscheidende Interventionen
33 von mir? Jetzt?
- 34 Fr. H.: Mhm.
- 35 Fr. F.: Ähm.
- 36 Fr. H.: So wie Denkanstöße und (unverständlich)
- 37 Fr. F.: Ja. Also, die erste, das erste war das ich äh, das ich
38 mit ihm, da hin, äh, das ich gesagt hab: Na was haben Sie denn da gemacht? Also
39 das ging um die Anfangssituation im Seminar und er beschrieb Widerständigkeit
40 von den Teilnehmern.
- 41 Fr. H.: Hmh.
- 42 Fr. F.: Und äh, dann hat er die aber aufgetaut und das hat er mir berichtet und ich wollte
43 erreichen, dass er sich darüber klar wird, wie, was er da gemacht
- 44 Fr. H.: Hmh.
- 45 Fr. F.: Wie er das erreicht hat.
- 46 Fr. H.: Ja.
- 47 Fr. F.: Un da hab gesagt, na, äh, Mann, er hat wieder so drüber geredet und ich hab kon-
48 kretisiert.

- 1 Fr. H. Hmh.
- 2 Fr. F.: Und das Ergebnis war, da hab ich gesagt, na Sie sind äh, Sie sind wieder auf die
3 Beziehungsebene gegangen. Der hat nen Eisbrechspiel gemacht und hat ähm, da
4 wollten die Leute überhaupt nicht ran, und dann hat er äh gesagt: Ich war in [REDACTED]
5 [REDACTED] und da hab ich die [REDACTED] gesehen und ich weiß wie das ist und und
6 traut euch! Und da hab ich gesagt, da sind Sie auf die Beziehungsebene gegang-
7 en. und damit haben Sie die, ham Sie die sozusagen motiviert und er- ermutigt
8 und ins Boot zu steigen sozusagen.
- 9 Fr. H.: Hmh.
- 10 Fr. F.: In das Rettungsboot möglicherweise (lachend). Ja so, ne, also das war eine Inter-
11 vention. Jaa, hat er da gesagt. Ja, stimmt, das war die Beziehungsebene und er
12 hat ja mit seiner Emotionalität Probleme. Aber gut, das ist äh. Also ich hab sehr
13 viel konkretisiert.
- 14 Fr. H.: Hmh.
- 15 Fr. F.: Und dadurch ja auch strukturiert, und das braucht er immer wieder, sonst kommt
16 er vom Hundertsten ins Tausendste und fängt da an und da wieder hinten auf.
- 17 Fr. H.: Hmh.
- 18 Fr. F.: irgendwo und dann weiß er gar nicht mehr wo er angefangen hat.
- 19 Fr. H.: Ja.
- 20 Fr. F.: So und dann, die nächste Intervention äh, die wo ich denke, die weiterführend
21 auch im Prozess war, war das ich ähm. (Unverständlich) Sie sind zufrieden? Ja, er
22 war rundrum natürlich zufrieden, aha, mhm (5) Ja und ähja und er hätte was für
23 sich gelernt, ja was ham Sie denn gelernt. Äh, also, ähm (.) also er hat vorher noch
24 erzählt, wie wirkungsvoll das war, weil er vorher son ähm, äh, Seminar gemacht
25 hatte, gewaltfreie Kommunikation und das war das Wochenende davor, und da
26 war er noch ganz erfüllt und da hab ich gesagt, na gut, können Sie denn vielleicht
27 mal jetzt, mhm, darüber nachdenken, nochmal festmachen, wo dieses [REDACTED]
28 [REDACTED] seminar gewirkt hat in dem.
- 29 Fr. H.: Mhm.
- 30 Fr. F.: und da sagt er ja, uns und mir ist auch so klar geworden, ähm, ähm ä das ich nicht
31 einfach so losgehen kann
- 32 Fr. H.: Mhm, hmh
- 33 Fr. F.: Ich kann nicht einfach so losgehen, ich muss mal gucken, wo die anderen bleiben
34 und das mach ich nämlich aufm [REDACTED] auch.
- 35 Fr. H.: ja.
- 36 Fr. F.: Der ist [REDACTED]. Und ja, das mach ich nämlich auch ähm, d-dda guck ich gar
37 nicht, wo der [REDACTED] is, aber auf einmal denk ich, wo ist der denn.
- 38 Fr. H.: Mhm.
- 39 Fr. F.: Und das haben die genauso gemacht. Toll! Also das war toll. Und dann kam er
40 dazu, also insgesamt die nächste Geschichte war also Lust auf mehr, er will mehr,
41 also ein zweites, zweites Standbein entwickeln und ähm (.) wichtig war noch, also,
42 das er für sich klar hatte, dass er dann nochmal so rekapituliert, wie wichtig ist die-
43 se innere Haltung. Ich höre dem anderen zuu und prüfe dann, dass das, was ich
44 verstanden hab, auch stimmig ist mit dem was der mir sagen, also Kommunikati-
45 onswert, klar
- 46 Fr. H.; Mm.
- 47 Fr. F.: war er ja gerade.
- 48 Fr. H.: Ja.

- 1 Fr. F.: Ne. Und das war sehr stimmig und passte und dann war aber ja, ne, also er will
2 weiter und da hab ich gesagt, ja, also ist alles so toll und dann war Pause. Dann
3 hab ich gesagt, ja und jetzt? (..). Und dieses und jetzt, ach so ja und jetzt, muss ja
4 weitergehen, ne?
- 5 Fr. H.: Hmh.
- 6 Fr. F.: Irgendwie. Und dann jaa jetzt will er das weiter entb.. das will er weiterentwickeln,
7 er will des ausbauen.
- 8 Fr. H.: Mhm.
- 9 Fr. F.: Aha, hab ich gesagt, ja und wie? Stellen sich das vor? Ja jetzt hat er erstmal vier-
10 zehn Tage Ferien da ga, mmh, äh mm, da sind noch andere Erlebnispädagogen,
11 das wird vom ■■■■ veranstaltet, da muss er wohl auch nichts machen, da sammelt
12 er wieder so Erfahrung. Aha, gut, dann will er sich vernetzen, will hören, was die
13 anderen machen und dann will er sich auf Dinge konzentrieren, die er kann.
- 14 Fr. H.: Hmh.
- 15 Fr. F.: Also, er kann gut klettern zum Beispiel und so was. Ja, aber er will klettern und
16 das ist typisch für ihn, mit philosophischem Hintergrund. Aha. Philosophischer Hin-
17 tergrund. Oh. Na, hab ich gesagt, was eh, was meinen Sie denn mit, ja also das
18 soll philosophisches Klettern sein (lachend).
- 19 F. H.: Hmh.
- 20 Fr. F.: Mmm. Da hab ich natürlich die Stirn gerunzelt, hab gesagt, najaa, äh, philoso-
21 phisch, philosophischer Hintergrund, dann bin ich dann so, dann bin ich drange-
22 blieben.
- 23 Fr. H.: Mhm, mhm.
- 24 Fr. F.: Was meinst Du denn philo, ja, das wusste der dann eben nicht
25 genau.
- 26 Fr. H.: Mhm.
- 27 Fr. F.: Und dann kam er aber dahin, da sagt er, na, nee, nee, ich, äh, wo ist denn ihr phi-
28 losophischer Standpunkt, von dem sie überhaupt ausgehen. Auch unklar.
- 29 Fr. H.: Mhm.
- 30 Fr. F.: Also er will jedenfalls nicht Adorno lesen und sowas, das will er alles gar nich, aber
31 es soll n philosoph, und da hab ich gesagt, das brauchen wir n bissl präziser, so,
32 das muss ja irgendwie was n bissl mit Konzeption sein, wenn Sie das professionell
33 anbieten wollen, müssen Se, müssen Se, müssen äh, was biet ich an, warum biet
34 ichs an, mit welcher Zielsetzung, mit welcher Zielgruppe und wie will ichs durch-
35 führen und so weiter.
- 36 Fr. H.: Mmm.
- 37 Fr. F.: und da kam er eben dann dahinter, ach ich hab ja eigentlich meine Philosophie,
38 ich will äh, Menschen dazu ermutigen, das eigene Leben in die Hand zu nehmen
39 und sie zu ermutigen, trau dich, dich auf dich zu verlassen, dann wirst du was be-
40 wegen.
- 41 Fr. H.: Hmh.
- 42 Fr. Fr.: Das ist seine Philoso-
43 phie. Hab ich gesagt, ist ja wunderbar. Da warn wir immer wieder bei diesem Prä-
44 zisieren (..) und da merkt er, das er immer so im Nebel ist.
- 45 Fr. H.: Hmh, hmh. (..) Durch das Präzisieren immer wieder?
- 46 Fr. F.: Immer wieder.
- 47 Fr. H.: Immer wieder zurückho-
48 len, und drauf.

- 1 Fr. F.: Konkret zurückholen, strukturieren und so weiter. Und äh, dann sagt er auch, das
2 ist also sein Widerstand, er will, wie das so ist, mit der Abwehr auch, er möchte ja
3 ran an den Speck aber eigentlich ja auch wieder nich, ne. Und ich sträub mich
4 aber so n bisschen, sagt er, äh, da immer so ganz konkret was zu machen. Hab
5 ich gelacht (lachend), hab ich gesagt, ja das weiß ich, das merkt ich ja, ne (la-
6 chend).
- 7 Fr. H.: Hmh.
- 8 Fr. F.: Ähm (..) und dann hab ich n Stopp reingehauen, hab gesagt, so, jetzt müssen wir
9 aber ma gucken, was wir hier jetzt machen. Und da kam er sehr ins Schlingern (.)
10 ähm (..). das hatte er dann so wieder so insgesamt verstanden, er hat ja immer so
11 den großen Wurf.
- 12 Fr. H.: Hmh.
- 13 Fr. F.: Den ganz großen Wurf. Er will ja Supervisor werden. (...) Und er hat sich schon
14 (unverständlich) erkundigt. (...) Uuunnd, also als erstes, gewaltfreie Kommunikati-
15 on ist sein Ding, das will er weiter, hab ich ihn sehr bestärkt und da hab ich, nee
16 ich hab jetzt hier gemeint, wir jetzt hier.
- 17 Fr. H.: Hmh.
- 18 Fr. F.: Wieder (.) runter. (...) Da
19 (..) wurd's dann ganz schwierig, weil, ähm er sagt, ich fühl mich hier geerdet, ich
20 merke, dass ich mir ähm (.), er will noch ne Runde Supervision, ne da hab ich ge-
21 sagt, was meinen Sie denn mit Runde.
- 22 Fr. H.: Hm, hm.
- 23 Fr. F.: (..) Ach, sacht er so auf einmal. ich glaub ich benehme mich wie son Piepmatz, der
24 nicht aussem Nest will. (Unverständlich). Mmm. Tja und ja und was denn das jetzt
25 für ihn hier so war und ist und mm. Ja er finds immer waahnsinnig interessant. Ja
26 was ist denn so interessant? Gute Frage, sitzt er dann wieder da, ne.
- 27 Fr. H.: Hmh.
- 28 Fr. F.: Ja und die Feedbacks, die ich ihm gebe und (.) sie bestärken mich in Dingen die
29 wichtig sind. Also, und das klar benennen ist wichtig, das ich immer alles so klar
30 benenne, das tut ihm gut (..) und dann sagt er selbst, ich drück mich davor, Ziele
31 zu entwickeln und konkret zu benennen und ich kann ja nicht ewig hierbleiben (..)
32 äh, Sie geben mir so die Struktur vor, aber Sie können mir ja nicht, das geht ja
33 nicht, ewig
- 34 Fr. H.: Mhm.
- 35 Fr. F.: Ja, klar, das wärs, ne. Und, jaaa, aber (..). Dann hab ich ne gemeine Fangfrage
36 gestellt, da hab ich nämlich (lachend) einfach nur noch mal um dialektisch zu sein
37 Fr. H.: Ja.
- 38 Fr. F.: Ja, hab ich dann nochmal gesagt, naja oder brauchen Sie so ne Struktur gar nicht,
39 vielleicht ist es ja so wie Sie sind auch gut! (...) Da wurd er wieder unsicher und wir
40 sind damit nicht fertig geworden, also da knabbert er jetzt dran.
- 41 Fr. H.: Hm.
- 42 Fr. F.: und das Ende war eben, dass er gesagt hat, am Anfang war ich voller Euphorie
43 und jetzt bin ich verunsichert.
- 44 Fr. H.: Hmh.
- 45 Fr. F.: Und ich hab dann gesagt, also die Zeit ist jetzt rum, muss jetzt ein Ende kriegen.
- 46 Fr. H.: Ähm, gibts denn, also von Ihnen jetzt aus dem Kopf heraus, ähm, Interventionen,
47 die Sie besonders bedeutsam fanden, in dieser Sitzung?
- 48 Fr. F.: Naja, also das hat ich versucht.

- 1 Fr. H.: Das war so die
2 Fr. F.: Das war jetzt soviel, ne, das war
3 Fr. H.: Nee, es hörte sich
4 Fr. H.: Ich war nicht konkret genug.
5 Fr. H.: Es hörte sich jetzt für mich so an, als sei diese, ich sag mach, diese irritierende
6 Frage am Schluss.
7 Fr. F.: Die irritierende Frage am Schluss, da ham Sie vollkommen
8 recht, die war, äh, dann nochmal, das war nicht gemein, sondern ich wollte ja ge-
9 nau die andere
10 Fr. H.: Hmh.
11 Fr. Fr.: Nicht das er sich wieder schnell zufrieden gibt
12 Fr. H.: Hmh.
13 Fr. F.: Und sagt, ja, ich will jetzt hier weitermachen, äh, weil mich das so schön erdet und
14 mir so gut tut, ich möchte gerne, ähm, vielleicht will ich ja auch so bleiben, wie ich
15 bin, ich wollte (klatscht) diese irritierende Frage das er weiter (klatscht) darüber
16 nachdenkt, was (klatscht) will (klatscht) er (klatscht) denn (klatscht).
17 Fr. H.: Hmh, hmh..
18 Fr. F.: Das war sicher nochmal sehr wichtig.
19 Fr. H.: Ja (..) Ähm..
20 Fr. F.: Das war sicher wichtig, ja.
21 Fr. H.: Was wissen Sie jetzt mehr über das Thema oder über den Fall
22 Fr. F.: Über ihn?
23 Fr. H.: als vor der Supervision.
24 Fr. F.: Ja. (..) na, ich bin mir eigentlich nicht mehr, ich bin mir nicht klar ob das ne Super-
25 vision oder ne psychologische Beratung ist.
26 Fr. H.: Mh.
27 Fr. F.: Äh, es issss n bisschen grenzwertig, glaub ich.
28 Fr. H.: Hmh.
29 Fr. F.: Ähmhm, ich bin mir auf jeden Fall heute sehr deutlich darüber klar geworden,
30 dass der äh, ne ganz, äh, starke Übertragung auf mich hat (.), die ich so vorher
31 nicht erlebt habe.
32 Fr. H.: Hmh.
33 Fr. F.: Der war eher immer (..) so, äh (..) I-lass mich nicht zu nah ran (.), aber komm
34 doch. Und da hab ich heute das Gefühl, da ist was passiert.
35 Fr. H.: Hmh.
36 Fr. F.: Auf der Übertragungs- und Gegenübertragungsebene, auch
37 Fr. H.: Ja.
38 Fr. F.: Also, ich fand die Stunde heute sehr entscheidend.
39 Fr. H.: Mhm.
40 Fr. F.: Weil ich denke, er muss sich jetzt entscheiden (..), ähm, (..) an seinen verleugne-
41 ten, inneren Konflikt zu gehen, den er zweifellos hat, denn der is, er bezeichnet
42 sich selbst als Solist.
43 Fr. H.: Hmh.
44 Fr. F.: Und ist nen Einzelgänger.
45 Fr. H.: Hmh.
46 Fr. F.: Seine Frau hat ihn verlassen, sein Kompagnon hat ihn verlassen (..) und das war
47 die Lebenskrise und er kam und sagte, ach, das hab ich alles gut im Griff. Aber

- 1 Fr. F.: ne gute Distanz und mehr, aber es ist intensiver geworden.
2 Und ich bin jetzt gespannt, wie er sich entscheidet, ob er rangeht, weil das ist ei-
3 gentlich jetzt egal, ob wir an seiner beruflichen Entwicklung weiterarbeiten
4 Fr. H.: Mhm.
5 Fr. F.: Oder ob wir in seine Biographie gehen. (..) Is gehoppt wie gedoppt.
6 Fr. H.: Hmh.
7 Fr. F.: Hauptsache der Mann kommt weiter und steht
8 Fr. H.: Hmh.
9 Fr. F.: und muss nicht immer auf Berge klettern und v-vorsichtig runtergucken, sondern
10 kann hier unten laufen!
11 Fr. H.: Hmh.
12 Fr. F.: Da sehe ich den leider so n bisschen gefährdeter als die andern, Lebensmitte, da
13 hat er noch n Stück vor sich.
14 Fr. H.: Ja, stimmt (leise)
15 Fr. F.: Das wäre so meine Vision, was ich gerne, was ich, wo ich mich freuen würde,
16 Fr. H.: Hmh.
17 Fr. F.: Ja, wenn er so, ja, wenn sich da für ihn n bisschen was klären würde und ich
18 glaube da braucht er auch diese, also es is eher eine Vaterübertragung die er auf
19 mich hat (...), eine positive Vaterübertragung
20 Fr. H.: Hm, hm.
21 Fr. F.: Also keene, der Piepmatz der nicht aussem Nest will und Mutti strahlt
22 Fr. H.: Mhm
23 Fr. F.: Das isses nicht, glaub ich nicht,
24 Fr. H.: Mhm.
25 Fr. F.: Aber das ist für mich neu jetzt.
26 Fr. H.: Gut. Dankeschön.
27 Fr. F.: Wars das?
28 Fr. H.: Hmh. Das wars.
29 Fr. F.: Gut.

- 1 Fr. G.: So, Frau T., ja, Sie sind nicht gerade so heute, äh (lacht) auf der Höhe, ne, Ihrer
2 Schaffenskraft.
- 3 Fr. J.: Nee, aber äh, also ich bin schon seit letzter Woche Dienstag jetzt krankge-
4 schrieben mit Grippe und so weiter.
- 5 Fr. G.: Ja
- 6 Fr. J.: Eigentlich wollte ich heute wieder gehen.
- 7 Fr. G.: Hm.
- 8 Fr. J.: Hab mich dann aber gestern entschieden (räuspert sich), es nicht zu tun und ein-
9 fach heut noch mal zum Arzt zu gehen, bin jetzt zwar noch bis zum Ende der Wo-
10 che krankgeschrieben, werd aber wohl trotzdem morgen auf jeden Fall auf Arbeit
11 müssen. Ich hab auch überlegt
- 12 Fr. G.: Hm.
- 13 Fr. J.: Ob ich den Termin absage, mhm, aber dann hätt ich `s sowieso schon sinnvoller-
14 weise letzte Woche machen müssen, ich dacht, es geht mir heute besser und es
15 ist auch so, dass ich, dass es eigentlich auch mir sehr wichtig ist heute hier zu
16 sein.
- 17 Fr. G.: Ja, ja, ja. Gut, das ist Ihre Entscheidung und äh.
- 18 Fr. J.: Genau.
- 19 Fr. G.: Ich hat schon am Telefon mit gekriegt, dass da aber offensichtlich trotzdem `n
20 großes Bedürfnis dazu war und äh, da ham wir heute
- 21 Fr. J.: Ja.
- 22 Fr. G.: die Zeit und die Ruhe dazu.
- 23 Fr. J.: Genau.
- 24 Fr. G.: Ja, was ham Sie denn mitgebracht?
- 25 Fr. J.: Ähm, ich, also wir ham uns ja jetzt `ne ganze Weile nicht gesehen
- 26 Fr. G.: Ja, ja.
- 27 Fr. J.: und ich glaub, es, also gerade so über `n Sommer, ähmm, hat sich mal einiges
28 entwickelt, also so hauptsächlich gab `s halt `nen paar Entwicklungen, ähm, ja,
29 die einfach beruflich meine Aufgabenfeld betreffen und dazu noch so persönliche
30 Entwicklungen natürlich auch, ne. (räuspert sich) die damit aber wohl auch (...)
31 einhergehen, vielleicht sich auch bedingen, wie auch immer. Es ist auf jeden Fall
32 so, ich hab mich extra, weil ich eben so dachte, es ist dieses, ich hab so `n Chaos
33 im Kopf, ich muss es mal irgendwie auch (..) für mich so `n bisschen sortieren.
- 34 Fr. G.: Ja, ja.
- 35 Fr. J.: Also ich glaub, das ich gerade (...) auch in der letzten Woche zum Beispiel Diens-
36 tag, der erste Tag, wo ich zu Hause war,
- 37 Fr. G.: Ja.
- 38 Fr. J.: war eigentlich so `n Tag wo ich, das war, wo es einem so ging, wo man sich noch
39 auf Arbeit schleppt.
- 40 Fr. G.: Ja, ja,
- 41 ja..
- 42 Fr. J.: Wo ich so dachte, nee, warum, wofür? Für wen? Also
- 43 Fr. G.: Mh.
- 44 Fr. J.: schenkt Dir ja auch keiner was so, ne.
- 45 Fr. G.: Mmh, ja.
- 46 Fr. J.: Also ich hab wirklich schon, wie ich gemerkt hab, oh, da ist irgendwie `ne Unzu-
47 friedenheit da, so.
- 48 Fr. G.: Ja, ja,

- 1 Fr. J.: Und mal ganz davon abgesehen, dass es für mich persönlich richtig war das so zu
2 machen und zu sagen, ich nehm´ mir den Dienstag schon raus, nehm´ mich
3 Dienstag schon raus und, und genieß es, so, versuch jetzt einfach die Zeit für
4 mich, für meine Genesung zu nutzen. Ähm.
- 5 Fr. G.: Ja, wenn Sie äh, andeuten, also Sie sind im Chaos und Sie ham was zu sortieren,
6 könnt ma es auch so machen, dass Sie während des Erzählens, mal so `n paar
7 Highlights hinstellen.
- 8 (Rascheln im Hintergrund, husten, etwas fällt auf den Tisch)
- 9 Fr. G.: Können sich aussuchen, wie groß die Brocken sind und
- 10 Fr. J.: Also, ich glaub, ich würd´ ma, ich würd´ ma ähm, also zum Einen, was ich halt ver-
11 ändert habe, was ich, was ich halt wusste
- 12 Fr. G.: Mhm.
- 13 Fr. J.: das ist die Mitarbeiterzahl.
- 14 Fr. G.: Mhm.
- 15 Fr. J.: So das ist halt das Eine, dass ich halt im letzten Jahr hat ich fünfzig [REDACTED],
16 jetzt sind `s sechzig, es kommen immer noch mehr Anfragen. Also das Team
17 wächst und wächst und wächst. Da hab ich aber nicht nur den Bereich [REDACTED]
18 [REDACTED] mit `nen paar Mitarbeitern hier, sondern da hab ich ja auch noch nebenbei
19 `nen Bereich [REDACTED] (unverständlich, etwas klappert), wo auch
20 noch irgendwie zwei Mitarbeiter weniger, wo wir nicht so viele sind aber
- 21 Fr. G.: Hmh.
- 22 Fr. J.: was auch noch da ist, ne. Das heißt, ich hab jetzt ab diesem, diesem Schuljahr `n
23 Mitarbeiterstamm von siebzig Leuten.
- 24 Fr. G.: Siebzig Leuten?
- 25 Fr. J.: Es gibt nach wie vor (..) bin ich die einzige Spitze (..) weil es gibt keinen Stellver-
26 treter und nichts. Ich hatte oder hatte ja jetzt im letzten Schuljahr `ne FSJ-lerin, die
27 zumindest mal so, so Ablage gemacht hat, wo ich dann auch irgendwann mal so-
28 weit war zu sagen, mach ma noch mehr. Die mir auch Texte geschrieben hat, so
29 auch wirklich so gut, dass ich hinterher auch nicht mehr wusste, sind die von mir
30 oder von ihr. Richtig gut. Und ähm, aber ansonsten eben niemanden. Aber ich mal
31 das mal weiter, weil das, so.
- 32 Fr. G.: Ja, ja. Aber wenn ich nochmal nachfragen darf, das war
33 doch so, dass die siebzig Mitarbeiter, das ist ja die Größe von `nem mittelständi-
34 schen Betrieb, `ne, die sind nicht alle mit gleicher Anzahl der Stunden eingestellt,
35 ne?
- 36 Fr. J.: Nee.
- 37 Fr. G.: Das ist ja nochmal `n Durcheinander, ja.
- 38 Fr. J.: Nicht alle mit gleicher Anzahl der Stunden. Dazu muss, also, genau,
39 dazu muss man sagen, ähm, das hier, das hier sind Honorarverträge, da macht
40 die ganze Abrechnung meine Kollegin. Da hab ich mich inhaltlich jetzt auch schon
41 wieder zurückgenommen, weil, da ist, auch das Bedürfnis der [REDACTED]
42 [REDACTED], jetzt regelmäßig zusammen zu kommen und so weiter und da was zu ma-
43 chen, hat sich als nicht so hoch herausgestellt und da, als das noch in der Träger-
44 schaft des Jugendamtes alleine lief, auch schon nicht ins Laufen kam, hab ich
45 auch gesagt, okay, mein Fokus ist jetzt erstmal hier
- 46 Fr. G.: Das sind die [REDACTED].
- 47 Fr. J.: Ich kann mir keine Beine ausreißen, so.
- 48 Fr. G.: Mh, klar.

- 1 Fr. J.: Auf jeden Fall, die ham verschiedene unterschiedliche Stundenzahlen, die sind
2 (räuspert sich) aufgeteilt an mittlerweile einundzwanzig Schulen, es gibt einige, die
3 haben ein Kind zu begleiten, es gibt einige, die ham zwei Kinder zu begleiten und
4 es erweitert sich jetzt noch, es kommen jetzt nämlich noch so `n paar strukturelle
5 Veränderungen, ähm (..) ich nehm´ mir mal so `und noch nicht nen paar Bauklötz-
6 chen, die da so liegen und noch nicht so richtig wissen, wo sie hinwollen. Also es
7 gibt da `halt noch so n paar strukturelle, nee, machen was anders (klappert mit
8 den Klötzchen, räuspert sich), was so die Basis vielleicht betrifft, ne, das könnt
9 sein dass da noch, weil jetzt zum Beispiel auch die Stadt [REDACTED] guckt, wie kann
10 man [REDACTED] auch anders
- 11 Fr. G.: Mh.
- 12 Fr. J.: weiter gestaltet werden, ja, wo sich `s, wo sich `s auch öffnet, was ich innerlich
13 total super finde, in Richtung Teamteaching oder so.
- 14 Fr. G.: Mh.
- 15 Fr. J.: Aber das heißt, dass auch die einzelnen Aufgabengebiete der [REDACTED] auch
16 sich ausdifferenzieren.
- 17 Fr. G.: Also, dies, es ist, als wenn Sie hier das anstoßen und da noch mal wie Pyramiden,
18 äh, auseinandergehen und
- 19 Fr. J.: Genau. Es gibt
- 20 Fr. G.: Sich das verdoppelt und verdreifacht.
- 21 Fr. J.: Die ham alle verschiedene Gehälter, die ham alle, wenn ich, wenn ich, ich guck
22 inne Gehaltstabelle und gucke, was hat der für `nen Grundgehalt und dann ham
23 die aber möglicherweise bewilligt ohne Ferien, da möcht´ ich dem natürlich trotz-
24 dem `nen durchgehenden Vertrag anbieten und rechne dann aus wie viele Stun-
25 den se arbeiten müssen um die Ferientage raus zu arbeiten oder das man den
26 Vertrag entsprechend niedriger ansetzt, das se mit dem Stundenpuffer, was bewil-
27 ligt ist.
- 28 Fr. G.: Ja,
29 ja.
- 30 Fr. J.: Ihre Ferien raus gearbeitet haben, das Gehalt muss gerechnet werden, weil es
31 gedehnt wird dann, das Jahresgehalt auf die Zeit und (..) ja und das bei (..) sech-
32 zig Leuten. Es ist natürlich im, im Sommer, (..) also sechzig Leute sag ich, weil
33 diese Vertragsveränderungen nur hauptsächlich im Sommert zum Schuljahres-
34 wechsel die [REDACTED] betrifft, das heißt, es war jetzt wirklich Wahnsinn, ich
35 hab ja vor den Sommerferien die Personalgespräche alle durchgezogen (räuspert
36 sich), bis auf zwei, ähm, dann laufen die Verträge aus, dann ham aber nicht nur,
37 sind nicht nur neue Fälle dazu gekommen, sondern es sind auch noch Mitarbeiter
38 aufgehört, das heißt, ich musste halt neues Personal suchen, für die Leute, die
39 geblieben sind auch neue Verträge machen, für die Neuen neue Verträge machen,
40 daran hängen aber auch noch die Kostenberechnungen für die Ämter jeweils, also
41 an jeden Arbeitsvertrag hängt noch `n Kostenblatt und `nen Einwilligungs- (unver-
42 ständlich) Vertrag. (.) Plus Rechenarbeit.
- 43 Fr. G.: Mhm
- 44 Fr. J.: Und vorherige Gespräche. Und dann möglicherweise noch Kennenlernen arran-
45 gieren in den Schulen und so weiter und so fort, ne. Also was einfach noch, was
46 so viel ist, also im letzten Schuljahr war ich ja, hab ich ganz stolz gesagt, ich hab`s
47 geschafft.
- 48 Fr. G.: Mhm.

- 1 Fr. J.: Dass jeder [REDACTED] kennen gelernt hat, auch den
2 [REDACTED] und so weiter und so fort.
- 3 Fr. G.: Ja.
- 4 Fr. J.: Und ich hab das auch weitgehend mit begleitet, ich hab weitgehend auch gesagt,
5 ich möchte dabei sein, wenn's irgendwo grad an `ner Schule neu losgeht oder für
6 `nen [REDACTED] neu losgeht. Hab ich dieses Jahr nicht mehr gemacht. (.) Weil
7 es nicht ging. Ich hätte es zeitlich gar nicht geschafft, ich musst ja auch noch, es
8 waren ja auch noch, das letzte Schuljahr war ja auch noch abzurechnen.
- 9 Fr. G.: Hmh.
- 10 Fr. J.: Es waren ja noch Mittelabrufe zu machen und so dass ich halt wirklich geguckt
11 habe, gerade bei Schulen, die schon [REDACTED] hatten oder so, dass ich wirk-
12 lich
- 13 Fr. G.: Ja, ja.
- 14 Fr. J.: gesagt hab, können Sie da `n Termin machen, können Sie das machen und so
15 weiter. Jugendamt hab ich ganz klar gesagt, inhaltlich, das ist ihres, also ich hab
16 halt ziemlich viel
- 17 Fr. G.: Abgegeben
- 18 Fr. J.: Wieder zurückgegeben
- 19 Fr. G.: Zurückgegeben
- 20 Fr. J.: Abgegeben. Beim Jugendamt geht es, beim Sozialamt nicht. Da gibt's keine Hilfe-
21 plangespräche, da ist das nicht üblich, das ist so dieses Sozialamt hat nur gesagt
22 (nuschelt), das ist der Frau T. ihre Sache. Und das ist aber nur ein (betont) Bei-
23 spiel, es gibt eben ganz viele Dinge, wo ich, wo ich die Gefahr sehe, dass bei der,
24 dem ausdifferenzierten, sich immer weiter ausdifferenzierenden Feld, ich alleine `n
25 Rückschritt machen muss in der Qualität. Ich schaff's nicht, also ich hab das Ge-
26 fühl, ich hab was aufgebaut
- 27 Fr. G.: Mhm.
- 28 Fr. J.: Stück für Stück, was auch gut ist, das ist wirklich, das man am Anfang, das sich
29 mal alle sehen, allein schon so `ne Runde am Anfang des Schuljahres, kann das
30 sehr wertvoll sein. Und ich das nicht mehr schaffe. Und ich das Gefühl hab, ich
31 muss irgendwo Prioritäten setzen, die auf jeden Fall in irgendeiner Form zu Lasten
32 der Qualität gehen. Weil ich hab, ähm, ja aber gut das sind Ver-, Verwaltungsauf-
33 gaben, also die Personalfürsorge und Personalentwicklung, also, oder (..) da
34 hamma Entwicklungen, Personalentwicklungen, also dass die Supervision wieder
35 anläuft
- 36 Fr. G.: Ja, ja.
- 37 Fr. J.: und regelmäßige Teamberatungen mal so irgendwie. Ne Fortbildung vorbereiten -
38 ist überhaupt keine Zeit. Dazu fehlt mir völlig die Zeit, also das ist schon, aber es
39 würde eigentlich dazugehören und vor allem jetzt wo sich auch auf, auf städtischer
40 Ebene Veränderungen ergeben, die wir unter anderem als Verein noch mit ange-
41 stoßen haben, hängen da auch mal wieder, ähm, konzeptionelle Arbeiten mit dran.
42 Zu denen ich mal kommen müsste.
- 43 Fr. G.: Mhm.
- 44 Fr. J.: Das sind, das sind halt so Sachen (...)
- 45 Fr. G.: Ja.
- 46 Fr. J.: Also ich kann, momentan hab ich das Gefühl, ich kann nur verwalten.
- 47 Fr. G.: Mh. Und in Ihrem Auftrag, Arbeitsauftrag, steht verwalten, steht
- 48 Fr. J.: Gestalten.

- 1 Fr. G.: Gestalten, was auch immer (lacht), also heißt Fortbildung organisieren
2 (unverständlich).
- 3 Fr. J.: Auch konzeptionell, das Konzept weiter zu entwickeln.
- 4 Fr. G.: Konzept weiter zu entwickeln und ähm, die
5 zu begleiten auch noch, also inhaltlich und
- 6 Fr. J.: Genau.
- 7 Fr. G.: Sozusagen als Personalfürsorge.
- 8 Fr. T.: Genau.
- 9 Fr. G.: Es wären also erstmal vier (betont) Teile die wa da drin haben. Und Sie sagen das
10 jetzt vor allen Dingen Verwaltung, äh, das Übergreifende ist.
- 11 Fr. T.: Also es ist gerade ganz viel Verwaltung, wo ich jetzt auch schon am Gucken bin
12 (räuspert sich), was ich davon abgeben kann. Also ich hab irgendwie schon das
13 letzte Mal als ich irgendwie mit dem Chef gesprochen habe, hab ich auch schon,
14 also so Sachen einfach, ich muss morgen halt hinfahren, auf jeden Fall, und mal
15 die Gehaltsliste raussuchen, weil, jetzt neues Schuljahr beginnt und so, aber da
16 muss ich dann jemand anders suchen, da muss ich eine Frau aus der Verwaltung,
17 die da als richtige, als Hilfskraft, angestellt ist, die muss dann halt mal alle Arbeits-
18 verträge durch gucken, ob die Zahlen stimmen, mit dem was auf meiner Liste
19 steht.
- 20 Fr. G.: Ja, ja. Also `nen bisschen gehetzt
- 21 Fr. J.: Sowas.
- 22 Fr. G.: kommen Sie mir heute vor.
- 23 Fr. J.: Ja.
- 24 Fr. G.: Also so die Sache mit der Vielfalt, ähm, im Kopf und, ähm, mit dem dort anfangen
25 und wo nicht enden. Ähm, Sie haben sich das ja schon aufgeschrieben für heute
26 ja?
- 27 Fr. J.: Hmh.
- 28 Fr. G.: Was sie da alles haben. Ähm, was haben Sie denn für `ne Fragestellung dazu
29 aufgeschrieben? Ham Sie da eine aufgeschrieben?
- 30 Fr. J.: Ähm, nee, nicht wirklich, also ich hab nur für mich, also als, ich hab für mich ge-
31 merkt, oder vielleicht ist es die noch nicht als Frage formulierte Fragestellung, dass
32 ich merke, das ich, entweder ich muss mich wieder in Gelassenheit üben oder ich
33 muss erstmal aufpassen das mir die Gelassenheit auch nicht flöten geht. Weil ich
34 merke einfach, dass ich momentan (..) ähm, schon so `nen Pensum habe, dass
35 sich das auch bemerkbar macht.
- 36 Fr. G.: Hmh
- 37 Fr. J.: So, also (..) dass ich manchmal auch so `nen bisschen (..) schon äh, ja auch so am
38 Telefon oder wenn dann fünfmal die, die gleiche Frage von irgendwem kommt
- 39 Fr. G.: Mh,
40 mh,mh.
- 41 Fr. J.: oder zum zehnten Mal der Mitarbeiter unangekündigt vor der Tür
42 steht und was will, ich dann
- 43 Fr. G.: Mh.
- 44 Fr. J.: auch schon rigoroser werde, sozusagen. Was viel-
45 leicht auch mein gutes Recht ist.
- 46 Fr. G.: Geht es Ihnen hinterher besser oder schlechter (lacht).

- 1 Fr. J.: Also, (lacht) eigentlich besser. Ja, also ich bin jetzt also so `n bisschen am Überle-
2 gen, also ich frag mich ganz ehrlich, wie das weitergehen soll und wo `s hingehen
3 soll.
- 4 Fr. G.: Mhm.
- 5 Fr. J.: Ich hab das Angebot, das weiß ich, kann das machen, ich kann mir `ne studentische
6 Hilfskraft suchen.
- 7 Fr. G.: Hmh.
- 8 Fr. J.: Ich brauch aber auch zum Beispiel keinen Praktikanten, der vierzig Wochenstunden
9 da ist, der wäre mehr da als ich, da hätte ich noch `nen Mehraufwand, das ich
10 dem alles aufbereiten und vorbereiten muss und wenn ich dann wirklich mal `ne
11 Woche hab, wo ich hauptsächlich mit Terminen unterwegs bin, was soll der dann
12 machen.
- 13 Fr. G.: Mhm.
- 14 Fr. J.: So viel fällt dann auch nicht an. (...) Und dann war jetzt eben auch mit der FSJ-
15 lerin der Vorteil, dass sie, dadurch, dass sie jetzt auch noch in der Gesamtschule
16 mit eingebunden war.
- 17 Fr. G.: Mhm.
- 18 Fr. J.: Und sie hatte so `ne Anbindung an den Verein. Und ich seh´ halt die Gefahr, viel-
19 leicht seh´ ich da auch `ne Gefahr, die so nicht besteht, aber das ist halt mein, da
20 hab ich so meine Zweifel, wenn ich mir jetzt `ne studentische Hilfskraft suchen
21 würde, die zweimal in der Woche für vier Stunden oder so kommt, oder auch für
22 fünf, wie auch immer, müsste man dann sehen, die hätte, würde überhaupt keine
23 Anbindungen an den Verein bekommen, also diese ganze Vereinsphilosophie, das
24 was dahinter steht, so diese, diese Abläufe verstehen auch.
- 25 Fr. G.: Mhm.
- 26 Fr. J.: Und da seh´ ich so `n bisschen `nen Problem drin. Das ist möglicherweise, dann
27 wär`s wirklich nur jemand, der abheftet und locht und
- 28 Fr. G.: Mhm, keine Hilfskraft ist, ja. Aber die vier Aufgaben, die ich jetzt mal zusam-
29 men gefasst hatte, die bleiben doch, die sind doch in Ihrer Stelle?
- 30 Fr. J.: Die sind drin, die bleiben.
- 31 Fr. G.: Ich leg die mal noch mit hierher. Und die sind auch, ähmm, also mit dem Ge-
32 schäftsführer auch noch mal abgesprochen worden, ne?
- 33 Fr. J.: Das sind ja die Sachen (räuspert sich), die sozusagen am Anfang als ich die Stelle
34 angetreten hab, irgendwann mal auch zur Debatte standen. Also, dieses, dieses
35 Verwalten, da kam immer mehr dazu.
- 36 Fr. G.: Ja.
- 37 Fr. J.: Begleiten war klar (..), ähmm, dieses inhaltliche, konzeptionell
- 38 Fr. G.: Konzeptionell, mh.
- 39 Fr. J.: das immer weiterentwi-
40 ckeln, das war auch ganz klar Arbeitsauftrag (....)
- 41 Fr. G.: Mh.
- 42 Fr. J.: Also das ist jetzt nichts wo ich jetzt gesagt hätte, ran, will ich jetzt noch machen
43 oder so.
- 44 Fr. G.: Also das war schon völlig klar, das ham Se sich nicht selber ausgesucht.
- 45 Fr. J.: Genau.
- 46 Fr. G.: Was war das Vierte, das hab ich jetzt vorhin gesagt?
- 47 Fr. J.: Ähm, Personalfürsorge, nee Begleiten ham wir ja, Entwickeln, das wär ja Konzep-
48 tion.

- 1 Fr. G.: Fortbildung? Nee, das wär ja Personalentwicklung.
2 Fr. J.: Mhm. (...)
3 Fr. G.: So. (...) Hä.
4 Fr. J.: Ich sag mal die Personalentwicklung (...), ähm (....) ich sag mal so, momentan ist
5 es so, dass das, das jetzt gerade dieser Verwaltungsteil nen ganz großen Teil
6 eingenommen hat.
7 Fr. G.: Hmh, ja.
8 Fr. J.: Wo ich jetzt auch wirklich gucken muss, peu a peu, was ist noch zu leisten, was
9 kann ich davon wirklich noch schaffen. Ich frag mich manchmal, ob, ob äh, mein
10 Geschäfts-, unser Geschäftsführer das überhaupt so sieht, ob der, dem das über-
11 haupt klar ist. Was ich hier eigentlich alles mache, dazu kommt nämlich noch das
12 Zweites, also wo ich eben gesagt hab es kommt noch
13 Fr. G.: Ja, ja.
14 Fr. J.: es kommt noch so persönliche Schiene, die da noch mit reinspielt, ja? Das ich
15 merke, dass ich öh, ja, ich, ist nicht nur so das ich sage ich hab viel zu tun, son-
16 dern auch so dass ich teilweise merke, ich bin unzufrieden.
17 Fr. G.: Mhm.
18 Fr. J.: Ähmm, wenn ich zum Beispiel, ich sitze ja mit der Lohnbuchhalterin in einem
19 Raum, so. Wenn ich zum Beispiel mitbekomme, was andere auch verdiene, auch
20 andere die in der Leitung sind, verdienen.
21 Fr. G.: Ja, ja.
22 Fr. J.: mit, ähm, klar auch, die ham auch ne längere Vereinszugehörigkeit oder was weiß
23 ich, aber auch jetzt mal vom Aufgabengebiet
24 Fr. G.: Mh, mh.
25 Fr. J.: Jetzt von der Eingruppierung vom Aufgabengebiet her
26 Fr. G.: Ja.
27 Fr. J.: Hat keiner so `ne, so `ne Personalgeschichte wie ich zu laufen. Keiner. Und ich
28 hab mir zum Beispiel die Woche, bevor ich krank geworden bin, auch noch `nen
29 Gespräch mit einer unserer Kitaleiterinnen, die so meinte: Ja, ist denn der Chef
30 gar nicht da, ich brauch noch den und den Arbeitsvertrag. Wo ich zum ersten Mal
31 hellhörig geworden bin, das nämlich keiner der anderen Leitungen die Arbeitsver-
32 träge selbst schreibt. Das macht alles der Geschäftsführer und die kontrollieren es
33 dann. Sie hat dann auch gemerkt, so hab ich gesagt, ich mach das selbst, meinte
34 sie dann so vielleicht sollt ich das demnächst auch machen, weil dann hab ich
35 gleich die Kontrolle und es ist gleich richtig und so. Ich denk mal, es ist auch gut,
36 dass ich das selbst mache, weil dann
37 Fr. G.: Mh. Mhm. mh.
38 Fr. J.: renn, muss ich ihm nicht noch hinterherlaufen deswegen sozusagen, ne. Aber,
39 solche Dinge, und die hat zwanzig Mitarbeiter.
40 F. G.: Mhm.(...) Also, interessant ist Ihre, Ihre Fragestellung war wie Sie gelassener wer-
41 den und wie Sie damit umgehen.
42 Fr. J.: Hmh.
43 Fr. G.: Ähm, Sie erzählen aber ganz viel über die strukturellen Dinge, also wie, äh, was
44 alle zu tun ist und wie vielleicht überhaupt nicht zu schaffen ist und wie andere was
45 anderes machen
46 Fr. J.: (lacht) Also ich glaub es gibt zwei Dinge. Ich glaube, um erstmal auch wieder
47 noch, noch mal gelassener werden zu können, also ich merke ja jetzt schon, dass
48 ich in manchen Dingen einfach sage, phh, es ist doch bekannt. Meine Situation ist

- 1 doch eigentlich bekannt. So. Wenn `s für mich keinen Vertreter gibt, und ich bin
2 krank, dann ist es halt so.
- 3 Fr. G.: Ja, also, die Lösung, die hatten Sie jetzt schon vierzehn Tage, äh, dass Sie gesagt
4 haben, wenn ich nicht da bin dann, dann geht`s eben nicht.
- 5 Fr. J.: Eben.
- 6 Fr. G.: Mhm.
- 7 Fr. J.: Aber das ist so, wo ich jetzt eben auch so überlegt hab, (..) so ganz ohne schlech-
8 tes Gewissen
- 9 Fr. G.: Mh. Geht es nicht.
- 10 Fr. J.: Isses, geht`s dann doch nicht. Und ich glaube, ich
11 muss es noch mal ganz klar machen, was eigentlich meine Situation ist. Und viel-
12 leicht hilft das da auch noch mal, ähm, also vielleicht kann ich das von hier auch
13 noch mal `nen stückweit halt auch mitnehmen, auch noch mal `nen Gespräch mit
14 dem Geschäftsführer, einfach noch mal zu sagen, das sind eigentlich gerade alles
15 meine Baustellen, das mach ich hier gerade ganz alleine mit meinen siebenund-
16 dreißig Stunden, ähm, und das sind ja nicht nur Sachen, die im Büro ablaufen, das
17 sind, gehören dann auch Wege mit dazu.
- 18 Fr. G.: Ja, ja. Und Sie sind doch auch nicht vollbeschäftigt?
- 19 Fr. J.: Siebenunddreißig Stunden.
- 20 Fr. G.: Siebenunddreißig Stunden, Ähm, vielleicht könn wa das mal anders machen,
21 wenn Sie, ähmm, wenn Sie sich ma in, in die Lage eines Geschäftsführers, ich sag
22 jetzt nicht, ihres Geschäftsführers (lacht)
- 23 Fr. J.: Hmh.
- 24 Fr. G.: sondern, der das jetzt alles so weiß, wie Sie es gesagt haben, wenn Sie sich da
25 mal, Sie wären jetzt selber Geschäftsführerin, ne, und hätten n Mitarbeiterin, ähm,
26 die mit diesen Aufgaben betraut ist
- 27 Fr. J.: Da würd ich mich freuen, dass sie das alles schafft.
- 28 Fr. G.: Hmh.
- 29 Fr. J.: Also ich glaub auch, dass er es sieht, dass es läuft und dass er auch genau weiß,
30 dass ich wirklich nur dann auch komme, wenn`s irgendwo auch wirklich richtig
31 brennt. Also, deswegen war mein Hinter-, mein Gedanke auch, es wahrscheinlich
32 noch mal richtig klar machen zu müssen, auch einfach mal ganz klar sagen zu
33 müssen, was geht und was geht nicht und was ist der Preis, wenn alles gehen
34 muss. Dann geht`s nämlich zu Lasten der Qualität.
- 35 Fr. G.: Mh.
- 36 Fr. J.: Definitiv.
- 37 Fr. G.: Mhm. Also ihm sozusagen `ne Analyse anzubieten.
- 38 Fr. J.: Mhm.
- 39 Fr. G.: Äh, und zwar nicht nur, nicht nur aus der Position heraus: Ich schaffe das nicht
- 40 Fr. J.: Hmh.
- 41 Fr. G.: Sondern,
42 das Arbeitsfeld ist so
- 43 Fr. J.: Ja.
- 44 Fr. G.: dass es nicht zu schaffen ist.
- 45 Fr. J.: Mhm. (.)
- 46 Fr. G.: Wär das so `ne Variante?
- 47 Fr. J.: Ja, ich glaub, dass ist äh, (6) Ich glaub, das muss ich auch einfach machen. (...)
48 Ich muss, ich muss mich auch, ich muss wieder mehr Freiraum bekommen in mei-

- 1 nem Arbeitsfeld, ich komm sonst einfach über, sonst ist irgendwann der Punkt
2 komplett weg.
- 3 Fr. G.: Mh.
- 4 Fr. J.: Und auch das geht wieder zu Lasten der Qualität.
- 5 Fr. G.: Ja.
- 6 Fr. J.: Also (6), ich komm ja mittlerweile
- 7 Fr. G.: Mhm.
- 8 Fr. J.: nicht mehr dazu Dinge mal vorzubereiten, dass jemand anders Verwaltung ab-
9 nehmen könnte. Weil ich schon so `nen Druck hab von hinten, so `nen Zeitdruck,
10 dass ich bestimmte Sachen schnell mach, selbst mach, als das ich`s vorbereite,
11 dass es jemand anders macht, der vielleicht in zwei Tagen kommt oder so.
- 12 Fr. G.: Mhm, ja. Wenn Sie in dieser Organisation, also in Ihrem Verein
- 13 Fr. J.: Mhm.
- 14 Fr. G.: ähmm, verändern und gestalten könnten, was Sie wollen, was würden Sie da ma-
15 chen? An dieser Stelle.
- 16 Fr. J.: An dieser Stelle? (räuspert sich) (...) Ähm, wenn ich das, die Fi-
17 nanzen, die, das Geld dazu hätte, ähmm, würd ich (..) `ne halbe Stelle zusätzlich
18 investieren
- 19 Fr. G.: Mhm.
- 20 Fr. J.: (...) Also, muss man halt einfach gucken, ob es wirklich `ne halbe sein muss, ob es
21 wirklich zwanzig oder fünfzehn, aber auf jeden Fall würd ich zusätzliche Stunden
22 investieren
- 23 Fr. G.: Mhm.
- 24 Fr. J.: und würde dann einfach mal gucken, wie, wie es, ähm, wer könnte das machen,
25 wie wäre also, es wär bestimmt auch noch die Option, das ich sag, oh da gibt`s
26 noch nen paar Stunden dazu, das wäre ja prima, dann geb´ ich noch `nen paar ab,
27 dann hätte noch jemand , der `n paar Mehrstunden, ich noch nen paar weniger
28 und man guckt einfach zusammen
- 29 Fr. G.: Mmh.
- 30 Fr. J.: wie man bestimmte Dinge gestaltet, so wer macht haupt-
31 sächlich was, ähmm.
- 32 Fr. G.: Ja, also ne zusätzliche Personalstelle.
- 33 Fr. J.: Ne zusätzliche Personalstelle.
- 34 Fr. G.: Mhm.
- 35 Fr. J.: Wo man sagen kann, ähm, wo sich, wo man vielleicht sogar noch mal überlegt,
36 aber da weiß ich nicht, ob das inhaltlich so gut wäre. Ähmm, wo man einfach nur
37 überlegen könnte, wenn man noch jemanden zweiten hat, und wenn man den nur
38 sozusagen als Stellvertreter oder irgendwie sowas, und der noch als Springer zur
39 Verfügung stünde, das aber dann wäre der schon wieder zu sehr in den ganzen
40 Teams involviert, das wäre dann verkehrt, schmeiß ma weg, war nix.
- 41 Fr. G.: (lacht)
- 42 Fr. J.: Ähmmm, aber auf jeden Fall noch jemand zweites, der und wenn der nur drei, drei
43 Tage in der Woche da ist,
- 44 Fr. G.: Mhm.
- 45 Fr. J.: Wo man sich mal austauschen kann, wo man, ähmm, der auch mal hier oder da
46 `nen Gespräch wahrnehmen kann, der sich konzeptionell reindenkt, wo `s auch
47 mal möglich ist, zwei Termine zur gleichen Zeit wahrzunehmen, oder wo man auch
48 mal wieder irgendwohin gehen kann, da um zu Beratungen tätig zu werden und so

- 1 weiter und so fort. Und da muss man einfach, wir ham den Auftrag von der Stadt,
 2 würde ich als Geschäftsführer mal an die Stadt herantreten und sagen so, wir ha-
 3 ben Frau J. zwar im letzten Jahr ne Gehaltsanpassung gezahlt, aber ich sach`s
 4 mal so, das ist `ne Gehaltsanpassung, die längst überfällig war., wenn man über-
 5 legt, dass ich am Anfang normal als Sozialarbeiter eingestellt wurde, ja.
- 6 Fr. G.: Ja, ja. das ist also, nicht als Leitungsfunktion.
- 7 Fr. J.: Genau. Also, äh, das reicht nicht, wir leisten gerade das und das und das, das ist
 8 genau wenn man zur Stadt geht und sagt: So, wir brauchen das und das, ist es
 9 Euch wert?
- 10 Fr. G.: Mhm.
- 11 Fr. J.: Das zu machen oder äh, das wir das weiter machen, dann müss-, müssen ma
 12 über die entsprechenden Rahmenbedingungen, auch finanzielle Rahmenbedin-
 13 gungen sprechen, oder, das ist aus meiner Sicht dann wäre das dann äh, die, die
 14 Konsequenz, zu sagen: wir können nicht mehr alle Fälle machen (hustet). Dann
 15 müssen Se sich nen zweiten Anbieter suchen, der es auch noch macht, der hat
 16 aber das gleiche Problem dann wie wir, der findet auch keine männlichen Fach-
 17 kräfte, ja. Wenn der Markt abgelutscht ist. das gibt`s halt nix mehr.
- 18 Fr. G.: Wieso männliche Fachkräfte?
- 19 Fr. J.: Grad ganz großes Problem!
- 20 Fr. G.: Ja?
- 21 Fr. J.: Ich hab fünf [REDACTED] offen, die ich gar nicht, da hab ich nicht mal Be-
 22 werber für.
- 23 Fr. G.: Mhm.
- 24 Fr. J.: Und ich hab wirklich, ich hab an Alumni Stellenanzeigen geschickt, an, sogar äh,
 25 berufsbildende Schulen, die Erzieherausbildung machen, ja, ausgeschrieben bei
 26 der Arbeitsagentur, auf unserer Homepage, es ist nichts.
- 27 Fr. G.: Mhm.
- 28 Fr. J.: Also so was. Es ist, auch andere Träger, wenn sie sich selbst, wenn die Stadt
 29 noch nen anderen Träger sucht, müssen sie auch in irgendeiner Form, ja finanzia-
 30 ren.
- 31 Fr. G.: Ja, die
 32 anderen Träger die das noch machen, sind doch auch andere Träger.
- 33 Fr. J.: In [REDACTED] nicht.
- 34 Fr. G.: In [REDACTED] nicht. Sind die die Einzichen?
- 35 Fr. J.: Ich bin sozusagen
- 36 Fr. G.: Sie sind die (lacht leise)
- 37 Fr. J.: Die [REDACTED] (lacht auf)
- 38 Fr. G.: Die [REDACTED].
- 39 Fr. J.: (hustet). Mhm.
- 40 Fr. G.: Und das an in wie viel [REDACTED] insgesamt?
- 41 Fr. J.: Ich glaub, das sind jetzt [REDACTED] oder so.
- 42 Fr. G.: [REDACTED] und Sie ham jetzt inzwischen bald [REDACTED] Mitarbeiter, gut
 43 wenn man
- 44 Fr. J.: [REDACTED]
- 45 Fr. G.: noch rausnimmt, mit denen
- 46 Fr. J.: [REDACTED] Mitarbeiter hab definitiv [REDACTED], dann kommen noch, kommen
 47 noch bestimmt vier oder fünf dazu, und dann hab ich noch aktuell, ach da sind, da

- 1 hab ich zwei rübergenommen, hab ich noch fünf (..) inner [REDACTED]
2 [REDACTED]
- 3 Fr. G.: Mhm. (..)
4 Fr. J.: Mit verschiedenen Fällen auch.
5 Fr. G.: Mh, mh. Ähmm, ham Sie mal in, in der Literatur, also zur [REDACTED], die es ja
6 sicher nun auch nicht, äh, so häufig gibt dazu, äh ham Sie da irgendwas gefun-
7 den? Äh, wie dort ähm.
8 Fr. J.: Gibts nicht (leise).
9 Fr. G.: So Erfahrung gibts nicht.
10 Fr. J.: Gibts nicht, gibts nicht, es ist wirklich so dass, äh, also ich zum
11 Beispiel
12 Fr. G.: (Unverständlich)
13 Fr. J.: dass ich aus ganz Deutschland Anrufe bekomme, wie macht denn ihr das.
14 Fr. G.: Aha. Aha.
15 Fr. J.: (räuspert sich), Also es läuft auch schon anders wo
16 Fr. G.: Ja, ja.
17 Fr. J.: Ich hatte auch schon so Kontakt zu andern, aber das ist, das läuft einfach regional,
18 kommunal sehr, sehr unterschiedlich, ähm, ich hat zum Beispiel auch Kontakt,
19 ähm, zu dem Geschäftsführer vom [REDACTED], hier [REDACTED] (unverständlich)
20 Fr. G.: Mh, mhm, mh.
21 Fr. J.: Die ja auch Träger von [REDACTED] sind, ja der geht selbst noch in alle Hilfe-
22 plangespräche, aber der hat irgendwie knapp über zwanzig [REDACTED]. Ähmm,
23 und dadurch dass ich ja auch in diesem Quasi-Projekt ja mit bin
24 Fr. G.: Hhmm, hhh,
25 hhh.
26 Fr. J.: Fachbeirat, weiß ich auch was da inhaltlich so läuft und ähm, da ist auch
27 viel, da ist viel aufgebauscht und was wirklich dahinter steht, an, an Inhalten, Qua-
28 lität ist dann gar nicht so dolle. Also, so.
29 Fr. G.: Also mit anderen Worten, Sie sind das Pilotprojekt.
30 Fr. J.: Naja, sagen wir mal so, wir sind
31 Fr. G.: [REDACTED] könnte man sagen, das Modellprojekt.
32 Fr. J.: Wir sind nicht das Modellprojekt, aber wir sind gut.
33 Fr. G. (lacht leise) Also, eigentlich sind Sie ja
34 Fr. J.: Sagen wir mal so, neulich hab ich mal `nen Kommilitonen, der das
35 Gleiche wie ich in [REDACTED] da oben macht, der auch echt mit den Ohren
36 geschlackert hat, wo ich ihm gesagt hab, was bei uns möglich ist, also, a, was wir
37 für Gehälter erkämpft haben, dass die [REDACTED] alle (betont) an die Supervi-
38 sion angebunden sind, dass also einfach auch solche Dinge, äh, ja, vonner, von-
39 ner, ewas auch meine Sache ist, allein so, so Geschichten, Personal, `nen regel-
40 mäßiges Personalgespräch zu haben oder `ne regelmäßige Teamberatung auch
41 noch mal in den Schulen
42 Fr. G.: Ja.
43 Fr. J.: Ja.
44 Fr. G.: Ja, also echte Qualitätsmerkmale, die Sie
45 Fr. J.: Ja.
46 Fr. G.: nebenbei mit entwickelt haben.
47 Fr. J.: Genau.

- 1 Fr. G.: Ich hat Sie ja gefragt, wenn Sie machen könnten, was Sie wollen, dann hätten, war
2 Ihre ganz spontane ähmm, Reaktion, `ne neue Stelle schaffen. Ne?
- 3 Fr. J.: Mhm.
- 4 Fr. G.: Also Perso-, durch Personal diesen (unverständlich)
- 5 Fr. J.: Ich würde lieber, ich würde lieber die, also,
6 ich möchte ungern irgendwo daran jetzt was rumstreichen
- 7 Fr. G.: Ja, ja.
- 8 Fr. J.: das Einzigste, das hier beim Punkt Verwalten, da denk ich, da gibt`s einige Dinge,
9 die so reine Verwaltungsarbeit sind, das hier wirklich auch an Buchhaltung gehen
10 kann oder dass das irgend `ne Hilfskraft in der Buchhaltung mitmachen kann.
- 11 Fr. G.: Ja, ja.
- 12 Fr. J.: Hiervon ist sicherlich `nen stückweit ähm, noch was abzugeben, aber auch jetzt
13 kein Riesenbatzen.
- 14 Fr. G.: Ja.
- 15 Fr. J.: Sozusagen, ne? Ähmm (...) was um, was aber aber es gibt eben noch viele Dinge,
16 was die ██████ angeht, da muss man einfach gucken, äh, das, da wird aber
17 auch auch nicht weniger, aber da muss auf jeden Fall müssen da, sind ah, auch
18 noch Dinge einfach nicht ausreichend abgedeckt, was in Verantwortung der Ämter
19 oder Schulen liegt, das kann ich mir nicht auf den Tisch ziehen, muss ich auch
20 nicht. Aber grundsätzlich wär es mir wichtig, das was wir jetzt als Leistung ██████
21 ██████ anbieten mit der Qualität, die wir auch anbieten, das weiter zu entwi-
22 ckeln und auch hier, also, Personalentwicklung weiter zu entwickeln, ähmm, (.) da
23 eben auch konzeptionell weiter zu arbeiten anstatt irgendwo zu sagen, dann geht
24 das eben nicht mehr und ich schlichtweg nur noch verwalte, weil dann sind wir
25 wieder genau irgend wann an dem Punkt, wo ich das übernommen habe, mit `nem
26 Zettel, wo diese Sachen draufstanden
- 27 Fr. G.: Ja.
- 28 Fr. J.: und mir gesagt wurde, mach mal. Das ist
29 nur so und so weil, so, so vorbereitet, das ist hier kurz vorbereitet, und das da,
30 dann wird`s nämlich wieder lückenhaft und dann ja.
- 31 Fr. G.: (etwas klappt zu) Hoppla. Und Sie ham ja vorhin gesagt, also Sie verlieren, also
32 Sie sind unzufrieden?
- 33 Fr. J.: Hm.
- 34 Fr. G.: Unzufrieden und das demotiviert ja auch `nen Stück
- 35 Fr. J.: Genau.
- 36 Fr. G.: und, ähm, äh, Sie haben das Gefühl das Sie jetzt bloß diesen Bereich abdecken,
37 also nur die Verwaltung.
- 38 Fr. J.: Genau.
- 39 Fr. G.: Äh, wenn ich Sie so höre, wie Sie das andere beschreiben, äh, hab ich ne Vermu-
40 tung, das da noch viel Energie von Ihnen drauf liegt.
- 41 Fr. J.: Ja.
- 42 Fr. G.: Ja? Und, und Lust.
- 43 Fr. J.: Ja.
- 44 Fr. G.: (lacht leise)
- 45 Fr. J.: Also, es, b, es sind ja jetzt auch schon so die ersten Termine für die Teambera-
46 tungen irgendwie anberaumt, ja da, ähm, auch an den Stammtischen nehm ich
47 immer noch regelmäßig teil, der hat letzte Woche das erste Mal ohne mich stattge-
48 funden, da war ich auch sehr froh drüber, auch sofort die Rückmeldung bekom-

- 1 men, so dass er stattgefunden hat und ähm (..) und auch konzeptionell, wir ham
2 da jetzt auf Stadtebene schon konzeptionell viel mitgearbeitet, aber es muss sich
3 auch ma an unserem eigenen Konzept mal wieder niederschlagen,
4 Fr. G.: Mh, mhm.
5 Fr. J.: Also das sind einfach so Dinge, Personalentwicklung, ähmm, ich hab `nen Zettel
6 auf`m Schreibtisch liegen, mh, auf meiner To-do-Liste, da stehen schon seit länge-
7 rem irgendwie mal `nen paar Stichpunkte, die ich einfach gerne umsetzen wollen
8 würde.
9 Fr. G.: Mhm, mhm. Sie ham, ähmm, es gibt da in der, in der Organisationsentwicklung so
10 `n paar traditionelle ähm, Modelle und Muster, ne. Wenn man was aufbaut, was
11 Neues, und das ham Sie ja hier gemacht (..) da schiebt man das an und geht rein
12 und setzt ganz viel Energie ein und ist sozusagen der Generalist, macht alles,
13 schiebt alles an. Äh, dann passiert das, was Ihnen hier auch passiert ist, ähm, das
14 wird nämlich immer mehr.
15 Fr. J.: Ja.
16 Fr. G.: Das wir immer mehr ja? Äh, (lacht) und Sie sind so Sachen, äh, äh, immer `nen
17 Stück hinter her, die Fäden noch überall zusammen zu halten, ne? Normalerweise
18 schreit so ne Organisationsentwicklung nach `ner Strukturierung.
19 Fr. J.: Mh.
20 Fr. G.: Nach `ner Strukturierung, auch Ihrer Führungstätigkeit.
21 Fr. J.: Hmh.
22 Fr. G.: So. Und ich hab so das, das Gefühl, als ob Se, Sie fangen ja auch immer gleich
23 an, hier äh, zu strukturieren. Ähm, und strukturieren heißt die Hauptaufgaben raus
24 zu kriegen und zu gucken, wie kriege ich Arbeitsstrukturen hin, die, öhm, mich ent-
25 lasten, beziehungsweise dieser Vielfalt gerecht werden.
26 Fr. J.: Ja.
27 Fr. G.: Damit die Qualität erhalten bleibt. Also so versteh ich diese, so
28 Fr. J.: Also ich hab mir dann auch hier bei irgendwelchen Prioritäten
29 Fr. G.: Ja, mhm.
30 Fr. J.: was ja auch so in den Punkten liegt, auch noch plus effektives Zeitmanagement,
31 was dem eben wirklich gerecht werden kann, aber das steht auch mit personeller
32 Unterstützung (.....) Und, ähm, ich hab, wir hatten ja schon mal auch über Zeitma-
33 nagement gesprochen
34 Fr. G.: Mhm.
35 Fr. J.: (räuspert sich), wo ich auch einiges schon versucht habe an zu leiern, aber so was
36 muss ja auch mit wachsen und
37 Fr. G.: Ja,
38 Fr. J.: sich entwickeln, ne, also wo ich jetzt halt auch (hustet) regelmäßig gestrichene
39 Tage im Kalender hab, wo ich keine Termine annehm, wo ich sag, das ist nur Bü-
40 roarbeit und äh, wo ich an solchen Tagen auch das Telefon lautlos mache und äh,
41 auch ohne irgend `ne Ansage, ich ruf sie dann und dann zurück, sondern es ist
42 einfach so, wenn inner Besprechung bin, bin ich auch nicht erreichbar und (...)
43 ähm, und es gibt ja auch noch Email, ne, also ich sag dann halt eher meinen
44 Spruch auf die Mailbox, das mir ne Email geschrieben werden kann.
45 Fr. G.: Ja. Also, was ich letztens ja übrigens auch probiert habe.
46 Fr. J.: Ja.
47 (Beide lachen)

- 1 Fr. J.: Und ähmm, also ich glaube, und da hab ich dann so gemerkt, ach es gibt da ein-
2 fach bestimmte Dinge, die kann ich zeitlich nicht klar einschätzen, ne, also sagen,
3 wann mach ich `ne Sprechzeit, wann kann ich zu Terminen gehen und so weiter.
4 Ähm, und jetzt isses aber so wie ich gemerkt hab, wieviel ich jetzt einfach wegglas-
5 sen musste (betont)
- 6 Fr. G.: Mhm.
- 7 Fr. J.: Ich auch gemerkt habe, dass es wenn man einmal soweit ist , dass man fast alles
8 irgendwie weg lassen musste auch an Terminen, dass man sich dann auch ir-
9 gendwie an den Punkt kommt, wo man sagt: Okay, dann kann ich mir vielleicht
10 auch wieder zwei Halbtage einplane, wo ich sage, und hier (.) könnte ich das und
11 das machen, also da kann ich, das, mh, wenn sich Außentermine wahrnehme oder
12 doch so was in die Richtung.
- 13 Fr. G.: Die Not hat Sie dahin gebracht ja doch was weg zulassen
- 14 Fr. J.: Mhm
- 15 Fr. G.: Und es geht.
- 16 Fr. J.: Ja. (...) Wobei ich halt wirklich auch schon sagen muss, dass ich auch inner Per-
17 sonalfürsorge mich zurückschrauben musste, ne, also auch ähmm, ich es nicht
18 mal mehr geschafft hab, überall Rückmeldung zu geben oder bei manchen Dingen
19 einfach für mich selbst entschieden hab,(..) jaa, beim Mailbox abhören, ne, das
20 haben Sie mir jetzt schon dreimal erzählt, werden Sie einfach konkret und hab die
21 Ansage gelöscht und es einfach, ja wo ich aber auch schon dreimal gesagt habe,
22 was ich von der Frau eigentlich brauche, so, im Vorfeld und (..) also, ich, sch, ein-
23 fach alles gar nicht mehr geschafft, es ging nicht mehr.
- 24 Fr. G.: Mhm.
- 25 Fr. J.: Und jetzt, wo ich so glaub ich auch ganz viel von mir gestoßen hab, um erstmal
26 was anderes zu schaffen, kann ich dann glaub ich, wenn ich ähmm, dann noch so
27 `n, So n Schub dann erstmal weg hab und abgearbeitet hab, dann kann ich glaub
28 ich gucken, was macht Sinn, wo kann ich mir was jetzt wirklich gezielt ranziehen
29 und
- 30 Fr. G.: Mh, also das ist ja schon ne Strukturierungshilfe, die Sie für sich in Anspruch ge-
31 nommen haben
- 32 Fr. J.: Ja.
- 33 Fr. G.: Einfach erstmal rigoros, da müssten wir überlegen wir könnten wir das, sozusagen
34 professionell umsetzen in Ihrer, in Ihrer zukünftigen Arbeit.
- 35 Fr. J.: Ja.
- 36 Fr. G.: Wie kann man das machen. (7)
- 37 Fr. J.: Also mir ist es (räuspert sich), mir ist es ganz
38 wichtig mindestens einen Tag in der Woche zu haben, wo einfach kein Termin da-
39 zu kommt, zumindest nicht von außen, so. Es kann `nen Tag sein wo ich vielleicht
40 zwischendurch noch mal `ne Stunden nen Termin mit T. hab, irgend nen Ge-
41 schäftsführer da eben zu sitzen hab, ansonsten nichts von außen. Auch nichts wo
42 ich weg muss, das ist mir nach wie vor wichtig. Und dann ähmm, ist es ja so (...)
43 das auch bestimmte Zeiten, zum Beispiel Telefonzeiten, selbst wenn ich dann im
44 Büro bin, ich komm da manchmal zu nichts. Weil dann permanent das Telefon
45 klingelt, ne, also dass ich auch da gucke, wann bin ich telefonisch erreichbar und
46 wann bin ich dann einfach vielleicht persönlich erreichbar. und dann aber auch in
47 diesen Zeiten wo ich eben nur persönlich erreichbar wäre, entweder ich hab Ter-
48 mine oder ich nehm die Zeit eben auch fürs Büro, aber das Telefon ist eben. Da

1 müsst ich dann gucken, es ist beim Jugendamt oder bei den Ämtern nicht anders,
2 dann kann ich ja abstimmen, ich muss meine meine, äh, Erreichbarkeitszeiten
3 nicht unbedingt oder meine Telefonier- oder was weiss ich was Zeiten nicht in die
4 Zeiten legen, wo `s Jugendamt just in der Teamberatung ist, so nen, ist schon so
5 dass, dass man die Möglichkeiten auch hat zu kommunizieren. Oder Termine
6 wahrzunehmen, aber ich bin tatsächlich jetzt wirklich zu gucken, wie kann ich das
7 wirklich auch strukturieren (Hustet) . Und wann hab ich auch wirklich Sprechzeiten,
8 dass ich zum Beispiel sage: Okay, der Donnerstag da würd ich am Nachmittag
9 auch noch Termine wahrnehmen, das ist ohnehin `nen Tag, wo ich häufig Team-
10 beratungen habe nach sechzehn Uhr oder so, wo auch der Stammtisch, siebzehn
11 Uhr ist immer donnerstags, also nicht jeden Donnerstag, aber, wo ich quasi echt
12 auch so `nen Puffer hätte, was ich mir fest einplanen kann als Tag, wo ich, was
13 weiß ich, ab Mittag (..) Termine wahrnehme, oder zumindest ich Termine anbiete.
14 Ich nirgendwo hingeh, sonder ich Termine anbiete (schnieft). Und es andersrum
15 vielleicht zwei Vormittage gibt, wo ich sage, oder einen Vormittag, wo ich sage,
16 dann wär `s möglich, dass ich inne Schule komme. So irgendwelche Sachen.

17 Fr. G.: Mh, mh.

18 Fr. J.: Ja gut, das is, da muss man mal `nen bisschen gucken. Weil es gibt [REDACTED]
19 [REDACTED], die relativ ähm, da gibt `s manchmal bei den einzelnen [REDACTED]
20 [REDACTED] nur ein oder zwei Zeiten pro Woche, die die frei gelenkt werden könnten, so.
21 Ob ich, so zum Beispiel, klar, jetzt letzte Woche hat ich immer an einer Schule nur
22 freitags, war da Teamberatung, anner [REDACTED] dienstags nachmittags und
23 das ist dann schon schwieriger, aber ich mein jetzt so für zusätzliche Termine, ne-
24 ben den Teamberatungen, wenn `ne, s irgendwo mal was mit [REDACTED] zu klä-
25 ren gibt

26 Fr. G.: Ja, ja,

27 Fr. J.: oder Konflikte zu lösen, oder irgendwie so was, was jetzt nicht, so drängelt das
28 man da sofort.

29 Fr. G.: Mh.

30 Fr. J.: Sondern wo man sagen kann, ja, dann Mittwoch früh.

31 Fr. G.: Mh. Wie isses Ihnen denn jetzt gegangen, damit, dass Sie bei der [REDACTED], bei der
32 äh, b, [REDACTED] jetzt, von den Neuen jetzt so

33 Fr. J.: Dass ich da nicht dabei war?

34 Fr. G.: Dass Sie da nicht dabei waren und dass das Leute auch übernommen haben, die,
35 ähm, also voriges Jahr das auch schon gemacht haben, beziehungsweise, mit da-
36 bei waren? Nicht ganz neu waren?

37 Fr. J.: Also (räuspert sich), es ham, es ham keine [REDACTED] übernommen, sondern
38 es hat dann die [REDACTED] und da hat dann das Kennenlernen einfach stattge-
39 funden, ich bin damit sehr unzufrieden. Weil ich aus der Vergangenheit weiß, zu
40 was für Probleme das führen kann, wenn von Trägerseite nicht ganz klar auch ge-
41 sagt wird, wo sind die Aufgaben und auch ganz klar schon im Vorfeld so `n Riegel
42 vor so bestimmte Vereinnahmungstaktiken seitens der Schule

43 Fr. G.: Mh, mh.

44 Fr. J.: geschoben wird. Also
45 das ist mitunter schon ganz gut wenn ich da am Anfang da um auch so ne Rollen-
46 klärung da zu machen, inhaltlich das auch mit anzuleiten und so weiter. Letzte
47 Woche war zum Beispiel (hustet), da hab ich ne Email bekommen von `nem
48 [REDACTED], der sollte in eine Schule gehen, da is, wär, wär ein neuer Kollege

- 1 eigentlich schon so weit alles abgesprochen, dass der anfängt, er hat mit der
2 [REDACTED] gesprochen, mit der [REDACTED] da sollt es `nen
3 Termin geben dass der [REDACTED] sich dort vorstellt und auch das Kind ken-
4 nenlernt, den A. Der [REDACTED] schreibt mir hinterher `ne Email, dass er sich
5 nicht vorstellen kann an dieser Schule zu arbeiten, weil er mit der Fach- und per-
6 sönlichen Kompetenz der Klassenlehrerin nicht klarkommt und er sich auch denkt,
7 dass er mit der Arbeit mit dem S. unterfordert wäre.
- 8 F. G.: Mhm.
- 9 Fr. J.: Dacht ich grad so: Wie, wie S.? Der sollte A. eigentlich vorgestellt kriegen und
10 nicht S. (...) So, und dabei hat die Schule `ne Liste von uns bekommen, wo die ge-
11 naue Aufstellung, [REDACTED], wie viel
12 Stunden, welche [REDACTED], wo der auch schon als möglicher [REDACTED]
13 mit möglichen Anfangstermin mit drin stand!
- 14 Fr. G.: Mh.
- 15 Fr. J.: Da, also (..) das sind halt noch so zusätzliche Dinge, wo ich irgendwie denk, oh,
16 ey.
- 17 Fr. G.: Wo`s nicht ohne Sie geht.
- 18 Fr. J.: Aber des sind aber doch so einfache Dinge, des is doch nicht von mir abhängig,
19 da muss man einfach nur mal Zettel lesen können.
- 20 Fr. G.: Ja. (lacht leise) .Jetzt überlegen Sie mal, Sie müssen da
- 21 Fr. J.: Aber das so was nervt mich noch zu-
22 sätzlich
- 23 Fr. G.: Im Prinzip bei sechzig Fällen dabei sein.
- 24 Fr. J.: Ja.
- 25 Fr. G.: Um das alles abzusprechen
- 26 Fr. J.: Na gut, es sind ja nicht jedes Jahr sechzig Neue, ne (räuspert sich)
- 27 Fr. G.: Mh.
- 28 Fr. J.: Und ähm,(.) vielfach ist es wirklich so, dass ich mit vielen Mitarbeitern beim Ju-
29 gendamt auch `nen gutes Gefühl hab, dann läuft das auch so aber (.) da, da muss
30 die Stadt auch noch mal `ne Message kriegen, das ist einfach alle zu spät, die
31 können nicht ne Woche vor Schulbeginn sagen, wir brauchen da noch jemanden.
- 32 Fr. G.: Mh.
- 33 Fr. J.: Und fallen da aus allen Wolken, wenn ich sag, ja ich hab aber niemanden.
- 34 Fr. G.: Also ich hab ja so `n bisschen angetippt, so, ähm, der Moment, dieses Span-
35 nungsverhältnis zwischen dieser strukturellen Sache
- 36 Fr. J.: (hustet)
- 37 Fr. G.: Und Ihrer, Ihrem Anliegen persönlich, ähmmm, gelassener zu sein damit und um-
38 gehen zu können, ähmm, wo man vielleicht was abgeben kann.
- 39 Fr. J.: Hmh.
- 40 Fr. G.: Wo Sie vielleicht was abgeben können, und ich höre aber immer dieses auch, ja
41 aber dabei.
- 42 Fr. J.: Mhm.
- 43 Fr. G.: Ne? Ich versuche das und das, aber dort und dort muss ich wieder dabei sein,
44 dass geht nicht anders, ne? Ähmm, vielleicht isses, scheint mir so wirklich nicht
45 bloß inne, inne persönliche, äh, Prioritätensetzung, die Sie da machen, weil es is
46 dann immer wieder Ihre Verantwortung
- 47 Fr. J.: Ja.

- 1 Fr. G.: Und vielleicht muss man es auch wirklich koppeln auch mit `ner strukturellen Ver-
2 einbarung
- 3 Fr. J.: Hmh. (..) Ja, ich denke auch, dass ich ähm, das schoss mir auch eben kurz durch
4 den Kopf, wenn ich jetzt auch mit den Ideen komm
- 5 Fr. G.: Mh, mh.
- 6 Fr. J.: und sag, ähmm, das und das hab ich mir überlegt und so weiter, dann ist es mög-
7 licherweise so, dass mir gesagt wird: Ja, dann mach. Dann mach doch mal Deine
8 Prioritäten und so weiter und so fort. Und genau das geht halt aus meiner Sicht
9 nicht mehr. Also
- 10 Fr. G.: Hmh.
- 11 Fr. J.: Ähm, weil dann hab ich, sitz ich wieder da und denk, ja isses jetzt richtig, isses äh,
12 wie isses mit den Prioritäten, was ist denn jetzt wie gewollt und gewünscht und ich
13 möchte einfach dass sich da ein Geschäftsführer oder auch `nen Vorstand dazu po-
14 sitioniert.
- 15 Fr. G.: Aha.
- 16 Fr. J.: Das einfach gesagt wird, was davon ist uns wichtig, wie viel wollen und können
17 und sollen wir leisten. Und ich hab die Möglichkeit, also das Ding ist, ich hab auch
18 schon, ich hab, `ne Kollegin aus dem Kindergarten, zu der hab ich `nen recht gu-
19 ten Draht, die is auch im Vorstand, mit der hab ich auch schon mal bei `nem Glas
20 Wein mal abends
- 21 Fr. G.: Mh, mh, mh.
- 22 Fr. J.: da drüber geredet, die gesagt, das müssen wir mal irgendwie, ja müssen wir halt
23 mal irgendwie ne Lösung finden, so.
- 24 Fr. G.: Aha, aha.
- 25 Fr. J.: Und ich denk ich werd es so auch noch
26 mal dem Geschäftsführer vorstellen und sagen, das ist einfach gerade das Prob-
27 lem, das ist das Aufgabengebiet, ich werd ihm das auch verschriftlichen, dass er
28 das auch als Diskussions- oder Gesprächsgrundlage auch für den Vorstand hat,
29 dann würde i-, geh ich auch gerne noch mal in den Vorstand damit und sag wir
30 müssen uns entscheiden, das ist einfach zuviel. Das geht nicht mehr in dem Rah-
31 men, wie wir es bisher gemacht haben, und wir müssen entweder strukturell etwas
32 verändern, in der Verwaltung was verändern (..) oder in der Geschäftsführung viel-
33 leicht sogar auch, oder es müssen Inhalte wegfallen und wie auch immer. Als, das
34 war ja noch so der Gedanken, dass, es wird wahrscheinlich ein neues Projekt da-
35 zu kommen, das heißt, auch der Geschäftsführer hat immer mehr, das heißt, es
36 muss da `ne Veränderung geben irgendwo, aber die Veränderung wird dahin ge-
37 hen, wenn überhaupt, also muss dann ja auch erst der Geld dafür da sein, noch
38 `ne zusätzliche wirklich noch Verwaltungsperson einzusetzen. So, aber damit ist
39 mir noch erstmal endgültig noch nicht geholfen.
- 40 Fr. G.: Mh, mhm.
- 41 Fr. J.: Also mir ist so, also klar ist alles viel mit Zahlen und so aber, ähm, da jeder Fall
42 anders verzwickt ist, ist es bei vielen wirklich so wie ich es jetzt jemandem Fall für
43 Fall erklärt habe, hab ich`s in der Zeit auch selbst ausgerechnet. Also es ist so.
- 44 Fr. G.: Mh. Das ist natürlich, weil Sie jetzt unheimlich viel Erfahrung und das Wissen vor
45 allen Dingen haben. Wissen was die anderen nicht haben.
- 46 Fr. J.: Ja, das stimmt.
- 47 Fr. G.: Ne?
- 48 Fr. J.: Ja, das stimmt

- 1 Fr. G.: Und ähm
- 2 Fr. J.: Aber gut, das sind Dinge, die kann man auch erklären oder kann sich auch einer
3 reinfuchsen, also
- 4 Fr. G.: Ja, was wäre denn Ihre Aufgabe vor allen Dingen auch wenn Sie, `ne zusätzliche
5 Stelle, da hätten, die Sie aber auch wirklich als Stellvertreterin, also fast mit den
6 gleichen
- 7 Fr. J.: Ja, dann wär, genau, dann wär meine Aufgabe, bestimmt Dinge auch einfach
8 abzugeben und das, und ich würde hauptsächlich Aufgaben aus dem Bereich ab-
9 geben wollen. Aus dem Bereich Verwaltung.
- 10 Fr. G.: Hmh. Ja. (...) Mhm.
- 11 Fr. J.: und würde das andere lieber weiter entwickeln. Also, ich hab einfach für mich (be-
12 betont) gemerkt, oder ich bin gerade wieder mal an `nem Punkt, wo ich mich auch
13 damit auseinandersetze, wie will ich mich auch beruflich und persönlich noch wei-
14 terentwickeln.
- 15 Fr. G.: Mh, hmh.
- 16 Fr. J.: Und äh, ich merk einfach, dass ich eher ein Gestalter bin und nicht so sehr `n
17 Verwalter. Und da wirklich auch, wahrscheinlich auch deswegen, weil ich an meine
18 Grenzen gestoßen bin, aber ähm, ja, es ist einfach (seufzt), ich hab, ich hab, äh,
19 auf Grund auch der Tatsache dass viele Anfragen kamen zur Schulbegleitung, äh,
20 wo man, wo ich jetzt auch mal hätte los ziehen können und irgendwo `nen paar
21 Fortbildungen machen können und so weiter, kam mal wieder so die Idee, die ich
22 irgendwann schon mal hatte, man könnt ja mal mit den Stunden runtergehen und
23 noch freiberuflich was nebenbei machen. Sozusagen. Gibt aber, da ist aber keine
24 reale Chance, sozusagen, da.
- 25 Fr. G.: Also, in dem Konstrukt wüsst ich nicht, wo Sie das noch hinsortieren wollen
- 26 Fr. J.: Nee, so, also, das geht nicht. Das geht nicht und ähm, es geht auch
27 nicht was, irgendwie was Neues aufzubauen und und was, das noch irgendwie so
28 halb weiter zu machen. Also das sind alles so Sachen, das geht nicht. Ne andere
29 Idee war, noch natürlich auch erstmal zu gucken, also der Verein hat ja noch `ne
30 GmbH, also da, gGmbH, darüber wär ja auch noch ████████arbeit möglich oder
31 so. Aber das, es geht nicht. Für `ne Weiterentwicklung, die Richtung, dem steht
32 nichts entgegen, rein inhaltlich, vom Wohlwollen meiner Person und meinem
33 Fachwissen gegenüber, aber ich kann es nur dann machen, wenn`s meine Zeit
34 hergibt. Gibt sie nicht. (.) Und ähm, das ist halt das Eine, wo ich, dass ich also
35 auch so gucke wo ich kann ich mich denn auch noch weiterentwickeln und verwirk-
36 lichen, ne, und, wo ich dann auch nach mal `nen bisschen hellhörig geworden bin,
37 weil a auch noch mal die Idee, also es gibt, es wird `nen neues Projekt geben,
38 höchstwahrscheinlich und so weiter und möglicherweise auch zu Umstrukturierun-
39 gen auch hinsichtlich der Geschäftsführung kommen müssen und so weiter, aber
40 das wird auch nur `ne Verwaltungskraft sein, also es wird nicht so sein, dass die
41 Geschäftsführung ausgebaut wird, sozu-, sozusagen. Also, das heißt, dass ich zu
42 dem, was meinen Arbeitsaufwand betrifft, auch gerade persönlich an `nem Punkt
43 bin, wo ich merke, ich hab zwar vielleicht die Möglichkeit noch mal mein Arbeits-
44 feld auch umzustrukturieren und weiterzuentwickeln, oder sogar zu sagen, wenn
45 es ein neues Projekt gibt, möchte ich mich da gerne auch weiterdenken, weiter
46 rein denken. Aber das ist eigentlich (..), eher, das ist, das wäre `nen Projekt wo ei-
47 gentlich auch Schwerpunkte drin verhaftet sind, wo wir schon ganz andere Perso-
48 nen oder Experten auch im Verein haben. Also, was sozusagen jetzt auch nicht,

- 1 nicht so gefühls- und nicht so unbedingt ganz meins wäre, so. (..) Das heißt, dass
2 meine Weiterentwicklungsmöglichkeiten und beruflichen Aufstiegschancen auch
3 eher begrenzt sind. Ich fühl mich da wohl, ich hab da `ne Sicherheit, aber es ist
4 trotzdem `ne Überlegung, die wahrscheinlich auch
- 5 Fr. G.: Mhm
- 6 Fr. J.: zu dem Aufwand auch noch diese persönlichen Überlegungen natürlich auch
7 mit reinspielen, `ne große Rolle spielen
- 8 Fr. G.: Ja, ja.
- 9 Fr. J.: Und ähmm, ich schon (..) äh, ich, mir liegt ganz viel an meiner Arbeit, es ist, ist mir
10 sehr wichtig, die Inhalte sind mir vor allen Dingen auch verdammt wichtig (räupert
11 sich), aber, ähmm, (..) es ist schon so, dass ich von Anfang an gesagt hab, ich
12 würd, also ich muss auf jeden Fall mal so zwei, drei Jahre machen und dann mal
13 gucken.
- 14 Fr. G.: Hmh.
- 15 Fr. J.: Auch diese, noch mal diese Leitungserfahrung da mitzunehmen und so weiter und
16 dann halt mal gucken.
- 17 Fr. G.: Hm. (...) Was sind denn das da jetzt für Optionen, die Sie jetzt (lacht leise), in der
18 Situation da inne haben?
- 19 Fr. J.: Ich glaub das war, also das ist, ähmm, mir, da, also das spielt in
20 sofern nur ne Rolle um mir auch meine eigene Situation und das was ich jetzt auch
21 denke und empfinde auch irgendwie klarer zu machen.
- 22 Fr. G.: Ja.
- 23 Fr. J.: Also, ähmm, ich hab neulich überlegt ob ich jetzt anfang, mir Querwege schlecht
24 zudenken um mir ein anderes Angebot besser zu machen, zu reden oder so.
- 25 Fr. G.: Aha.
- 26 Fr. J.: Aber ich glaub, darum geht`s nicht. Also es geht für mich ähmm, für mich persön-
27 lich gibt`s gerade zwei Baustellen, das muss ich, muss ich hier ehrlich sagen, also
28 ich, ähmm, auch wenn es noch in weiter Zukunft liegt, ähmm, steht bei mir gera-
29 de, ist das Thema berufliche Veränderung für mich momentan `nen Thema, bezo-
30 gen auf erstmal das nächste Jahr, also es kann noch bis zu `nem Jahr dauern, bis
31 wirklich so weit is, aber es ist zumindest so, dass ich (..) am Überlegen bin, auch im
32 Gespräch bin, beziehungsweise mich jemand angefragt hat, mir jemand `nen An-
33 gebot gemacht hat, was ich auch (..) ja, zumindest
- 34 Fr. G.: Wohlvollend prüfe.
- 35 Fr. J.: Ja, genau, also. Und äh, aber das ist, das ist meine persönliche Sache, da hab ich,
36 da bin ich auch dabei nebenbei mich zu informieren
- 37 Fr. G.: Ja, ja, ja
- 38 Fr. J.: und zu belesen und zu machen und ähm, weiß, ich hab da auch noch mindestens
39 `nen dreiviertel Jahr Zeit.
- 40 Fr. G.: Mh.
- 41 Fr. J.: Wenn nicht sogar noch noch `n Jahr. Und in dieser Zeit is es einfach so, dass ich
42 gesagt hab, ich möchte trotzdem, es ist mir auch wichtig, weiterhin für Querwege
43 aktiv zu sein und wenn es als Vereinsmitglied ist oder so, also, ich möchte jetzt
44 hier nicht `nen Haken dran machen und sagen, ich sitz jetzt meine Zeit ab, also
45 dafür mag ich meinen Job schon auch sehr, ne.
- 46 Fr. G.: Mh, mh, mh
- 47 Fr. J.: Also, ich mach das sehr gerne und (..) und ich möchte jetzt glaub ich wirklich hier
48 wieder mehr machen, was dann auch hier mit so

- 1 Fr. G.: Mh.
- 2 Fr. J.: So ,ne, zusammenhängt und äh, das ist glaub ich .ne Frage des Zeitmanagements
- 3 Fr. G.: Ja.
- 4 Fr. J.: Hier von möchte ich einiges abgeben. Und da muss ich jetzt einfach gucken, ich
- 5 denk ich muss das, ähmm
- 6 Fr. G.: hmh.
- 7 Fr. J.: Ich werd es verschriftlichen, werd es noch mal auch an die Geschäftsführung auch
- 8 geben und das dort besprechen und werd da jetzt versuchen ganz konkret (.) Din-
- 9 ge noch mal so voran zu be-, zu treiben auch strukturell zu verändern, aber nicht
- 10 im Alleingang, das ist, also ich hab das Gefühl, ich brauch dafür jetzt einfach mal,
- 11 ähmm, auch die Meinung vom Verein, von der Geschäftsführung, vom Vorstand,
- 12 also, äh, dieses, ich glaub, die ham sich zu sehr dran gewöhnt, das es schon ir-
- 13 gendwie läuft wenn ich`s mache.
- 14 Fr. G.: Dass, ähm, dass Sie das als Ihre persönliche Aufgabe
- 15 Fr. J.: Genau, genau
- 16 Fr. G.: Haben.
- 17 Fr. J.: Und das ist so okay, das, oder was heißt, es ist okay, es ist schön, dass sie mir
- 18 das zutrauen
- 19 Fr. G.: Mh, mh, ja.
- 20 Fr. J.: Dass sie mich da auch für kompetent halten, aber irgendwo ist ein-
- 21 fach `ne Grenze und die ist jetzt erreicht, wenn`s an die Qualität geht und auch an
- 22 meine Kraftgrenze geht und meine Kraftgrenze ist auch bald erreicht, das ist ein-
- 23 fach so und ähm, ich hab mich vor dem Urlaub schon echt, ähh, extremst ausge-
- 24 brannt gefühlt und das war dann schon so, wo ich dacht so, also irgendwie, es
- 25 geht jetzt mal nicht mehr.
- 26 Fr. G.: Mh.
- 27 Fr. T.: So. Und ich kann nicht immer noch mehr und noch mehr und noch mehr und alle
- 28 Veränderungen, die zwar im kl-, im Einzelnen nur sehr minimal sind, summieren
- 29 sich ja schon auch irgendwo hin.
- 30 Fr. G.: Ja, mh, mh, mh.
- 31 Fr. J.: und ich kann das nicht mehr alles allein aufdröseln, es geht nicht. Und ich denke,
- 32 das ich, und das ist vielleicht auch so der Punkt der Gelassenheit, ich glaube, das
- 33 wenn ich das mal da jetzt klar (betont) gemacht hab und gesagt ha, hier geht`s
- 34 nicht mehr und ich dann wirklich auch an Grenzen stoße, was nicht mehr geht und
- 35 aber, und die Unterstützung nicht kommt (betont).
- 36 Fr. G.: Hmh.
- 37 Fr. J.: Also es gibt zwei Möglichk-, ich geh davon aus, dass die Unterstützung kommt und
- 38 das es auch da Veränderungen geben wird.
- 39 Fr. G.: Ja.
- 40 Fr. J.: Aber auch wenn`s nicht kommen sollte, isses nicht mehr meine Verantwortung,
- 41 also ich hab dann mal wieder was von meiner Verantwortung abgegeben.
- 42 Fr. G.: Hmh, ja.
- 43 Fr. J.: Dann kann ich auch sagen, hier (klatscht in die Hände), ihr habt`s gewusst, macht
- 44 bitte.
- 45 Fr. G.: Ja, ja.
- 46 Fr. J.: Es ist, es liegt nicht nur auf meinen Schultern und nicht nur auf meinem Tisch.
- 47 Fr. G.: Ja.

- 1 Fr. J.: Ich glaub, das ist gerade wichtig, ich glaub ich muss jetzt mal was von dem, von
2 dem Druck, den ich in Form von Arbeitsaufwand hab, muss ich mal an Verantwor-
3 tung mal wieder abgeben. (...) Auch nicht nur an `ne zusätzliche Personalkraft viel-
4 leicht neben mir, sondern auch an (..) über mir.
- 5 Fr. G.: Aha. Also, das Projekt in die Verantwortung der Organisation.
- 6 Fr. J.: Ja.
- 7 Fr. G.: wieder geben. Und einbetten. Weil es ja auch so n, n, `ne gewaltiges Ausmaß
8 angenommen hat.
- 9 Fr. J.: Ja.
- 10 Fr. G.: Weil es nicht mehr Ihr Privatprojekt ist.
- 11 Fr. J.: Genau. (6)
- 12 Fr. G.: Ja. (..) Wie fühlt sich das an?
- 13 Fr. J.: (räuspert sich) Ja, ich hab gerade gedacht, es fühlt sich irgendwie gut an. Also, es
14 fühlt sich irgendwie (..) logisch an. Also, es ist so das, ähmm, (..) Also deswegen
15 war mir auch der Termin heut so wichtig
- 16 Fr. G.: Mhm.
- 17 Fr. J.: Also, diesen ganzen Wust mal so (..) zu entzerren und mal auf den Punkt zu brin-
18 gen. Und ich glaube, der Punkt ist wirklich, ähmm, das Konkretisieren, zu gucken,
19 was hängt strukturell dran, das, das, wirklich mal transparent gemacht werden
20 kann, auch so zu visualisieren und dann weiterzugeben als Information, aber auch
21 als Bitte, als Verantwortung.
- 22 Fr. G.: Hmh. Das wäre in dem Sinne `ne Analyse zu machen.
- 23 Fr. J.: Mh.
- 24 Fr. G.: Wie hat sich das Projekt entwickelt, auch mit harten Fakten dazu.
- 25 Fr. J.: Hmh.
- 26 Fr. G.: Vor allem auch die quantitativen, ähmm Parameter dazuliefern
- 27 Fr. J.: Ja, ja.
- 28 Fr. G.: ähm, und dann, ähm, in die Geschäftsführerebene reinzubringen und zu sagen,
29 das ist unser Projekt, so hat sich das entwickelt. Ähm, ich habe hier gestaltet.
- 30 Fr. J.: Ja.
- 31 Fr. G.: Wir haben ungeheuren Zulauf, also mal das in die Relation gebracht, [REDACTED]
32 [REDACTED].
- 33 Fr. J.: Mhm.
- 34 Fr. G.: Äh, und eine (betont) Kraft die das alles zusammenhält.
- 35 Fr. J.: Ja.
- 36 Fr. G.: Das das ne Grenze, ne strukturelle Grenze erreicht und jetzt darüber nachgedacht
37 werden muss, wie geht`s weiter.
- 38 Fr. J.: Ja.
- 39 Fr. G.: Äh. (..) Also ich hab so während des Gesprächs so gemerkt dass Sie immer mehr
40 so in die Richtung gegangen sind (lacht leise), ich muss das, muss das abgeben,
41 unter Verantwortung.
- 42 Fr. J.: Mhm.
- 43 Fr. G.: Ähm, heißt vielleicht auch, ich komme nicht und sage, kann das nicht mehr, ich
44 schaff das nicht mehr.
- 45 Fr. J.: Mhm.
- 46 Fr. G.: Sondern wir sind hier an, ähm, Entwicklungsakt, an Entwicklungsteil
- 47 Fr. J.: Ja, (räuspert sich)
- 48 Fr. G.: angekommen, wo`s, äh, anderer, äh, Formen bedarf.

- 1 Fr. J.: Genau.
- 2 Fr. G.: Ne?
- 3 Fr. J.: Also, das, ist, das ist, das auch das was ich meine, also nicht zu sagen, ähm, es
4 geht nicht darum, das es mir in irgend `ner Form über den Kopf wächst, oder so,
5 sondern einfach zu sagen: So funktioniert das nicht mehr, weil, weil ich ähm, (...).
6 ja, also wie gesagt, es gibt einfach Dinge, die überhaupt nicht mehr berücksichtigt
7 werden können. Es kann nicht mehr konzeptionell, wir können das nicht mehr wei-
8 terentwickeln, und wir werden, das ist ist nicht das, was wir, was wir wollen, so,
9 und das muss, bedarf einfach wirklich struktureller Veränderungen. Und der Ge-
10 schäftsführer weiß die Zahlen, der kennt die Zahlen. Aber ich glaub, dem ist das
11 im Gesamten (...) so gar nicht, gar nicht deutlich. Er sieht, er hat ja noch das Ge-
12 fühl, dass es läuft. Aber er sieht auch nicht, was zum Beispiel, also er sieht immer
13 mal, der sieht hier begleiten, wenn jemand kommt oder wenn ich mal `nen Ge-
14 spräch führe oder inne Schule gehe, der sieht verwalten, der sieht aber nicht, Per-
15 sonalentwicklung und Konzeption, was auf meinen Zetteln steht, was als Idee da
16 ist, was so, was jetzt nicht diese termingebundenen Dinge sind, sondern wo man
17 sagt, das muss ich mir eigentlich mehr Zeit einplanen und das, und das machen.
18 Ähmm, der sieht diesen Riesenberg gar nicht, was hier schon gar nicht mehr pas-
19 siert.
- 20 Fr. G.: Ja, hm.
- 21 Fr. J.: Und hier auch nicht in dem Rahmen passiert, wie es passieren sollte.
- 22 Fr. G.: mh. (...) Also, das heißt, das haben Sie ja auch Ansprüche und Ansprüche entwi-
23 ckelt, in den Bereichen.
- 24 Fr. J.: Ja.
- 25 Fr. G.: Ähm, denen Sie vieles Gestalt gegeben haben?
- 26 Fr. J.: Ja
- 27 Fr. G.: Aber wo `s auch noch Entwicklungs-, ähm, bedarf jetzt gibt?
- 28 Fr. J.: Mhm.
- 29 Fr. G.: Ähmm, das würden Sie dem Geschäftsführer jetzt auch noch übergeben? (...)
30 Wenn Sie jetzt Geschäftsführerererin (lacht leise) wären, ähmm, wie würde es
31 Ihnen damit gehen?
- 32 Fr. J.: Wie jetzt? Ich würde...
- 33 Fr. G.: Wenn Sie das jetzt von Ihrer Führungskraft jetzt rübergehen, rüber-
34 kriegen?
- 35 Fr. J.: Ich, ähmm, also es geht mir nicht darum ihm irgendwas zu übergeben, sondern
36 ihm, ähm, einfach, es geht nur darum, genau mit ihm und unsere Vereinsstruktur,
37 es ist so auch möglich und denkbar, mit ihm einfach mal, also ihm einfach wirklich
38 mal klarzumachen, ich muss ihm ja, wenn, wenn, wenn er ne strukturelle Verände-
39 rung mit unterstützen will, muss er die Strukturen ja erstmal verstehen. Und das
40 mein ich nur. Das muss ich ihm einfach so aufzeigen, also ich will ihm jetzt nicht
41 sagen, dass er davon jetzt irgendwas machen muss und abnehmen muss, es geht
42 darum, wirklich ihm mal, ihm aufzuzeigen, was sind mittlerweile, was fallen wo für
43 Aufgaben an, was hat es eigentlich für `nen Umfang angenommen, und vielleicht
44 brauchts dafür auch keine zehnseitige Analyse, ja? Das denke ich, ich denke, es
45 reicht möglicherweise, wenn ich genau mit solchen vier Zetteln mich hinsetzt und
46 sag, so, pass auf J., das sind, das sind die Zahlen, also das sind harte Fakten, das
47 sind die Zahlen, und das sind die Sachen, die ich am Anfang übernommen habe.

- 1 Und das (betont), und dann ihm zu den einzelnen Punkten ganz kurz einfach sage,
2 was mittlerweile dran hängt.
- 3 Fr. G.: Ja, hmh. Und dann die Fragestellung, wo soll`s hingehen.
- 4 Fr. J.: Wo soll`s hingehen, was wollen wir machen. So wie`s jetzt ist, geht es zu Lasten
5 dieser beiden.
- 6 Fr. G.: Hmh,
- 7 Fr. J.: Also, es geht nicht darum, dass ich das nicht mehr schaffe, es geht zu Lasten die-
8 ser beiden. Man kann jetzt auch die Prioritäten verändern. (..) Aber wo soll einfach
9 die Reise gehen, was wollen wa und was, was können wa da eben einfach ma-
10 chen.
- 11 Fr. G.: Mhm. (..) Ja und Sie hatten mir ja schon angedeutet, dass das auch ne, eigentlich
12 `ne Fragestellung für `n Vorstand ist?
- 13 Fr. J.: Also.
- 14 Fr. G.: Also im Sinne von Projektentwicklung, Vereinsentwicklung, Organisationsentwick-
15 lung.
- 16 Fr. J.: Genau. (..) Vielleicht ist es auch `ne Sache, äh, wo man sagen kann, auch, auch
17 wenn ähmm, (..), auch wenn(..) wenn es `nen neues Projekt gibt und es auch
18 `nen, inner Geschäftsführungsebene n, n, Veränderungen geben soll oder `ne zu-
19 sätzliche Verwaltungskraft oder wie auch immer. Das die vielleicht auch noch Sa-
20 chen abnehmen kann, ne? (..) Aber ich fänd`s schon auch gut, hätte zwischen-
21 durch auch schon nen gutes Gefühl, wenn`s, wenn`s, wirklich jemand wäre, der
22 aber noch so n, schon noch so `n besonderen Blick mit auf die [REDACTED]
23 hat., Einfach. der auch mal `ne Auskunft geben kann, der nicht nur inne Tabelle
24 gucken kann und dann `ne Zahl sagen kann und noch nen paar Verwaltungssa-
25 chen, ähmm, macht, sondern, der auch ne Auskunft geben kann, der auch mal in-
26 ne Schule zum Gespräch, wo auch mal `nen [REDACTED] hinkommen kann,
27 kann mal (unverständlich) oder so.
- 28 Fr. G.: Also, Sie möchten das schon gut aufgehoben wissen, ne?
- 29 Fr. J.: Ja.
- 30 Fr. G.: So Sachen. Entwicklungs (unverständlich)
- 31 Fr. J.: Ja. es ist ja so `n bisschen auch mein Kind so, also (laut).
- 32 Fr. G.: Bisschen. Ja.
- 33 Fr. J.: Das hab ich aufgebaut.
- 34 Fr. G.: Ja.
- 35 Fr. J.: Also, J. , der Geschäftsführer hat`s irgendwann angefangen nebenbei, der hat mir
36 das dann mit paar, zwanzig übergeben, oder mit knapp dreißig, aber diese Struk-
37 turen, dass das jetzt und so, die Qualität ausmacht in dem Bereich, das hab ich
38 aufgebaut, und das möcht ich natürlich auch gut (..) ähm.
- 39 Fr. G.: Gut versorgt wissen, ne?
- 40 Fr. J.: Versorgt wissen!
- 41 Fr. G.: Ja. ja.
- 42 Fr. J.: Also, deswegen ist es auch, was meine persönliche Überlegungen angeht, ähm,
43 tangieren die mein jetziges Arbeitsfeld insofern, dass ich schon sag, also das
44 möcht ich schon, selbst wenn ich irgendwann wirklich gehen sollte, möcht ich das
45 schon noch gut übergeben wissen, weil wo ich schon auch nach Möglichkeiten su-
46 chen würde, das, das wirklich gut weitergeführt und weiterentwickelt werden kann.
- 47 Fr. G.: Mhm.
- 48 Fr. J.: So, das ist mir schon wichtig. (6)

- 1 Fr. G.: Was ist das denn, was das, äh, das Kind zu
2 Ihrem Lieblingskind macht?
- 3 Fr. J.: (... , seufzt) Ich, also ich glaub da hab ich, steckt einfach wahnsinnig viel Herzblut
4 drin, also, das is, äähmm (...), ich hab da wirklich konzeptionell mit aufgebaut, ich
5 hab, ähm (...) mittlerweile die Hälfte des Personals ja auch Personal, was ich ge-
6 sucht hab, so, wo ich auch, ähm, ich glaub das sind auch ganz viele Kleinigkeiten,
7 die es einfach dazu macht. Also, das, wo man eben, eben genau an diesen Punk-
8 ten, an so kleinen Punkten, die hier `n stückweit dann auch unterbleiben, irgend-
9 wann verloren gehen, ganz viel Akzente setzt. Zum Beispiel `ne Schulleiterin zum
10 Ende des Schuljahres sich bei mir bedankt für die gute Zusammenarbeit, und das
11 wir immer für alles Lösungen gefunden haben. Ja, und ne, oder ██████████, die
12 sich verabschieden zu neuen Kollegen sagen: Bei Frau J., werden Sie sich auch
13 immer gut aufgehoben fühlen. Also, so diese Dinge, das sind, das ich, das ich halt
14 auch für mich, auch in meine Führungsarbeit in der Zeit wahnsinnig viel dazuge-
15 lernt hab, ähmm.
- 16 Fr. G.: Was denn zum Beispiel?
- 17 Fr. J.: (hustet) Ähmm, (...), also ich glaub, das meine, meine Konflikt- und Problemlöse-
18 fähigkeiten angeht, ähmm, auch so (...) ja, so, so `n Blick von außen, einfach die
19 Dinge auch, auch noch mal betrachten zu können und ähmm, (...), glaub ich auch
20 so, ja, (...) auch so der Blick auf Mitarbeiter, ne, das hab ich zwischendurch noch
21 mal auch, auch gemerkt, so, dieses (...) mal im Rundbrief wegzukommen von `Sehr
22 geehrte´ zu `Liebe Kollegen und Kolleginnen´ oder so was, also einfach so, so die-
23 se Sachen. Ähmm, also ich glaub auch, dieses, dieses manchmal diese Gratwan-
24 derung manchmal zwischen Zuckerbrot und Peitsche, die ja sehr schwierig hinzu-
25 kriegen-, also manchmal schon schwierig hinzukriegen ist, aber irgendwie auch
26 notwendig ist, so, ich bin ja nun auch mal nicht irgendwie die Mutti von dem Ver-
27 ein, sonder, also es soll ja auch was vorwärtsgehen.
- 28 Fr. G.: Mhm, mh,
- 29 Fr. J.: Und ähmm, das ist relativ schwierig in manchen Teilen, aber ich glaub das hab ich
30 mittlerweile für mich sehr gut hingekriegt. Also, wirklich zu sagen, ähmm, hier
31 straight, da auch irgendwie, äh, ganz klar Position zu beziehen, und aber eben
32 auch am Stammtisch, ähm, nett da sitzen zu können und sich auszutauschen
33 über, ja nicht private Sachen, aber allgemein mal übers Feld auch zu sprechen.
- 34 Fr. G.: Ja.
- 35 Fr. J.: Und, und ähmm, halt so bisschen (...), also ich glaub schon, dass ich da auch
36 wahnsinnig viel Liebe reingesteckt hab so in vieles, in Probleme, konzeptionelle
37 Geschichten und ähmm, ja (...), und ich glaube, das, das (...) ähmm (...), aber erst-
38 mal zu sehen was (...) auch noch mal so dieser analytische Blick, ne, also, das
39 man klar, ähm, gesagt haben, es gibt viele Dinge, wo man genau weiß, wenn man
40 von außen als Berater an diese, an die Sache rangeht, so auch in der Personal-
41 entwicklung oder so, das ist offensichtlich. Aber wenn man selbst in der Situation
42 drinsteckt, ne, erstmal auch zu gucken, ne und äh, was ist denn da, wo waren
43 denn meine Probleme, warum waren die denn möglicherweise da, ne. Das Tätig-
44 keitsfeld bestand ja schon und ich bin dann da hingekommen, was kannten die
45 vorher, die Kollegen und was haben sie jetzt und so. Also, auch einfach erstmal
46 die nen bisschen auch wieder aufzupäppeln, ne, und zu sagen, es ist gute Arbeit
47 die sie machen, es ist, und wir von mit gewertschätzt und äh, wert geschätzt und,
48 ähmm, ja so, ich glaub so ganz viel im Bereich der Personalfürsorge.

- 1 Fr. G.: Mh, mh.
2 (Telefon klingelt)
3 Fr. J.: Ähm, aber eben auch äh, was die Zusammenarbeit mit den Ämtern angeht und so
4 weiter und sofort, auch eben mich klar auch abzugrenzen und und, meine Kompe-
5 tenzen auch klar abzustecken und auch meine Verantwortlichkeiten klarer abzu-
6 stecken und äh (..), ja, ich hab das Gefühl, ich bin da persönlich schon auch nen
7 stückweit, äh, mit den Job gewachsen.
8 Fr. G.: Mhm.
9 Fr. J.: Also, ich glaub wir sind zusammen gewachsen.
10 Fr. G.: (lacht leise) (Telefongeräusche)
11 Fr. J.: Und das macht`s dann schon, äh, zu `nem be-
12 sonderen Anliegen auch.
13 Fr. G.: Ja.
14 Fr. J.: Gerade, gerade wenn man dann auch äh, so in verschiedenen Problemsituati-
15 onen irgendwie noch mal agieren konnte, ne, oder wenn dann auch Dinge gibt, die
16 man auch inhaltlich (..), zum Beispiel in Diskussionen, Gesprächen mit der Stadt,
17 so weiterentwickelt hat, dass es Sinn macht, dass man äh, aus der Praxis eben
18 Anliegen und Fragen und Kritikpunkt einfach noch mal auch `nen stückweit äh, als
19 Anlass nimmt, Dinge weiterzudenken, weiterzuentwickeln. Und das, da eben auch
20 Sachen einfach durchzuboxen. Ja?
21 Fr. G.: Mhm.
22 Fr. J.: Ich, mir hat noch kein ██████████ gesagt, dass er Supervision hat, außer die
23 von ██████████. So. Also das sind halt so Sachen (..), da bin ich auch, `nen stück-
24 weit Stolz drauf.
25 Fr. G.: Stolz. Mhm.
26 Fr. J.: Jo.
27 Fr. G.: Mhm.
28 Fr. J.: Und deswegen ist es jetzt halt auch wirklich so, dass ich sage, okay, das ist der
29 Stand, ich hab das irgendwie (..) äh, letztes Jahr, wann hab ich, ich hab mal so `n,
30 so n, so `ne Ist-Stand-Analyse gemacht
31 Fr. G.: Mh.
32 Fr. J.: Das war letztes Jahr in den Osterferien, wo so, so `ne interne Fortbildung, Erfah-
33 rungsaustausch mit den ██████████, wo ich mal so aufgedröselst hab, das sind
34 die harten Fakten, das sind die Zahlen, so sieht `s momentan aus, das ham wa im
35 letzten Jahr geschafft, das war dann ja auch so ungefähr meine Halbzeit, also, ich
36 bin im Dezember 2008 gekommen, dann war ich ja noch mal zur Reha weg, und
37 so weiter. Also es war für mich auch mal so, was ham wa denn jetzt geschafft in
38 den gut `nen Jahr, knapp anderthalb Jahre, wo ich halt da bin. Und auch geguckt,
39 das ist, das ist passiert, das passiert noch im nächsten Schuljahr,
40 Fr. G.: Ja.
41 Fr. J.: oder da soll`s eben einfach weitergehen. Ähmm, eben auch mit so Zielformulie-
42 rungen wie das alle (betont) ██████████ an die Supervision angebunden sind
43 und so weiter und so fort, ne, und ähmm, auch verschiedene inhaltliche Fortbil-
44 dungsange-, also Fortbildungsangebote und ähmm (4), das, also wo ich dann ein-
45 fach sa-, das, das ist jetzt `nen Ist-Stand und wenn ich jetzt davon ausgeh, was
46 jetzt der Ist-Stand ist, der hat sich ja noch mal verändert, auch in Zahlen und auch
47 in (räuspert sich) Inhalten wieder.
48 Fr. G.: Mh.

- 1 Fr. J.: Ähmm, wenn ich jetzt einfach sag, okay, das is, das ist jetzt der Ist-Stand, das hab
2 ich bisher auch ganz gut geschafft.
- 3 Fr. G.: Ja.
- 4 Fr. J.: Aber wie`s jetzt weitergehen soll, und es soll weitergehn, dann braucht`s `ne Ver-
5 änderung.
- 6 Fr. G.: Hmh.
- 7 Fr. J.: Ich glaub, das ist auch (..), ähm ich fühl mich dabei auch nicht schlecht, ich fühl
8 mich dabei auch im Recht
- 9 Fr. G.: Hmh, Ja, so erleb ich Sie ja, ja auch.
- 10 Fr. J.: Weil auch ich sags mal so, alle Leitungen sind Doppelleitungen, wenn nicht sogar
11 Trios.
- 12 Fr. G.: Mhm.
- 13 Fr. J.: Alos, sie ham zumindest noch `nen Stellvertreter, der bestimmte Aufgaben und
14 weiß nicht, wenn er das Milchgeld kassiert oder was weiß ich, aber die ham noch
15 nen Stellvertreter, der Sachen auch abnimmt, der auch ansprechbar ist.
- 16 Fr. G.: Ja, ja.
- 17 Fr. J.: Ja, oder in unserer Grundschule gibts zum Beispiel sogar eine, da gibt`s `nen Lei-
18 tungstrio. Ansprechpartner für Sonderpädagogik, für Freizeitpädagogik und für
19 Grundschule. Ich mein, ich sehe wie die arbeiten, das ist nicht effektiv. (..) Aber (..) wenn die mich anrufen, dann auch nur wegen Dingen, wo ich denk, ihr habt zu viel
20 Zeit! (lacht) Aber, ähmm, ich denke, dass es wirklich einfach an `nem Punkt ist
- 21 Fr. G.: Mh.
- 22 Fr. J.: Wo ich`s rüberbringen muss und kann und darf, was auch mein gutes Recht ist.
23 Für mich war es einfach jetzt noch mal ganz wichtig, das noch mal, also so auch
24 noch mal zu strukturieren,
- 25 Fr. G.: Ja.
- 26 Fr. J.: Das noch mal, also so, auch noch mal rauszugehen und noch mal diese Draufsicht
27 auch zu bekommen.
- 28 Fr. G.: Ja ja, ja. Mhm. (6)
- 29 Fr. J.: Das ist gut.
- 30 Fr. G.: Schön. (4) Das klingt fast schon so wie nen bisschen Resümee des Projektes, ne?
- 31 Fr. J.: Hmh.
- 32 Fr. G.: Wenn man so will. Ähmm, spür ich `nen Stück, dass Sie `nen Stück in Abstand
33 gehen?
- 34 Fr. J.: Ja. Also geh ich auch, aber ich glaub, das hat einfach ähm
- 35 Fr. G.: Das ist jetzt auch nicht bös gemeint oder so, sondern das ist offensichtlich so `nen
36 bisschen an der Zeit, ne?
- 37 Fr. J.: Ja, ich denk
- 38 Fr. G.: Das war, ist gut und rund und das muss aber jetzt ne
39 andere Form haben, bin ich gerne bereit. Ähm
- 40 Fr. J.: Genau.
- 41 Fr. G.: das zu übergeben, das äh,
42 nochmal
- 43 Fr. J.: Ich glaub da spielen auch wirklich noch verschiedene Dinge rein, also ich glaub,
44 das eine ist wirklich auch die Auseinandersetzung, wo will ich noch hin.
- 45 Fr. G.: Ja, ja
- 46 Fr. J.: Ich glaub, ich bin noch nicht da, wo ich irgendwann hin will, ähmm, ich bin dreißig,
47 ich hab zur Zeit auch noch keine Kinder, das heißt, ich hab einfach noch die Frei-
48

- 1 heit, Dinge auch auszuprobieren. (..) Ähmm (..), das andere ist auch meine ge-
2 sundheitliche Situation, das ich einfach sage, ich (betont) muss für mich einfach
3 auch ganz klar Grenzen ziehen und das ist für mich jetzt zumindest auch diesbe-
4 züglich `ne Grenze, wo ich sagen muss, ich will mich hier auch nicht aufreihen.
- 5 Fr. G.: Ja.
- 6 Fr. J.: So.
- 7 Fr. G.: Also ich will jetzt selber übrig bleiben.
- 8 Fr. J.: Genau. Also das, das gehört halt auch dazu.
- 9 Fr. G.: Hmh.
- 10 Fr. J.: Und ähmm, ja das ich da eben durch diese verschiedenen, da guckt man natürlich
11 jetzt auch noch, was, was, was machen andere im Verein, was sagen die, kommt
12 noch so die Unzufriedenheit dazu, aber ich glaub das ist, das ist nebensächlich,
13 also hauptsächlich, glaub ich, bin ich schon `nen Mensch, der eher guckt, was
14 mach ich denn und wie mach ich das so.
- 15 Fr. G.: Mhm.
- 16 Fr. J.: (hustet) Ich glaub, man fängt erst dann an zu, bei anderen zu gucken, wenn man
17 sowieso mit seiner Situation schon anfängt unzufrieden zu werden möglicher-
18 weise, also.
- 19 Fr. G.: Ähm, ja (..) hatten Sie heut `nen Stück angefangen
- 20 Fr. J.: Ja.
- 21 Fr. G.: Äh, nur Sie haben sich da selber schon `nen Ausweg also en, äh, gegeben (lacht
22 leise).
- 23 Fr. J.: Ja.
- 24 Fr. G.: Ja, das es verschiedene (betont) Möglichkeiten gibt, das wenn man die Möglich-
25 keit hat `ne Analyse zu machen und gucken, was ist der Ist- Stand, wie kanns wei-
26 tergehen und das zur Verfügung zu stellen und das jetzt auch in der, ach Quatsch,
27 in die Organisation zu gehen. Sie haben klare Vorstellungen gehabt, was da nötig
28 wäre, was. ähm, Ihre Konsequenz ist, wenn Sie drinne bleiben.
- 29 Fr. J.: Hmh.
- 30 Fr. G.: Nämlich eine, eine klare Prioritätensetzung, eine, sagen wir mal so, wie ne Orga-
31 nisationsentwicklung oder- Beratung zu machen.
- 32 Fr. J.: Hmh, ja
- 33 Fr. G.: wie es weitergehen soll. Ihr persönliches Zeitmanagement darauf zu verwenden,
34 dass Sie Ihre eigene, äh, Arbeitsfähigkeit, Kraft und Lust und sonst was (lacht lei-
35 se) in Verbindung setzten können mit den Zielen, ähm, dieses Projektes.
- 36 Fr. J.: Hmh.
- 37 Fr. G.: Und das vor allem dieser Verwaltungsteil `ne Optimierung kriegt.
- 38 Fr. J.: Ja.
- 39 Fr. G.: Das wären ja auch übergreifende Dinge, die man, äh, rübergeben kann.
- 40 Fr. J.: Ja.
- 41 Fr. G.: Das ist die Option für drin bleiben, aber gleichzeitig auch mal `nen Stück mit abge-
42 ben.
- 43 Fr. J.: (unverständ-
44 lich)
- 45 Fr. G.: Äh, und die Option Weggehen würde für Sie heißen, ich geb das Kind aber gut
46 rüber, und ne, und so dass es weiter sich entwickeln kann.

- 1 Fr. J.: Also dadurch, dadurch, das es, das, das die Option
2 Weggehen noch, ähm das wird nicht in diesem Jahr passieren und nicht sofort,
3 von daher, ähm, ist diese Option, es erstmal zu entwickeln
- 4 Fr. G.: Mhm
- 5 Fr. J.: Sowieso die (betont) Option, also egal ob weggehen oder dableiben und ähm,
6 wenn es also im nächsten Jahr so sein sollte, dass Weggehen, dann möglicher-
7 weise auch, ähmm, oder würde zumindest mein Weggehen äh, die Option offen
8 halten, das trotzdem noch `nen Stückweit mit zu begleiten und wenn`s darin be-
9 steht, dass ich sag, ich bin einmal in der Woche da und dann guckt man mal, was
10 ist denn angefallen, was konnte jemand neues jetzt nicht bearbeiten, weil`s da
11 Fragen gibt oder wie auch immer. Also.
- 12 Fr. G.: Das wär dann auch ne Frage von Einarbeitung.
- 13 Fr. J.: Genau. Also, auch da (..), ich möcht einfach (..)
- 14 Fr. G.: Ja.
- 15 Fr. J.: So weiterentwickeln, dass ich mich, wenn ich es irgendwann übernehmen würde,
16 freuen würde, es so vorzufinden.
- 17 (Beide lachen)
- 18 Fr. J.: Ja. (..) Vielleicht sollte unser Geschäftsführer auch mal `nen Coaching machen.
19 (Leises Lachen) (5)
- 20 Fr. G.: Ja. Äh, ist jetzt von Ihrer Fragestellung noch was übrig?
- 21 Fr. J.: Nee, also ich bin gerade ziemlich zufrieden so.
- 22 Fr. G.: Ja.
- 23 Fr. J.: Also, also, ich bin gerade wirklich so, dass ich, dass ich das Gefühl
24 hab, okay, ich hab jetzt `nen Draufblick, ich, also es ist erstmal rund für mich.
- 25 Fr. G.: Aha. Gut.
- 26 Fr. J.: So. (...) Also so, dass ich jetzt zumindest erstmal `ne Linie hab, wir geh ichs an
27 und mich wieder so n bisschen äh, sortiert hab in dem Wust und find`s auch gut,
28 das ich äh, das wir das heute gemacht haben, also bevor ich halt morgen wieder
- 29 Fr. G.: Mh, mhm, mh.
- 30 Fr. J.: einsteige oder zumindest teileinsteige, mal gucken (hustet), ähmm, find ich das gut
31 und ähmm, nichtsdestotrotz würd ich aber, glaub ich, bis zum nächsten Termin
32 nicht all zu viel Zeit verstreichen lassen wollen
- 33 Fr. G.: Ja. Gut, könn wa machen. Ich denke (..) das ist ja jetzt die Begleitung von den
34 letzten anderthalb Jahren gewesen oder? (..) Was ham wa, wie viel Zeit ham wa
35 bis jetzt gehabt?
- 36 Fr. J.: Dieses Jahr?
- 37 Fr. G.: Zwei Jahre, wir zusammen, zwei Jahre, ne
- 38 Fr. J.: Ach Gott, nee, wir h ham doch dieses Jahr angefangen.
- 39 Fr. G.: War das dieses Jahr?
- 40 Fr. J.: Ja, wir hatten erst drei.
- 41 Fr. G.: Sie sind so schnell, oder? Stimmt
- 42 Fr. J.: Wir ham in diesem Jahr angefangen, ich weiß jetzt gar nicht, ich glaub, vor meiner
43 Reha, bevor ich dieses Jahr zur Reha gegangen, irgendwie Anfang des Jahres
44 hatten wir.
- 45 Fr. G.: Ham wir zyklisch drei Termine gemacht, ne?
- 46 Fr. J.: Ham wir da, und, und dann hatten wir einen wirklich noch vor der Reha, also wir
47 hatten einen Kennenlern-Termin, dann hatten wir einen richtigen Termin, glaub
48 ich, bevor ich zur Reha gegangen bin

- 1 Fr. G.: Ja, so war`s.
- 2 Fr. J.: Und danach noch mal zwei.
- 3 Fr. G.: Ja.
- 4 Fr. J.: Einen kurz vor Schuljahresende, dann und dann ham wir, genau, denn wir hatten
5 ja auch erst `nen Vertrag nur für dreimal.
- 6 Fr. G.: Ja.
- 7 Fr. J.: Das isses, Sie wollten mir nämlich noch nen neuen Vertrag mitgeben.
- 8 Fr. G.: Äh, ja können wa machen.. das ist kein Problem, denk ich, kriegen wa noch hin.
9 Äh, nee, aber Sie ham ja jetzt länger als ein Jahr in dem Projekt gearbeitet.
- 10 Fr. J.: In dem Projekt bin ich seit Dezember 2008 .
- 11 Fr. G.: Ja. Mh.
- 12 Fr. J.: Genau. (..) Und hab da halt erstmal mich reingewuselt und durchgewurstelt und
13 ich glaube von Anfang an hätte mir `nen Coaching auch gar nichts gebracht, weil,
14 ähmm, ich bin da glaub ich schon ganz gut und recht schnell da erstmal
- 15 Fr. G.: Ja, ja.
- 16 Fr. J.: mit
17 gewachsen und ähm, und es war dann eben so, dass es irgendwann, bei mir war
18 ja auch nicht so, dass Leidensdruck dann so hoch war,
- 19 Fr. G.: Ja, ja,
- 20 Fr. J.: Sondern, das ist bei mir einfach, also auch Fragen da waren, und der Wunsch da
21 war, jetzt doch mal noch hier und da, (zögert), auch mich und auch die Führungs-
22 qualität auch weiterzuentwickeln. Am Anfang war ganz viel erstmal inhaltlich,
23 strukturelle Aufbauarbeit, und dann war dann irgendwann so der Punkt, wo ich ge-
24 sagt, so jetzt
- 25 Fr. G.: Ja.
- 26 Fr. J.: Muss ich auch das Personal wieder mal `nen bisschen mehr und ähm, als ich das
27 dann so angefangen hab, das war dann auch so der Moment wo ich mich dann
28 auch noch mal damit auseinander gesetzt habe, selbst eben auch `nen Coaching
29 zu machen.
- 30 Fr. G.: Das haben Sie sich zielgerichtet gesucht.
- 31 Fr. J.: Und das hab ich mir zielgerichtet gesucht, ja. Also ich bin auch sehr, sehr froh
32 darüber, dass, ähmm, ich war ja vorher auch, hat ich `nen Gespräch in der (unver-
33 ständlich).
- 34 Fr. G.: Mhm.
- 35 Fr. J.: Bei nem Supervisor, wo ich aber ähmm, ja das hat ich halt so, war halt nicht so,
36 das wo ich dachte, das kann funktionieren und passt und dann bin ich auch ziem-
37 lich schnell auf den Trichter gekommen, es doch sowieso auch gar nicht in [REDACTED]
38 sondern in [REDACTED] zu machen und das find ich für mich auch total angenehm. Weil
39 ich dann noch mal mehr das Gefühl hab, ich mach auch was für mich, so. Und das
40 ist schon gut und das ist auch gut, dass es halt möglich ist, also das ist.
- 41 Fr. G.: Mhm.
- 42 Fr. J.: [REDACTED] da, sind da ja sehr gut.
- 43 Fr. G.: Gut, okay.

- 1 Hr. L.: Ähm, es soll in der ersten Frage darum gehen noch mal zurück zu schalten, wie
2 (..) die Supervision für Sie war, jetzt als ne Art Gefühl oder als erste Einschätzung,
3 was empfinden Sie da jetzt gerade?
- 4 Fr. J.: Mhm (räuspert sich), ich habs als sehr effektiv empfunden, sehr intensiv, ähmm
5 ausgehend von nem relativen, schon von nem relativen Chaos so, aber, äh (..)
6 was ich dann recht schnell auch sortiert bekommen habe und ähm mit der Hilfe
7 von Frau G. jetzt doch nen sehr guten, also noch mal nen Draufblick habe so.
- 8 Hr. L.: Ja.
- 9 Fr. J.: Mir waren die einzelnen Aspekte der Situation um die es gehen soll, schon klar,
10 aber es ging für mich noch mal nen stückweit darum, noch mal raus zu gehen und
11 noch mal so n Draufblick zu bekommen und äh, bin sehr zufrieden, fühl mich sor-
12 tiert
- 13 Hr. L.: Ja.
- 14 Fr. J.: Und ähm, hab das Gefühl jetzt irgendwie strukturiert ähm, ne Aufgabe in Angriff
15 nehmen zu können.
- 16 Hr. L.: Mhm, okay. Worum ging es in Ihrer Supervisionseinheit konkret, also welches
17 Thema, äh, lag vor, beziehungsweise welcher Fall?
- 18 Fr. J.: Um, also es ging nicht direkt um äh, ein spezielles oder ein Thema oder so n Fall,
19 sondern es geht, ging hauptsächlich um mhm, die Struktur meines Tätigkeitsfel-
20 des, also strukturelle Veränderungen oder inhaltliche Veränderungen, die struktu-
21 relle Veränderungen eventuell notwendig machen.
- 22 Hr. L.: Ja.
- 23 Fr. J.: (räuspert sich) Also es ging quasi darum, was sind eigentlich meine Aufgaben, wie
24 haben sie sich verändert, wie ist das Aufgabenpensum und was steht jetzt mög-
25 licherweise an strukturellen Veränderungen an, ähm, wie kann ich die anstoßen
26 um das (unverständlich) ja und auch halt Dinge abzugeben, zu übergeben, also
27 halt ähm, dieses Arbeitsfeld strukturell so zu verändern, dass es auch keine Quali-
28 tätseinbußen gibt.
- 29 Hr. L.: Hmh, um welches Arbeitsfeld handelt es sich, also dem gerade?
- 30 Fr. J.: Ähm, ich äh, arbeite bei dem Verein, [REDACTED]
31 [REDACTED]
32 [REDACTED], und der ganzen großen neuen [REDACTED]
- 33 Hr. L.: Ja.
- 34 Fr. J.: [REDACTED] ich
35 bin da Leiterin, Koordinatorin im Bereich [REDACTED] mit jetzt ähm über sech-
36 zig Mitarbeitern und hab noch ein zweites Feld mit [REDACTED] (unver-
37 ständlich) das sind fünf oder sechs Honorarkräfte, aber insgesamt werden es ab
38 diesem Schuljahr siebzig Mitarbeiter sein, die ich begleiten darf.
- 39 Hr. L.: Oh ja. Okay. Ähmm, was denken Sie, denkt jetzt äh, der andere, also im Sinne
40 von: Was denkt Ihre Supervisorin ist das Thema oder der Fall gewesen, mit dem
41 Hintergrund, ähm, ja wie ham Sie sich verstanden gefühlt? Was ist da so bei
42 Ihnen?
- 43 Fr. J.: Ja gut, also ich glaube dass sie schon ähmm (...), also zwischendurch, ähm ich
44 glaub, die hat das, das, das insgesamt verstanden
- 45 Hr. L.: Mhm, ja.
- 46 Fr. J.: Ähmm, das zeigt auch einfach die Effektivität, die wir zusammen, also wie wir es
47 auch einfach erarbeitet haben
- 48 Hr. L.: Ja, okay.

- 1 Fr. J.: Ähm, zwischendurch gabs dann mal die Frage, gehts jetzt eigentlich darum, wie
2 soll das strukturelle ver, var, verändert werden oder gehts eher darum wie ich per-
3 sönlich damit umgehe? Also, das war mal so ganz kurz die Frage, die wir dann
4 aber auch klären konnten, weil, weil wir dann da auch nen Zusammenhang gefun-
5 den haben und ich glaub es hauptsächlich darum geht, dass was mich persönlich
6 dabei betrifft, auch mit ner inhaltlichen und strukturellen Klärung hier zusammen-
7 hängt, also ich glaube schon, das wir (...), bis auf eine Nachfrage, das Gleiche
8 gemeint, besprochen und erarbeitet haben.
- 9 Hr. L.: Mhm, okay. Welche Momente, so jetzt in der Rückschau, waren für Sie ähm, be-
10 sonders markant, also was dann bei Ihnen zu Denkanstößen, die vielleicht, äh, ja,
11 mehr oder weniger klar benennbar sind, das können Sie mir ja jetzt sagen, äh ge-
12 führt haben? Was war im Sinne das, wo Sie jetzt sagen, Okay, das war effektiv,
13 als Beispiel? Welche Momente?
- 14 Fr. J.: Also erstmal bin ich ja gut vorbereitet hergekommen, also ich hatte schon mal so
15 grob irgendwie ne Struktur
- 16 Hr. L.: Ja.
- 17 Fr. J.: Was mir dann geholfen hat war, das aus dem was ich auch vorbereitet und vorge-
18 tragen hab, Frau G. sozusagen noch mal so vier Stichworte eben rausgesucht hat
19 und das wir dann eben einfach nochmal so in vier Blöcken angucken konnten
- 20 Hr. L.: Hmh.
- 21 Fr. J.: und ähm wirklich dann auch schauen konnten, was wird gerade wie von mir be-
22 dient, in welchem Maße, und wo gibts möglicherweise dann eben auch Dinge wo
23 ich noch was abgeben könnte.
- 24 Hr. L.: Ja.
- 25 Fr. J.: Also das waren so, mal einfach noch so diese Draufsicht zu haben: was mache ich
26 eigentlich gerade, was müsste ich eigentlich noch machen, wenn ich was abgeben
27 würde, wo würde es dann trotzdem so wieder was Neues dazu kommen und dafür
28 einzelne Tätigkeiten oder Aufgaben, Verantwortungsfelder von mir ähm, durch zu
29 gehen und ähm, zu schauen, wo ist was möglich, wie abzugeben und auch für
30 mich ganz klar war denn, ähmm, nochmal so gegen Ende auch zu sagen, also es
31 geht nicht nur darum. Ich sage ich bin jetzt an nem Punkt wo ich was nicht schaffe
32 und nicht mehr schaffe
- 33 Hr. L.: Mhm.
- 34 Fr. J.: sondern es geht darum, ich kann das nicht mehr alles komplett verantworten
- 35 Hr. L.: Jaa.
- 36 Fr. J.: Und dieses Arbeitsfeld, ist egal ob für mich oder wen anders, es ist einfach ge-
37 wachsen, es hat sich weiterentwickelt und wir müssen es strukturell auch weiter-
38 entwickeln und das kann ich nicht mehr alleine machen, weil das ist ne strukturelle
39 Veränderung, die wo ich auch wieder mal Verantwortung zurück geben muss an
40 die Geschäftsführung, an den Vorstand, da müsst ihr dann wieder auch mitgestal-
41 ten, also einfach son nen bisschen aus meinem persönlichen Oh, ich schaff es
42 nicht mehr und ich bin ausgebrannt, rauszugehen und zu sagen: so, dass ist ein-
43 fach jetzt die klare Linie. Draufsicht zu haben und zu sagen, ich muss mich hier
44 strukturieren ich muss auch nach das Arbeitsfeld strukturieren, also ich kann es
45 nicht alleine, ich muss auch Verantwortung oder darf (betont) Verantwortung auch
46 abgeben. Nicht nur so: ich muss es, weil ichs nicht schaffe, sondern ich darf ruhig
47 auch mal Verantwortung abgeben
- 48 Hr. L.: ja. Okay. Was würden Sie sagen, jetzt im Nachhinein, wissen Sie mehr über das

- 1 von Ihnen eingebrachte Thema, beziehungsweise den Fall, als vorher?
- 2 Fr. J.: Ähmm, ich weiß insofern nicht, naja ich weiß, ich weiß insofern nicht mehr, ich
3 weiß es selber.
- 4 Hr. L.: Okay. Versuchen Sie das mal greifbar
- 5 Fr. J.: Ähm, das heißt
- 6 Hr. L.: Zu machen, zu beschreiben.
- 7 Fr. J.: Ähmm, ich bin mit dem Wissen völlig konfus hierhergekommen und
- 8 Hr. L.: Ja,
- 9 Fr. J.: Und hab meinen Sack ausgeschüttelt sozusagen
- 10 Hr. L.: Hmh.
- 11 Fr. J.: Wie sich bei mir die Entwicklung, was sich da alles eben getan hat, auch schon mit
12 verschiedenen Vorüberlegungen und ähmm, die aber meist noch relativ konfus
13 waren, noch nicht wirklich greifbar waren, also es war eben noch nicht, noch, noch
14 keine Linie, wo ich jetzt eben raus, wie ich sie jetzt hab ,wo ich rausgehen kann
15 und kann sagen: Okay, das mach ich jetzt in der Reihenfolge und ich strukturiere,
16 das will ich jetzt so und so angehen. Das, das mein ich mit diesem "Ich weiß nicht
17 mehr, aber ich weiß es selber", ich hab mein Gedanken und das was auch schon
18 vorher in mir war, sortiert, strukturiert, ich hab so nen roten Faden bringen können
19 und ähm, kann jetzt so abarbeite und so sortieren, das ich damit jetzt auch geklärt
20 hab, für mich abgeklärt hab, wie ich weiter arbeiten kann.
- 21 Hr. L.: Ja. Gibts da ähm, nen Beispiel, das vielleicht beschreibbar ist?
- 22 Fr. J.: (räuspert sich) Ähm, (....), naja, mir war zum Beispiel schon klar, das es, das ich
23 an nem Punkt bin wo ich mal der Geschäftsführung gegenüber noch mal signali-
24 sieren muss, das ist so jetzt nicht mehr schaffbar. Es ist einfach Wahnsinn was da,
25 was da gerade einfach alles zu tun ist, und es entwickelt sich alles weiter und so
26 weiter und so fort.
- 27 Hr. L.: Hm.
- 28 Fr. J.: Aber ich war schon son bisschen frustriert und dachte: Mensch, er weiß doch aber,
29 was die Zahlen sind und und
- 30 Hr. L.: Ja.
- 31 Fr. J.: Und so und ähm, hab halt schon überlegt, wie mach ichs auf ne Art und Weise,
32 also wie geh ich das auf ne Art und Weise an, dass es für den Geschäftsführer
33 oder den Vorstand
- 34 Hr. L.: Hm.
- 35 Fr. J.: greifbar wird und ich glaub, dadurch dass ich das für mich jetzt alles noch mal
36 strukturieren konnte, auch im Kopf kann ich das angenehm daran auch einfach
37 besser weitervermitteln, ich glaub, ich kanns einfach klarer auch weiterformulieren,
38 wo die einzelnen Knackpunkte dann sind
- 39 Hr. L.: Ja.
- 40 Fr. J.: und kann das weitergeben und ähmm, weiß auch jetzt wie ichs angehen werde.
41 Also ich wieß jetzt auch, wie ich mit der Geschäftsführung darüber reden werde.
- 42 Hr. L.: Okay.
- 43 Fr. J.: Zum Beispiel.
- 44 Hr. L.: Hm. Gut, das ist es im Prinzip gewesen, wenn Sie jetzt nicht noch irgendwas hin-
45 zufügen möchten. Zu dem Part Wissen, was sozusagen entstanden ist während
46 der Supervision.
- 47 Fr. J.: Nee, also es ist ähmm(.....) es ist halt so, dass Vieles an, also ich hab schon das
48 Gefühl, dass ich klarer auch aus ner Supervision rausgehe, oder aus nem

- 1 Coaching dann rausgehe
2 Hr. L.: Hm, hm.
3 Fr. J.: Ähmm, es ist auch eher, also ich hab das von meiner Seite anders aus wahrge-
4 nommen, also heute wars, ich fand eben die Supervision im Gesamten für mich
5 wirklich eher wie n Coachingprozess, ähmm. Weils mir und Frau G. eben auch
6 sehr, sehr gut gelingt, Dinge, die eigentlich schon irgendwie da sind, noch einfach
7 mal klar zu strukturieren
8 Hr. L.: Hm.
9 Fr. J.: Noch einfach mal klar zu fassen so und ähm, sie hat auch hin und wieder nen gu-
10 ten und sehr hilfreichen Hinweis und wir arbeiten auch noch nicht so lange zu-
11 sammen, aber sehr intensiv
12 Hr. L.: Ja.
13 Fr. J.: Und ähm, es ist schon so dass ich, äh (...) es hilft, schon, so Führung zu wissen,
14 oder Führungskompetenz, auch einfach weiter zu entwickeln, so, und wenn man
15 sich nur manchmal entwirren und wieder neu sortieren muss.
16 Hr. L.: Ja.
17 Fr. J.: Dabei find ich es unwahrscheinlich, das ist ja auch, das hat ja auch ganz viel mit
18 Wissen zu tun.
19 Hr. L.: Ja
20 Fr. J.: Ja
21 Hr. L.: Okay, gut. Dann recht herzlichen Dank.
22 Fr. J.: Das waren schon sechs Fragen? [Hr. M.: Das waren sechs Fragen.]

- 1 Fr. H.: Ähmm, ja, erstmal so als erstes Einschätzung zur Supervisionssitzung: Wie war es
2 denn? (.) So als situative Rückmeldung?
- 3 Fr. G.: Ja. Ähm, also es war ausgesprochen ziel-, zielorientiert und ähm, strukturiert, ähm,
4 weil ich glaube schon, die SupervisandIn selber für sich viel äh, vorgedacht
- 5 Fr. H.: mhm.
- 6 Fr. G.: und vorä, äh, geplant und strukturiert hatte, äh, und mich wirklich nur noch brauche
7 te um, ja, Anstöße (lacht leise) zu geben und zu begleiten und sie dorthin zu be-
8 gleiten wo sie sowieso schon hin wollte.
- 9 Fr. H.: Mhm.
- 10 Fr. G.: Das fand ich, war heute auch ausgesprochen ausgeprägt.
- 11 Fr. H.: Ja.
- 12 Fr. H.: Und worum ging es? Also was war der Fall und so weiter oder das Thema?
- 13 Fr. G.: Ja. der Fall war, also es ist ne junge Führungskraft, ähm, die, ähm, im, im, Verein,
14 ähm, sozialen Verein, äh, die gesamte [REDACTED] organisiert und und, äh,
15 begleitet Persona, ähm
- 16 Fr. H.: Mhh.
- 17 Fr. G.: entwicklungsmäßig, konzeptionell, aber eben auch rein organisatorisch, verwal-
18 tungsmäßig und dass für einundzwanzig Schulen und inzwischen, das ist so ge-
19 wachsen in den zwei Jahren, wo sie das jetzt gemacht hat, äh, für sechzig (betont)
20 [REDACTED].
- 21 Fr. H.: Hmh.
- 22 Fr. G.: Und ähm, da war sie jetzt an nem Punkt, und der war heute Thema, ähm, dass sie
23 das alles, äh, in der Art und Weise, wie sie das jetzt zwei Jahre dort gestaltet und
24 aufgebaut hat, nicht mehr schafft.
- 25 Fr. H.: Mh.
- 26 Fr. G.: Also, aus meiner Sicht n typischer Fall, wenn man ne Organisation aufbaut
- 27 Fr. H.: Ja
- 28 Fr. G.: gestaltet und dann an die Grenzen kommt weil, wo es ner anderen Strukturierung
29 bedarf.
- 30 Fr. H.: Mhm.
- 31 Fr. G.: Ja, also von der Aufbauphase
- 32 Fr. H.: Mh.
- 33 Fr. G.: Und die nächsthöhere Phase. und das war sozusagen das Abwägen zwischen
34 also ich schaffe das persönlich nicht aber es ist auch etwas was grundsätzlich nich
35 so geht, äh
- 36 Fr. H.: Hmh.
- 37 Fr. G.: mehr zu gestalten geht. Es ist also nicht nur meins, meine Überforderung oder
38 meine Unfähigkeit.
- 39 Fr. H.: Mh. Mh.
- 40 Fr. G.: Was, was nicht, und in diesem Spannungsverhältnis ham wir heute diskutiert, hat
41 sie sich im Prinzip bestätigen lassen, dass es durchaus an der Zeit ist, äh, ne Art
42 Ist-Zustandsanalyse zu machen und zu gucken, wie sie die vier Bereiche, ähm, ih-
43 rer Aufgabenstellung, die sie so (betont) übertragen gekriegt hat, das hatten wir
44 dann auch `n bisschen aufgebaut, Konzeption, Begleitung, Personalentwicklung
45 und Verwaltung, wie sie das analysiert.
- 46 Fr. H.: Ja.

- 1 Fr. G.: Jetzt und dann ähm, dim Geschäftsführer vorstellt oder gerade einem im Vorstand,
2 um zu agen: das ist erreicht, das wird gemacht, so groß ist das geworden, das ist
3 mit meiner (betont) Arbeitskraft alleine nicht zu schaffen, wie geht`s weiter.
- 4 Fr. H.: Mh, mh.
- 5 Fr. G.: Und, äh, und das hat sie (.) gut auch selber so hingekriegt und fühlte sich dann
6 darin bestätigt, dass jetzt der Zeitpunkt ist, wo sie das macht.
- 7 Fr. H.: Mmh.
- 8 Fr. G.: Soll ich noch mehr oder ?
- 9 Fr. H.: Das reicht, das reicht, Das sollte ja erst, das sollten ja erst so
10 Eckpunkte sein und dann gehen wir gleich noch mal tiefer rein. (.) Und, ähm, was
11 denken Sie, denkt die SupervisandIn, hat sie sich verstanden gefühlt? Hatten sie
12 das gleiche Thema? Ähmm, so im Sinne von einer, von ner gleichen kommunikativen
13 Ebenen? Oder von einer kommunikativen Beziehung?
- 14 Fr. G.: Mja, ja, ich denke, sie hat sich verstanden gefühlt, ähm und auch, auch gesichert
15 gefühlt, weil sie auch mit den klaren Auftrag kam: Ich will das heute
- 16 Fr. H.: Mhm.
- 17 Fr. G.: hier äh, besprechen um äh, da `ne Klarheit zu kriegen, ähm (..) Ich glaub, meine
18 Intervention war ja n stückweit dahin, ähm, zu thematisieren, dass das sowohl
19 `nen persönliches Anliegen, Problem, aber auch gleichzeitig ne strukturelles in der
20 Entwicklung dieses Projektes ist und ich glaube, das ähm, war, da waren wir uns
21 (.) sehr nah und total
- 22 Fr. H.: Mh.
- 23 Fr. G.: Ähm, ich hab dann gemerkt, dass noch was dahinter lag, auch das ist dann zur
24 Sprache gekommen, ähm, dass sie offensichtlich auch schon darüber nachdenkt,
25 ähm, dass dieses Projekt nicht ihre letzte Arbeitsstelle is.
- 26 Fr. H.: Mh.
- 27 Fr. G.: Und dass sie dadurch en, en, schon `nen bisschen in `nen Abstand gekommen ist.
- 28 Fr. H.: mhm.
- 29 Fr. G.: das wirkte sich aus und das hab ich dann auch so gesehen noch mal rausgeholt,
30 an die Oberfläche geholt, wobei das für sie nicht das Problem (.)war. Das mit zu
31 bearbeiten.
- 32 Fr. H.: Ähm, um das noch mal so `n bisschen zu konkretisieren, woran machen Sie das
33 fest, dass, ähm, dass so diese kommunikative Ebene entstanden ist? Oder Sie
34 das gleiche Thema hatten?
- 35 Fr. G.: Ähmm, also, einmal natürlich an den nonverbalen Reaktionen.
- 36 Fr. H.: Hm.
- 37 Fr. G.: Ähm, wenn jemand so, also dann reingeht oder aber auch sich zurücknimmt und
38 äh, das sozusagen aufnehmen kann, dann darin, dass sie äh, in Intervention auch
39 sofort immer weiter äh, reingegangen ist und drauf eingestiegen ist.
- 40 Fr. H.: Mh.
- 41 Fr. G.: Also nicht zu nem anderen Thema gewechselt ist oder
- 42 Fr. H.: Hmh.
- 43 Fr. G.: Oder überhaupt nur noch nachgedacht hat, aber nicht öh, so abgewehrt hat.
- 44 Fr. H.: Ja.
- 45 Fr. G.: Ja, uns schließlich hat se `s mir zum Schluss auch gesagt (lacht).
- 46 Fr. H.: Ja, also ganz klar `ne Rückmeldung.
- 47 Fr. G.: Ja.

- 1 Fr. H.: Mh. Ähmm, (.) was hat sich nach Ihrer Meinung, also Sie haben das vorhin schon
2 mal kurz angedeutet, aber ähm, ähmm, wie hat sich Ihre Sicht auf das eingebrach-
3 te Thema durch die Sitzung verändert? So, ähmm, so `nen vorher - nachher Ver-
4 gleich.
- 5 Fr. G.: Mh, mh. Also, auf alle Fälle hat sich mental was äh, verfestigt, möcht´ ich mal so
6 sagen bestätigt, ähmm, weil sie ähm am Anfang sehr (.), ähmm also, sehr, nen
7 bisschen gehetzt war, hab ich auch gespiegelt, dass ich das Gefühl, dass sie da
8 nen bisschen gehetzt
- 9 Fr. H.: Mh.
- 10 Fr. G.: und äh, von der Vielfalt sozusagen erschlagen äh, war und ähm, (..) und das auch
11 so erzählt hat, aber sich dann, ähmm, aber sich dann beruhigt hat.
- 12 Fr. H.: Hmhm.
- 13 Fr. G.: Und sozusagen mehr Sicherheit kriegte, dass hab ich auch in der Körperwahr-
14 nehmung ähm, gemerkt.
- 15 Fr. H.: Mhm. Mhm. Und ähm, wie hat sich Ihre ganz per-
16 sönliche Sicht ähm, auf das Thema verändert? (...)
- 17 Fr. G.: Ich weiß nicht, ich glaub ich
18 hatte ziemlich schnell äh, diesen Zusammenhang
- 19 Fr. H.: hmh, hmhm.
- 20 Fr. G.: war mir deutlich geworden, ähmm, verändert hat sich, weil ich am Anfang noch die
21 Vermutung hatte, äh, vielleicht ist das jetzt `ne Überforderungs-, ähm, Aktion,
22 ähm, und das Angebot war auch erst ich möchte gelassener werden und damit
23 umgehen können.
- 24 Fr. H.: Mhm.
- 25 Fr. G.: Äh, ich weiß auch, das hat sie mir heute auch von sicher zählt (Unverständlich),
26 eine ziemliche Krankheit zu bewältigen und zu bewältigen hat.
- 27 Fr. H.: Ja.
- 28 Fr. G.: Und muss da schon für sich sorgen, da war ich am Anfang, wusste ich also nicht
29 ganz genau, hat sich das, bin ich da richtig, das es nicht nur ne Überforderung ist,
30 sondern auch `nen struktureller Teil
- 31 Fr. H.: Mh.
- 32 Fr. G.: Das hat sich dann aber verändert. Also da war ich mir nicht ganz sicher, ob das
33 nicht vielleicht die Strecke dann wird.
- 34 Fr. H.: Mhm.
- 35 Fr. G.: Aber relativ schnell sicher, dass es das nicht ist.
- 36 Fr. H.: Hmh. Also, hat schon, ähm, eine Entwicklung stattgefunden auch während der, äh,
37 während der Sitzung.
- 38 Fr. G.: Ja, ja.
- 39 Fr. H.: Hmh.
- 40 Fr. G.: Also so vom, vom personen-, nur personenbezogen
- 41 F. H.: Ja.
- 42 Fr. G.: dann zum Abdecken, was die ähm, äh, Struktur und das. äh, Projekt betrifft um
43 dann wider auf `ner anderen Ebene auch zu sagen auf die Person wieder zu
44 kommen, die sich `nen stück innen Abstand zu den Projekt begeben kann
- 45 Fr. H.: Mhm.
- 46 Fr. G.: und äh, wieder
47 ihre eigenen, ähm, Vorstellungen und längerfristigen beruflichen Entwicklungen
- 48 Fr. H.: Mhm.

- 1 Fr. G.: nen Blick hat.
- 2 Fr. H.: Ähmm, was war für Sie entscheidend? So, wo waren ent-
- 3 scheidende Momente und ja, wo waren gelungen Interventionen?
- 4 Fr. G.: Oh.
- 5 Fr. H.: Wenn Sie da so in der Rückschau? Man hat ja immer so bestimmte Eckpunkte,
- 6 ne, wo man sagt: Okay, da hat sich, glaube ich was bewegt, oder?
- 7 Fr. G.: Äh (.), also, ich glaub der erste Punkt, als, äh, als ich merkte, da geht so vieles los,
- 8 ähm, (..), aber sie hatte selber sich auch schon bestimmte Teile aufgeschrieben,
- 9 also sie kam nicht ganz unstrukturiert.
- 10 Fr. H.: Mh
- 11 da hatte sie vorab
- 12 Fr. G.: Das hatte sie vor ab, ne?. Dann habe ich sofort über meine Hölzchen und Klötz-
- 13 chen geholt (lacht), damit sie das, was ja alles so wichtig ist, hinstellt, das war die
- 14 erste Strukturierungs-, äh, dann dabei und dann die Benennung dieser vier Aufga-
- 15 ben noch mal und die ich aufgeschrieben habe.
- 16 Fr. H.: Ja.
- 17 Fr. G.: Also, das denke ich, diese Visualisierung, hat das verdichtet, erstmal, ne, und kon-
- 18 zentriert. Äh, ich glaub, dass (..) mmm, (...) als ich versucht habe, mmmmmm, ihr
- 19 noch unterschiedliche Perspektiven als, was hab ich denn gefragt? Was ihr Ge-
- 20 schäftsführer sagen (.) würde, was sie machen würde, wenn sie selber Geschäfts-
- 21 führerin wäre.
- 22 Fr. H.: Ja. So `nen Perspektivwechsel
- 23 Fr. G.: Perspektivwechsel, ne, das da immer
- 24 an den Ecken immer etwas kam.
- 25 Fr. H.: Hmh.
- 26 Fr. G.: Beziehungsweise, wenn ich selber zusammengefasst habe.
- 27 Fr. H.: Hmh.
- 28 Fr. G.: Ne? Also dann hab ich eigentlich immer Bestätigung gekriegt, ja
- 29 Fr. H.: Mh.
- 30 Fr. G.: das ist in die
- 31 Richtung. (.) Ja, also Strukturierung, äh
- 32 Fr. H.: Ja.
- 33 Fr. G.: Perspektivwechsel.
- 34 Fr. H.: Das waren die entscheidende
- 35 Fr. G.: Das waren die ent- denk ich, die entscheiden-
- 36 den Sachen und vielleicht auch weil ich hab heute, ähm, ne ganz lange Passage
- 37 wirklich zugehört, ne.
- 38 Fr. H.: Mh.
- 39 Fr. G.: Nur. äh, ja, aktiv zugehört, weil ich das Gefühl hatte, sie hatte das selber auch
- 40 schon so, sortiert und das musste jetzt alles mal, äh, jemandem gesagt werden,
- 41 ne?
- 42 Fr. H.: Hmh.
- 43 Fr. G.: Also ich kann, nicht alleine mit meiner Analyse bleiben.
- 44 Fr. H.: Ja, ja. Ähm
- 45 Fr. G.: Das war auch wichtig. (leise)
- 46 Fr. H.: Um noch mal, bei diesen Inter-, diesen Interventionen zu
- 47 bleiben, hatten Sie da im vorhinein ähmm, ich glaub, Sie hams schon mal kurz
- 48 angesprochen angesprochen.

- 1 Fr. G.: Mh.
- 2 Fr. H.: Hypothesen im Kopf? Ähm, wo sie sagen, okay, da soll`s hingehen, darauf möchte
3 ich abzielen? Oder, ja, so was wie ein Handlungsleitendes Konzept?
- 4 Fr. G.: Naja, Hypothese, das war ja das, also, w-, was is hier, mhh, mi der Spannung zwi-
5 schen dem persönlichen und dem äh, der Struktur.
- 6 Fr. H.: Mh.
- 7 Fr. G.: Ähm, dass das n, das Problem sich dort bewegt, dass war mir, ähm als Hypothese
8 klar. Und dann guckt man ja in ner Supervision eben nicht, eben nicht nur (be-
9 tont) auf den personenbezogenen Anteil
- 10 Fr. H.: Hmh.
- 11 Fr. G.: Ähh, (.) was war jetzt die zweite, welche, äh.
- 12 Fr. H.: Ähmm,
- 13 Fr. G.: Nicht Hypothese, sondern welche handlungsleitend
- 14 Fr. H.: Handlungsleitend.
- 15 Fr. G.: Also, handlungsleitend, und da ist für mich handlungsleitend, äh, (.) diese, diese
16 unterschiedlichen vier Ebenen
- 17 Fr. H.: Hmh.
- 18 Fr. G.: mitzudenken, also jetzt nicht nur an ihrem per-
19 sonenbezogenen Thema entlang, sondern, was hat das auch mit der Organisation
20 und darin der Entwicklung zu tun.
- 21 Fr. H.: Hmh.
- 22 Fr. G.: Und mit der mh, mit dem typischen, ähm, Entwicklungsweg so `nes EVs, also son-
23 nes Vereins
- 24 Fr. H.: Mhm.
- 25 Fr. G.: der ne Aufgabe übernommen hat, ähm, und äh, die vor allem deshalb übernom-
26 men hat, weil man damit `nen Renommee hat und natürlich auch Geld einfährt
- 27 Fr. H.: Ja.
- 28 Fr. G.: und
29 das ist ganz wichtig und dann nimmt man immer mehr dazu und überlässt es dem
30 Einzelnen
- 31 Fr. H.: Mh.
- 32 Fr. G.: Ne, der sich dann irgendwie selber zu strukturieren und damit fertig zu werden
- 33 Fr. H.: Mh.
- 34 Fr. G.: Also ,diese, diese, dass das was mit der Entwicklung der Arbeitswelt zu tun hat
- 35 Fr. H.: Mh
- 36 Fr. G.: Weil diese Überforderung, ähm, ich glaube, `ne strukturelle Angelegenheit ist, das
37 war für mich schon handlungsleitend, das ich da immer (unverständlich) eingeführt
38 habe.
- 39 Fr. H.: Ja.
- 40 Also auf der einen Seite, ähm, inhaltlich auf das Fachwissen
- 41 Fr. G.: Mja.
- 42 Fr. H.: zu diesen,
43 ähm, strukturellen Begebenheiten und auf der anderen Seite wär aber auch, also
44 mmm, haben Sie da bewusst methodisch etwas im Kopf gehabt, ähm, das anzu-
45 wenden?
- 46 Fr. G.: Na, bewusst methodisch hat ich (..) mmh, wollt ich, war eigentlich die Strukturie-
47 rung.
- 48 Fr. H.: Hmh.

- 1 Fr. G.: Die Strukturierung, ähm, die man dann dahin gebaut haben. Ähm, das ist aber der
2 Impuls gewesen, wenn jemand mit so vielen ähm, Sachen kommt und sagt, also
3 ich bin im Chaos und ich muss mal sortieren.
- 4 Fr. H.: Ja. Mhm.
- 5 Fr. G.: Das man das dann, äh, ne Struk-
6 turierung gibt. Ist sowieso mein Lieblingsthema (lacht leise)
- 7 Fr. H.: Mhm. Weil manchmal sind ja auch, auch ähm, ja Interventionen, kann ich mir vor-
8 stellen, rein intuitiv.
- 9 Fr. G.: Ja, ich überleg ja jetzt auch, natürlich ist das, mach ich das intuitiv
- 10 Fr. H.: Mh. Ja klar.
- 11 Fr. G.: Wenn Sie mich jetzt fragen
- 12 Fr. H.: Wenn das so verinnerlicht ist
- 13 Fr. G.: kann ich Ihnen erzählen, dass ich da wahrscheinlich
14 mir nichts dabei gedacht habe, aber (lacht leise)
- 15 Fr. G.: Mhm.
- 16 Fr. G.: Ja, aber
- 17 Fr. H.: Ist schon in Fleisch und Blut äh, übergegangen, ne?
- 18 Fr. G.: Ja, ja, aber es war, ja, Intuition
- 19 Fr. H.: Ja. Ähmm, (..) was wissen Sie jetzt mehr über das Thema? Oder den eingebrach-
20 ten Fall als vor der Supervision? (..)
- 21 Fr. G.: Was weiß ich mehr? (5) Ich weiß heute, äh, hab heute erfahren, wie ähmm, wie
22 gut die als Führungskraft gearbeitet hat.
- 23 Fr. H.: Hmh Hmh.
- 24 Fr. G.: Ähm, ich hoff', sie da auch nen bisschen bestätigt zu haben, äh, und dass sie das
25 auch unglaublich gerne macht, und ich vermute mal, das hab ich nicht gefragt, das
26 die Richtung auch dahin geht, dass sie weiter solche verantwortungsvolle Aufga-
27 ben übernimmt.
- 28 Fr. H.: Ja.
- 29 Fr. G.: Also, das war, das war schon ziemlich deutlich, fand ich auch gut.
- 30 Fr. H.: Hmh, ähm, und wie kam das zustande? (..)
- 31 Fr. G.: Ich glaub dadurch, dass wir `ne Stück, äh, diese Ist-Analyse vorbereitet haben.
- 32 Fr. H.: Mhm.
- 33 Fr. G.: und sie sehr (.) kundig (.) und (..) auch komplex, mir dieses, dieses Projekt ge-
34 schildert hat.
- 35 Fr. H.: Mhm.
- 36 Fr. G.: Also, wie, wie es so eigentlich üblich ist aus Leitungsperspektive
- 37 Fr. H.: Ja.
- 38 Fr. G.: Also, das alles im Blick zu haben, und ähm, `ne Entwicklung angeben zu können.
- 39 Fr. H.: Hmm.
- 40 Fr. G.: und Entscheidungen zu treffen.
- 41 Fr. H.: Hmh.
- 42 Fr. G.: Das.
- 43 Fr. H.: Gut.
- 44 Fr. G.: Gut.
- 45 Fr. H.: Dann, Danke schön.

Zusammenschau von relevanten Reflexionsmodellen nach Hilzensauer (2008)

Theorie/ Modell und Vertreter	Beeinflusst von/durch	Kernaussagen
Pragmatismus und kommunikative Interaktionspädagogik, John Dewey (1859-1952)	Chicagoer Schule des Pragmatismus mit Charles Sanders Peirce (1839-1914) und William James (1842-1910)	Lernen setzt Handeln voraus, primäre Erfahrungen werden (maßgeblich durch Reflexion) in sekundäre Erfahrungen übertragen.
Kritische Psychologie und Subjekttheorie, Klaus Holzkamp (1927-1955)	Marxistische Position der Philosophie (die Umwelt bestimmt das Sein) sowie Konstruktivismus	Wandel vom Bedingungsdiskurs hin zum Begründungsdiskurs. Subjekt als Zentrum seiner Interessen und Handlungen. Expansives Lernen vs. Defensives Lernen
Erfahrungslernen (Experiential Learning), David A. Kolb (geb. 1939)	John Dewey (1859-1952) und Jean Piaget (1896-1980)	Learning Cycle: Konkrete Erfahrungen (1) werden reflektiert (2), danach generalisiert (3) und übertragen (4) bevor sie wieder in konkretes Handeln (1) münden.
The reflective Practitioner, Donald A. Schön (1930-1997)	John Dewey (1859-1952) und später auch David Kolb (geb. 1939)	Reflection in Action (Reflexion im aktuellen Handlungszusammenhang)- Reflection on Action (nachträgliche Reflexion vergangener Situationen).
Reflection: Turning experience into Learning, David Boud, Rosemary Keogh, David Walker	John Dewey (1859-1952) David Kolb (geb. 1939)	Konkrete Erfahrungen- Reflexiver Prozess (Trennung von Erfahrung und Gefühl)- Neue Perspektive über die gemachten Erfahrungen
Reflective Cycle, Graham Gibbs (Universität Oxford)	Inspiziert von Dewey, und v.a. Kolbs Learning Cycle.	Sechs Schritte zur Reflexion: (1) Description, (2) Feelings, (3) Evaluation, (4) Analysis, (5) Conclusion, (6) Action Plan
Selbstreflexion als Reflexion zweiter Ordnung, Horst Siebert (geb. 1939)	Konstruktivismus, v.a. systemisch konstruktivistische Didaktik	Selbstreflexion – Problemreflexion – Gruppenreflexion. Reflexives Lernen als Lernhaltung, weniger als Methode.

(s. Hilzensauer, Wolf 2008, Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung Jg. 5, Ausgabe 2. <http://bildungsforschung.org>)

LITERATUR

- Arnold, Rolf/Holzapfel, Günther** (Hrsg.) (2008): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik. Schneider, Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Baros, Wassilios** (2005): Ressourcenorientierte Praxisreflexion. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Jg. 56, Nr. 1, S. 46-52.
- Bauer, Annemarie** (2004): „Lieber mit den Wölfen heulen als mit den Schafen blöken?“ Anmerkungen zur Kontroverse Supervision und Coaching. In: **Buer, Ferdinand /Siller, Gertrud** (Hrsg.) (2004): Die flexible Supervision. S. 121-140.
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke** (Hrsg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Teil 2. VS, Wiesbaden.
- Berker, Peter/Buer Ferdinand** (Hrsg.) (1998): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. Votum, Münster.
- Belardi, Nando u.a.** (2005): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. 4. Aufl. Juventa, Weinheim; München.
- Belardi, Nando** (2002): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. 2. Aktualisierte Aufl. C. H. Beck, München.
- Belardi, Nando** (1996): Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe. Lambertus, Freiburg im Breisgau.
- Belardi, Nando** (1992): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Jungfermann, Paderborn.
- Beller, Sieghard** (2004): Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps. Hans Huber, Bern; Göttingen; Toronto; Seattle.
- Berndt, Daniel/Hülsbeck, Marcel** (2009): Untersuchung professioneller Wirkung. Zur Erforschung von Wirkfaktoren supervisorischer Beratung. In: **Haubl, Rolf/Hausinger, Brigitte** (Hrsg.) (2009): Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke. S. 110-123.
- Bergmann, Gustav/ Daub, Jürgen** (2008): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven. Gabler Fachverlage, Wiesbaden.
- Bielefelder Arbeitsgruppe** (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. VS, Wiesbaden.
- Birgmeier, Bernd R./Mührel, Eric** (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). VS, Wiesbaden.
- Birgmeier, Bernd R.** (2006): Coaching und Soziale Arbeit. Grundlagen einer Theorie sozialpädagogischen Coachings. Juventa, Weinheim; München.
- Birgmeier, Bernd R.** (Hrsg.) (2009): Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun. VS; Wiesbaden.

Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. durchges. Aufl. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills.

Böhle, Fritz/ Schulze, Hartmut (1997): Subjektivierendes Arbeitshandeln. Zur Überwindung einer gespaltenen Subjektivität. In: Schachtner, C. (Hrsg.): Technik und Subjektivität. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Böhle, Fritz (2009): Weder rationale Reflexion noch präreflexive Praktik. Erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Handeln. In: Böhle, Fritz/ Weirich, Margit(Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. VS, Wiesbaden.

Böhle, Fritz (2010): Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln – verborgene Seiten professionellen Handelns. In: **Busse, Stefan/ Ehmer, Susanne (Hrsg.) (2010):** Wissen wir was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. S. 36-54.

Bösch, Stefan (2002): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Bericht zur Frühjahrstagung der Sektion Wissenschafts- und Technikforschung am 7. Und 8. Juni 2002 in München. In: www.techniksoziologie-dortmund.de/Sektion/files/02_06_tagungsbericht.pdf, verfügbar am 15.11.2010.

Brandau, Hannes (Hrsg.) (1991): Supervision aus systemischer Sicht. 2. Aufl. Otto Müller, Salzburg.

British Association of Social Workers (1991): Code of ethics for social work. In: Social management. Jg. 1, Nr. 2, S. 34-36.

Buchholz, Michael B./Hartkamp, Norbert (Hrsg.) (1997): Supervision im Fokus. Polyzentrische Analysen einer Supervision. Westdeutscher Verlag, Opladen.

Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Buer, Ferdinand/Schmidt-Lellek, Christoph (2008): Life Coaching: über Sinn, Glück und Verantwortung in der Arbeit. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Buer, Ferdinand/Siller, Getrud (2004): Die flexible Supervision. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. Eine kritische Bestandsaufnahme. 1. Aufl. VS, Wiesbaden.

Buer, Ferdinand (1999): Lehrbuch der Supervision. Votum, Münster.

Busse, Stefan/Fellermann Jörg (Hrsg.) (1998): Gemeinsam in der Differenz. Supervision im Osten. Votum, Münster.

Busse, Stefan (2009): Supervision between critical reflection and practical doing. In: Bereswill, M. Ehlert, G. (Ed.). Subjectivity and Intersubjectivity in Social Work Approaches – Contributions from Research and Practice in Germany. Journal of Social Work Practice, Volume 23, Number 2.

Busse, Stefan (2009a): Lernen am Fall – Erkenntnis in der Beratung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisationen. Heft 1, S.8-17.

Busse, Stefan/Ehmer, Susanne (Hrsg.) (2010): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

- Butterwegge, Christoph (2006):** Krise und Zukunft des Sozialstaates. VS; Wiesbaden.
- Dethlefsen, Thorwald/Dahlke, Rüdiger (1994):** Krankheit als Weg. Deutung und Be-Deutung der Krankheitsbilder. Goldmann, München.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision (2010):** Selbstverständnis. In: <http://www.dgsv.de/dgsv.php>, verfügbar am 16.11.2010.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision (2011):** Supervision. In: http://www.dgsv.de/supervision_a-z.php#Supervision, verfügbar am 13.01.2011.
- Dewe, Bernd (2007):** Reflexive Professionalität als Perspektive moderner Sozialarbeit. In: Sozialarbeit in Österreich. Nr. 2, S. 22-27.
- Dewe, Bernd (2008):** Wissenschaftstheorie und Empirie – ein Situationsbild: Reflexive Wissenschaftstheorie, kognitive Identität und Forschung (in) der Sozialpädagogik. In: **Bielefelder Arbeitsgruppe** (Hrsg.) (2008).
- Dewe, Bernd (2009):** Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: **Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke** (Hrsg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. S. 89-112.
- Dollinger, Bernd (2008):** Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens. VS, Wiesbaden.
- Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar (2006):** Einführung in die Theorie der Bildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Effinger, Herbert (2003):** "Willst Du erkennen, so lerne zu handeln". Zur Bedeutung berufsbezogenen Handelns in der Ausbildungssupervision. In: Sozialmagazin. Jg. 28, Nr. 11, S. 14-22.
- Fallner, Heinrich/Pohl, Michael (2001):** Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung. 2. überarb. Aufl. VS, Wiesbaden.
- Fellermann, Jörg (2009):** Aktuelle Daten zum Markt für Supervision und Coaching. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Jg. 89, Nr. 6, S. 238-240.
- Fischer, Wolfram (2010):** Die Praxis des Wissens der Praxis. In: **Busse, Stefan/Ehmer, Susanne** (Hrsg.) (2010): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. S. 14-31.
- Fischer, Martin (2003):** Grundprobleme didaktischen Handelns und die arbeitsorientierte Wende in der Berufsbildung. In: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/fischer_bwpat4.pdf, verfügbar am 06.01.2010.
- Flick, Uwe (2007):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Galuske, Michael (2002):** Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. Aufl. Juventa, Weinheim; München.

Galuske, Michael (2004): Der aktivierende Sozialstaat. Konsequenzen für die Soziale Arbeit. Studententexte aus der Evangelischen Hochschule für soziale Arbeit Dresden (FH).

Gieseke, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Glas-Bastert, Ulrike (1998): Alles sehen – Vieles übersehen – Manches aufgreifen. Interaktionsstrukturen als Strickmuster des Lernprozesses in der Supervision. In: **Berker, Peter/Buer, Ferdinand** (Hrsg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse. S. 216-236.

Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Beltz, Weinheim und Basel.

Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Lambertus, Freiburg im Breisgau.

Hansen, Simona/Lohse, Markus u.a. (2009): Der goldene Vorschuss. E-Qalini: Mitarbeiterzufriedenheit durch Beteiligung und Selbstbewertung. Eine vergleichende Analyse. Hochschule Mittweida/Rosswald, Praxisforschungsprojekt am Fachbereich Soziale Arbeit.

Hansen, Simona/Lohse, Markus (2010): Zur Theorie und aktuellen Praxis des aktivierenden Sozialstaates – Ein kritischer Beitrag zum Verhältnis von Fördern und Fordern. Hochschule Mittweida/Rosswald, Leistungsnachweis im Fachbereich Soziale Arbeit.

Hantzsch, Thomas (2005): Angst vor Blamagen und Chance zur Perspektiverweiterung. Ein Rückblick auf Erfahrungen mit Supervision im Studium. In: Supervision. Nr. 1, S. 34-36.

Harms, Ute (2007): Theoretische Ansätze zur Metakognition. In: Vogt, H./ Krüger, D. (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Springer, Berlin.

Haubl, Rolf/Hausinger, Brigitte (Hrsg.) (2009): Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Hausinger, Brigitte (2009): Umriss einer Beratungswissenschaft. In: **Möller, Heidi/Hausinger, Brigitte** (Hrsg.) (2009): Quo vadis Beratungswissenschaft? S. 177-184.

Heiner, Maja (1992): Evaluation und berufliche Handlungskompetenz. Systematische Sammlung, Interpretation und Reflexion von Informationen über den Interventionsprozess als methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Jg. 139, Nr. 5, S. 123-126.

Heintzel, Peter (2003): Supervision und ihr ethischer Auftrag. In: Supervision. Nr. 1, S. 32-38.

Hemp, Hans-Werner (2000): Qualitätsmaßstäbe für SupervisorInnen. In: EAS- Supervision and Coaching in Europe. ID: EAS 13/Okttober 2000.

Hendriksen, Jeroen (2002): Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. 2. Aufl. Beltz, Weinheim; Basel.

Hilgers, Micha (2007): Supervision im Maßregelvollzug. Ein Erfahrungsbericht. In: Recht & Psychiatrie. Jg. 25, Nr. 1, S. 17-24.

Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung, Jg. 5, Ausgabe 2, <http://bildungsforschung.org>.

Jakob, Gisela/v. Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Juventa, Weinheim; München.

v. Kessel, Louis (2007): Das Niederländische Modell supervisorischen Lernens. Referat DGSV-EAG Tagung September 2007.

Kleve, Heiko (2003): Konstruktivismus und Soziale Arbeit. Die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung und ihre Bedeutung für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision. Bd. 2. 2. durchges. Aufl. Kersting, Aachen.

Klinkhammer, Monika (2004): Supervision und Coaching für Wissenschaftlerinnen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte. 1. Aufl. VS, Wiesbaden.

Kossak, Peter (2006): Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Transcript, Bielefeld.

Königswieser, Roswitha/Sonuc, Ebru/Gebhardt, Jürgen (2006): Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozeß-Know-how. Verlag Schäffer-Poeschel, Stuttgart.

Krause, Christina/Fittkau, Bernd/Fuhr, Reinhard/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.)(2003): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Kraus, Björn (2005): Neutralität als professionelle methodische Haltung in der Sozialen Arbeit. Anspruch und Grenzen. In: Unsere Jugend. Jg. 57, Nr. 4, S. 146-155.

Krczizek, Regina (2008): Beratung für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit. Eine empirische Bedarfsanalyse. In: Sozialmagazin. Jg. 33, Nr. 2, S. 26-34.

Lamnek, Siegfried (1988): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Psychologie Verlagsunion, München; Weinheim.

Lamnek, Siegfried (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Psychologie Verlagsunion, München; Weinheim.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Luhmann, Niklas (2008): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl. VS, Wiesbaden.

Marquard, Peter (2005): Reflexivität und demokratische Rationalität als Schlüsselqualifikationen für Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. In: ZfJ-Zentralblatt für Jugendrecht, Heft 1. S. 5-9.

Meier-Gantenbein, Karl F./Späth, Thomas (2006): Handbuch Bildung, Training und Beratung. Zehn Konzepte der professionellen Erwachsenenbildung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Möller, Heidi/Hausinger, Brigitte (Hrsg.) (2009): Quo vadis Beratungswissenschaft? 1. Aufl. VS, Wiesbaden.

Möller, Heidi (1998): Selbstkonfrontationsinterviews bei Experten der Supervision. Zum Design einer interaktionszentrierten Supervisionsforschung. In: **Berker, Peter/Buer Ferdinand (Hrsg.) (1998)** S. 196-215.

Mührel, Eric (Hrsg.) (2009): Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma? 1. Aufl. VS, Wiesbaden.

Mührel, Eric (2005): Verstehen und Achten. Philosophische Reflexionen zur professionellen Haltung in der Sozialen Arbeit. Band 8. Die blaue Eule, Essen.

Müller, Silke (2008): Wichtige Entscheidungshilfe in unklaren Situationen. Die Bedeutung des professionellen Habitus für das Fallhandeln. In: Sozial Aktuell. Jg. 40, Nr. 9, S. 33-36.

Münch, Winfried/Weigand, Wolfgang (2010): Supervision. Mensch Arbeit Organisation. Generationen. Heft 2/2010. Beltz, Weinheim.

Niggemann, Wilhelm (1975): Praxis der Erwachsenenbildung. Lernverhalten Erwachsener. Lehr- und Lernformen in der Weiterbildung. Planungsmodelle. Herderbücherei; Freiburg im Breisgau.

Nordin, Karin (2008): Social care and social work as concepts of ideas in a Foucauldian discourse setting. In: Forum Gesundheit und Soziales. Jg. 03, Nr. 5, S. 35-42.

Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarb. Aufl. Luchterhand, Neuwied; Kriftel.

Pallasch, Waldemar (1993): Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Pädagogisches Training. Juventa, Weinheim; München.

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. W. Bertelsmann, Bielefeld.

Petzold, Hilarion G./Schigl, Brigitte/Fischer, Martin/Höfner, Claudia (2003): Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung Anwendungsfelder, Innovation. Leske + Budrich, Opladen.

Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2005): Professionelles Handeln. VS, Wiesbaden.

Pfaffenberger, Hans (2009): Gibt es eine Sozialarbeitswissenschaft? Welches ist ihr Stand? In: **Birgmeier, Bernd R./Mührel, Eric (2009):** Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n).S. 17-26.

Reich, Kersten (2005): Systemisch-Konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Scherpner, Hans (1962): Theorie der Fürsorge. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Scholz, Damaris (2005): Supervision an Schweizer Fachhochschulen für Soziale Arbeit. Eine vergleichende Übersicht. In: Supervision. Nr. 1, S. 56-59.

Schreyögg, Astrid (2004): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. 4. überarb. und erw. Aufl. VS, Wiesbaden.

Schreyögg, Astrid/Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hrsg.) (2007): Konzepte des Coaching. VS, Wiesbaden.

Schüle, Johann August/Reitze, Simon (2005): Wissenschaftstheorie für Einsteiger. 2. Aufl. WUV, Wien.

Schütz, Alfred (1971-1972): Gesammelte Schriften (Bd. 1-2). Nijhoff, Den Haag.

Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.

Sevsay-Tegethoff, Nese (2007): Bildung und anderes Wissen. Zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Siller, Gertrud (2010): Eckpfeiler der Supervision und Perspektiven für die Supervisionsforschung. In: Supervision. Heft 2/2010. S. 14-21.

Sorg, Richard (2009): Welches Wissenschaftsverständnis braucht die Sozialarbeitswissenschaft? In: **Birgmeier, Bernd R./Mührel, Eric (2009):** Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). S. 29-39.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - ein Lehrbuch. Haupt, Bern.

Steinert, Erika/Thiele, Gisela (2000): Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden. Fortis, Köln.

Steinhardt, Kornelia (2009): Über das Lernen in der Supervision. In: Supervision Nr.1 . Beltz, Weinheim. S.3-7.

Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Band 3. 1. Aufl. VS, Wiesbaden.

Tietgens, Hans (1991): Einleitung in die Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Tietgens, Hans/Mertineit, Walter/Sperling, Dietrich (1970): Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. Georg Westermann, Braunschweig.

Tolle, Eckhart (2005): Eine neue Erde. Bewusstseinsprung anstelle von Selbstzerstörung. 8. Aufl. Arkana, München.

Universität Hannover: Institut für Politische Wissenschaft (Hrsg.) (2002): Kleines Handbuch zu den Arbeitsweisen im Studium. IPW, Hannover.

v. Schlippe, Arist/Schweitzer, Jochen (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen u.a.

Wiater, Werner (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Wilker, Friedrich-W. (Hrsg.) (1995): Supervision und Coaching. Aus der Praxis für die Praxis. Deutscher Psychologen Verlag, Bonn.

Weigand, Wolfgang (2007): Zurück zu den Anfängen. Zur Geschichte der Supervision in Deutschland. In: Supervision. Nr. 2, S. 5-13.

Weber, Joachim (2004): Reflexive Professionalität. Kollegiale Praxisreflexion als zentrales Moment sozialpädagogischer Professionalität. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. Jg. 02, Nr. 2, S. 143-160.

Wöhrle, Armin (2003): Grundlagen des Managements in der Sozialwirtschaft. 1. Aufl. Nomos, Baden-Baden.

Wöhrle, Armin (2005): Den Wandel managen. Organisationen analysieren und entwickeln. 1. Aufl. Nomos, Baden-Baden.

SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Wir erklären, die vorliegende Masterarbeit:

Supervision^{Plus}

Professionelle Beratung als interaktive Generierung von Wissen

selbstständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel erarbeitet und verfasst zu haben.

Simona Hansen

Markus Lohse

Lichtenau/Döbeln, 28.01.2