



Fortbildungsinstitut für Supervision e. V.

Supervision und Coaching - Formate berufsbezogener Beratung

Curriculum

Prof. Dr. Stefan Busse

In Kooperation mit der Hochschule Mittweida (FH)



Inhalt:

1. Zielgruppe
2. Beratungskonzept
 - 2.1. Supervision und moderne Arbeitswelt – Ableitung allgemeiner Ziele von Supervision und Coaching
 - 2.2. Supervision und Coaching und zwei Anforderungstypen von Arbeit
 - 2.3. Supervision und Coaching als fallbasiertes bzw. handlungsbezogenes Lernen
 - 2.4. Der Prozess der Fall- und Problembearbeitung in Supervision und Coaching
 - 2.5. Ebenen beraterischen Handelns - Ableitung beraterischer Kompetenz
3. Ausbildungskonzept
 - 3.1. Curriculare Logik und Modulstruktur
 - 3.2. Erwachsenenpädagogisches Konzept und Lernkultur
4. Rahmen und Organisation
5. Ausbildungsabschluss
6. Kosten

1 Zielgruppe

Die Ausbildung richtet sich an Personen, die andere Personen, Gruppen und/oder Organisationen in deren beruflicher Tätigkeit professionell beraten und begleiten bzw. dies zu tun beabsichtigen. Die Zugangsvoraussetzungen orientieren sich an den Standards der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. Sie sind in der Ausschreibung im Einzelnen ausgewiesen.

2 Das Beratungskonzept

2.1. Die moderne Arbeitswelt – Ableitung allgemeiner Ziele von Supervision und Coaching

Supervision ist ein Beratungsformat professionellen Handelns, welche sich vor allem im Kontext Sozialer Arbeit entwickelt hat. Sie wurde notwendig, weil psychosoziale Beziehungsarbeit generell durch Unbestimmtheit, Überdeterminiertheit und Multiperspektivität der Problemgenerierung und -lösung gekennzeichnet ist und somit ein hohes Maß an Selbstorganisation und Reflexivität der Profis erfordert. Supervision ist ein Beratungsformat zur Reflexion beruflichen Beziehungsgeschehens und zur handlungs- und situationsnahen Einübung professioneller Haltungen. Supervision verbindet einen reflexiven Zugang mit der handlungsorientierten Bewältigung komplexer Arbeitsanforderungen.

Coaching ist ein Beratungsformat beruflichen Handelns, welches sich in den letzten Jahren rasant vor allem im Profibereich entwickelt hat. Seine Entwicklung markiert nicht nur die Grenzen traditioneller Weiterbildungskonzepte (unterschiedlicher Formen von Trainingsseminaren) mit ihren eingeschränkten Transfermöglichkeiten in den beruflichen Alltag sondern einen erhöhten Bedarf an anforderungs- und handlungsnahem bzw. reflexivem Lernen auch im Profitbereich. Ein erhöht wahrgenommener Anteil an Reflexion von Arbeitsanforderungen und von Selbstreflexion der beruflich agierenden Personen, vor allem auf der Ebene des Managements, hat einen hohen Bedarf der Verbindung von Lernen und Beratung (Coaching) entstehen lassen.

Unser Beratungskonzept für die Supervision und für das Coaching gleichermaßen geht somit von für den Profit- und Non-Profit-Bereich durchgängigen Veränderungen der Arbeitswelt aus, die von den professionell Handelnden heute ein wachsendes Maß an Selbststeuerung, Reflexion und sozialer Kompetenz verlangen.

In den unterschiedlichen Bereichen von Profit- und Non-Profitorganisationen ist es mittlerweile für die professionell Handelnden unabdingbar, eine Reihe fast paradoxer Anforderungen zu erfüllen. Die Veränderungen der Arbeitwelt, die mit den soziologischen Schlagworten „Entgrenzung“, „Entstrukturierung“ und „Enthierarchisierung“ grob umrissen sind und sich auch allgemein unter die globale Zeitdiagnose einer „reflexiven Moderne“ subsumieren lassen, setzen das arbeitende Subjekt, von der Führungs- bis zur Mitarbeiterebene, vor eine Reihe von Herausforderungen. Heute werden in kürzerer Zeit Entscheidungen von immer größerer Tragweite bei unsicherer Gesamtlage getroffen. Veränderungen sind *das* Thema der Zeit.

Ehemals überschaubare Felder werden komplexer, alte Grenzziehungen „flirrender“, die Orientierungen schwieriger. Die fließenden Übergänge und der Wegfall klassischer Strukturen führen so zu offenen und dynamischen Situationen. In den

unterschiedlichen Bereichen von Profit- und Non-Profitorganisationen ist es für die professionell Handelnden somit unabdingbar, eine Reihe widersprüchlicher Anforderungen zu erfüllen:

1. Da ist zuallererst die Komplexitätszunahme von Arbeitsanforderungen zu nennen, auf die immer weniger routiniert reagiert werden kann. Sie sind uneindeutig und durch ein hohes Unsicherheitsniveau gekennzeichnet. Das verheißt zwar ein Mehr an Freiheitsgraden resp. Handlungsspielräumen für die Subjekte, aber auch die Not, die Offenheit der Anforderungen mit Wissen und Kompetenz zu schließen. Das verändert radikal den Typ des notwendigen Wissens, welches eben nicht einfach „angewandt“ sondern lokal erzeugt werden muss. Arbeit ist zunehmend **Wissensarbeit**.
2. Die arbeitsbezogenen Handlungsprobleme sind demnach auch nicht nur „gestellt“, sondern beobachterabhängig konstruiert und erzeugt. In Konkurrenz stehen so nicht nur die beste oder machbarste Lösung für ein Problem sondern die jeweilige Perspektive seiner Erzeugung. Ein Problem ist immer ein „Problem von“ und ein „Problem für“; für wen ein Problem ein Problem ist, hängt von den beteiligten Akteursperspektiven ab. Dies löst den linearen Zusammenhang zwischen Diagnose und Lösung zugunsten der **reflexiven Zirkularität** von „Aktion-Reflexion-Reformulierung-Aktion“ auf.
3. Die Zunahme der Konkurrenz um knapper werdende Märkte im Profitbereich, die Ökonomisierung im Non-Profitbereich, schließlich der Rückgang der Resource Erwerbsarbeit in beiden Bereichen zieht immer mehr auch **ethische Fragen** nach sich. Nicht nur Effektivitäts- und Effizienzerwartungen müssen ethisch immer wieder neu justiert werden sondern auch Fragen der Verteilungsgerechtigkeit von Arbeit und Freizeit.
4. Arbeit ist zunehmend auch **Beziehungsarbeit**; Problemlösungen hängen zunehmend von der Ko-Produktivität und Ko-Produktion der Akteure ab. Die Schnittstellen zwischen Abteilungen, zwischen den (verbleibenden) Hierarchieebenen, zwischen unterschiedlichen Rollenträgern und Professionellen, zwischen Innen- und Außenakteuren einer Organisation müssen kommunikativ überbrückt bzw. verlinkt werden. Die unterschiedlichen Handlungslogiken und -kulturen von Mitarbeitern, des Leitungspersonals, von Kooperationspartnern oder Konkurrenten, von anderen Professionellen, von Anvertrauten etc., sind zu verstehen und anschlussfähig zu machen. Angesichts der flexibilisierten zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen muss in der Arbeit immer mehr über Arbeit verhandelt werden.
5. Schließlich erfordern die neuen Arbeitsanforderungen ein verstärktes Arbeiten des Subjektes als *Identitätsarbeit* an sich selbst. Schlagwörter wie **Selbstregulation, Selbststeuerung, Selbstrationalisierung, Selbstmanagement** und **Selbstkompetenz** machen die Chancen und Zumutungen, die hier für die Subjekte liegen, deutlich. Das schließt die generalisierte Fähigkeit zur Selbstbeobachtung als reflexivem Habitus ein. Darüber hinaus ist das Subjekt aber auch selbst das Objekt seiner Planungs- und Entwicklungsbemühungen zur Gestaltung der eigenen Karriere und (Berufs-) Biografie.

Wenn, wie skizziert, die Arbeitsanforderungen strukturell immer mehr reflexives Wissen, reflexive Kompetenz, mithin einen reflexiven Habitus der Akteure erfordern, bedarf es eines externen Beratungsangebotes zur kritischen Reflexion bisheriger Handlungsroutinen und zur Einübung neuer und alternativer Handlungsformen.

Supervision und Coaching ermöglichen dies mit unterschiedlicher Akzentsetzung, sie eröffnen mittels spezifischer Lernsettings und methodischer Anordnungen einen Möglichkeitsraum zur Etablierung von Distanzierungsmöglichkeiten, zur Einübung eines „fremden Blickes“ auf die Routinen beruflichen Handelns und auf Handlungsprobleme. Sie installieren quasi eine Beobachtungswarte, einen „reflexiven Hochsitz“, von der/dem aus das eigene berufliche Handeln in seiner Verwobenheit mit der Organisation, mit den z. T. widersprüchlichen Mandaten und Befugnissen (Aufgaben) der eigenen Rolle(n), mit den Beziehungsdynamiken zum Klientel, zum Kunden und im Team und mit der eigenen (berufs-) biografischen Mitgift sichtbar und besprechbar werden (vgl. Abb. 1). Reflexive Distanzierung ermöglicht neue Wege im Erreichen von Handlungs- und Organisationszielen und steht somit auch im Dienst einer Effizienz- und Effektivitätssicherung. Einerseits werden damit die objektiven und subjektiven Strukturen sozusagen in Passung gebracht. Andererseits kann der Zuwachs an Wissen, Kompetenz und Reflexion einen kritischen Kontrapart setzen, indem Handlungsroutinen unterbrochen, das Selbstverständliche hinterfragt, Nebenfolgen kommentiert oder auch andere Handlungsrationaltäten außer der reinen Effizienz kritisch und emanzipativ ins Spiel gebracht werden.

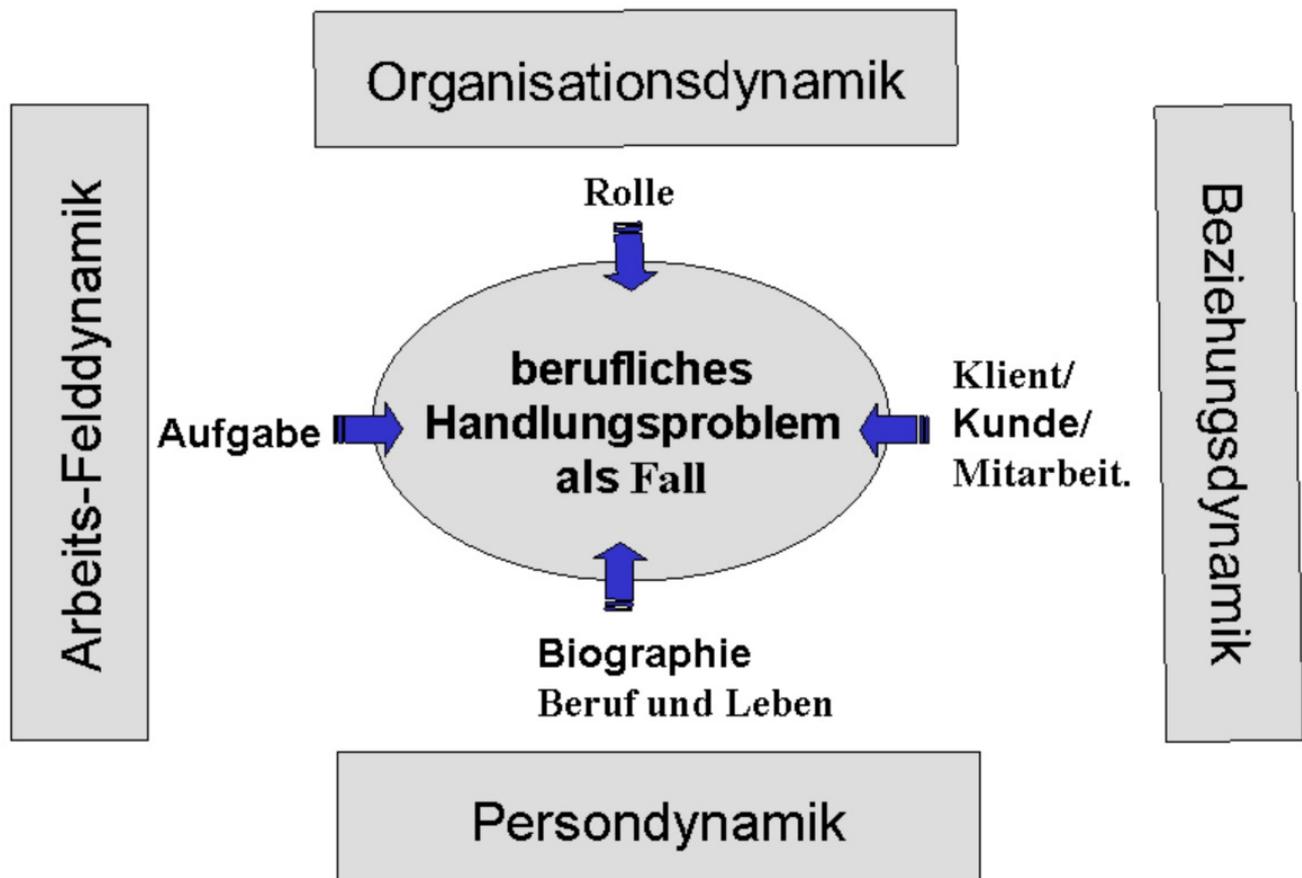


Abb.1: Multiperspektivischer Problembezug in der Supervision

Supervision und Coaching unterstützen hier vier „Akteursebenen“ beruflichen Handelns:

Personen, neben ihrer Fachkompetenz ein hohes Maß an sozialer Kompetenz, an Selbststeuerung, kritischer Distanz und Reflexion zu entwickeln.

Teams, als "handelnde Systeme", die Leistungsfähigkeit ihrer Mitglieder zu nutzen und weiterzuentwickeln, sie als Orte des gegenseitigen Lernens und der Gesunderhaltung zu entwickeln.

Organisationen und Institutionen, nicht nur als Kontext von Personen und Teams, sondern als Akteursebene, die gesellschaftliche „Aufträge“ oder Marktbedarfe mit Effizienz und Effektivität verbinden müssen.

Arbeitswelt und Gesellschaft, um eine gesunde, humane Lebensweise und eine demokratische Kultur des Gemeinwesens zu erhalten und entwickeln, dabei Interessenausgleiche zwischen unterschiedlichen Akteursperspektiven herzustellen.

2.2. Supervision und Coaching und zwei Anforderungstypen von Arbeit

Die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um die beiden Beratungsformate Supervision und Coaching, die jeweils Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausstellen, ist noch nicht abgeschlossen und in ihren Ergebnissen z. T. sehr unbefriedigend. Zum einen weil sie begriffliche Unterscheidungen produzieren, die oberflächlich und allein historisch begründet sind, zum anderen weil sie eher durch Marktkonkurrenz als durch das Bemühen um begriffliche Klarheit motiviert sind (auf beides wird in der Ausbildung eingegangen).

Wir gehen in unserem Supervisions- und Coachingverständnis davon aus, dass sich beide Formate in ihren Gemeinsamkeiten als auch in ihren akzentweisen Unterschieden aus der *allgemeinen Anforderungsstruktur beruflichen bzw. professionellen Handelns* ableiten können müssen. Dabei wird deutlich, dass sie beide Beratungsformate zur Entwicklung beruflicher Expertise und Kompetenz darstellen, wobei der Supervision in unserem Kontext insofern eine Dominanz zukommt, als sie vor allem die reflexive Kompetenz beruflicher und vor allem professioneller Akteure entwickelt. Das Coaching akzentuiert stärker den Anforderungs-, Handlungs- und Zielbezug umschriebener Aufgaben- und Problemstellungen, was im Übrigen historisch insofern wieder an die klassische „Kontrollfunktion“ von Supervision anschließt, als es auch hier immer um anforderungsgerechtes, angemessenes bzw. „richtiges“ Handeln ging. In beiden Beratungsformaten sind Beratung und erwachsenes Lernen zusammen geschlossen, weil aus **Draufsicht** (Super-Vision) **Einsicht** (i. S. von Hineinsehen, Reflexion) entsteht und mit einer **Aufgaben- bzw. Problembewältigung** verbunden wird.

Dennoch ergeben sich neben diesen Gemeinsamkeiten aus der Gegenstandslogik unterschiedlicher Arbeitsanforderungen auch Differenzen. Zunächst ist zu unterscheiden, ob eine Arbeitsanforderung vornehmlich durch Beziehungsaspekte oder Sachaspekte resp. durch Beziehungsarbeit oder Sacharbeit bestimmt wird, wie wir dies vorherrschend zum einen im psychosozialen, im Bildungs- und Gesundheitsbereich und zum anderen im produktiven Bereich antreffen. Allerdings taugt die klassische Trennlinie zwischen Non-Profit- und Profitbereich heute kaum noch, diese beiden Arbeitsanforderungen zu unterscheiden und ihnen dann jeweils Supervision und

Coaching als passendes Beratungsformat zuzuweisen, da in beide Bereiche Anforderungstypen aus dem je anderen „eingewandert“ sind und dies auch weiterhin tun. Deshalb ist es wichtig, sich die unterschiedlichen Anforderungstypen als Varianten gegenstands- und zugleich subjektbezogener Arbeit zu vergegenwärtigen. Arbeit ist immer triadisch strukturiert. Diese triadische Struktur wird von mindestens zwei kooperierenden/ interagierenden Akteuren bestimmt, die auf einen Gegenstand, als auf ein „Drittes“ bezogen sind und auf diesen einwirken und damit wiederum wechselseitig auf einander einwirken. In der Arbeit geht es „**mit jemanden**“ immer „**um etwas**“ und auch immer „**für jemanden**“. Die elementare triadische Ökonomie von Arbeit schließt im Kern somit immer schon die Produktion („um etwas“), die Co-Produktion („mit jemanden“) und die Verwertung und Nutzung („für jemanden“) ein. Dies ist wiederum in einen organisationellen bzw. institutionellen Rahmen eingebettet, durch den Arbeit einen bloß privaten Charakter überschreitet und in dem die Akteure über Rollen und Aufträge aufeinanderbezogen sind (vgl. Abb.2).

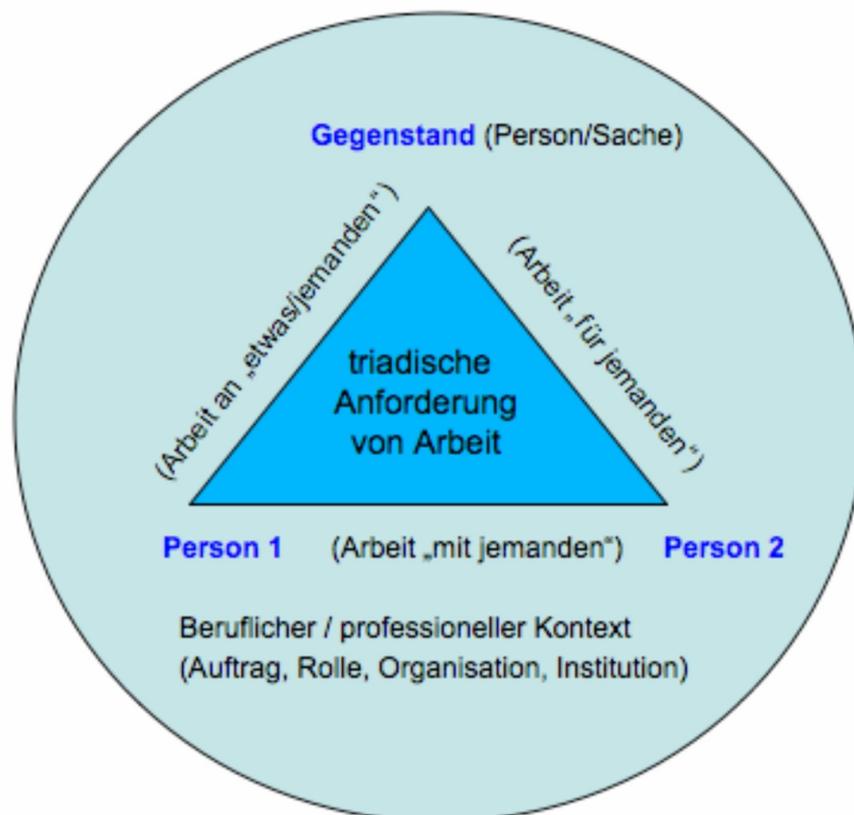


Abbildung 2: Triadische Anforderungsstruktur von Arbeit, mit eher beziehungs- und/ oder sachbezogenem Anforderungstyp als Ausgangspunkt von Supervision und Coaching

In der klassischen Beziehungsarbeit fallen die drei Aspekte im gewissen Sinne zusammen, ohne ihre triadische Struktur zu verlieren. Hier wird in einem institutionellen oder auch organisationellen Kontext einem professionell Handelnden (als Sozialarbeiter, als Arzt, als Therapeut, als Lehrer, als Jurist etc.) eine Person (als Klient, als Patient, als Zögling etc.) anvertraut (bzw. sie vertraut sich selbst an), um **mit, an** und **für** diese/r professionelle Arbeit zu vollziehen. Es ist nicht verwunderlich, dass diese Art von Arbeit per se einen hohen reflexiven Anteil einschließt, weil der professionell Handelnde mit einer solchen „Beziehungsverdichtung“ zum Gegenstand (an einer Person), mit einer und für eine Person nicht nur auf Fachkompetenz im engeren Sin-

ne sondern auch auf eine hohes Maß an Eigenreflexion und die Reflexion professioneller Standards, die die Qualität der beruflichen Interaktion sichert und kontrolliert, verwiesen ist.

Die Kunst professionellen Handelns besteht gerade darin, die triadische Anforderung so zu triangulieren resp. in *Passung* zu bringen, dass effektive, effiziente und humane resp. wertgebundene Arbeitsergebnisse ermöglicht werden.

Genau darin hat Supervision ihren Ursprung und ihre Inanspruchnahme gehört heute weitgehend zur Kultur und zum Standard professionellen Handelns.

Vergegenwärtigt man sich den logischen Kontrapunkt zur diesem Anforderungstypus, dann ist man mit einer triadischen Arbeitsstruktur konfrontiert, in der die Gegenstandsseite vor allem durch eine „Sache“ bestimmt ist, die jedoch strukturell immer auch den direkten oder indirekten Bezug zu einer oder anderen Person/en einschließt. Insofern steht hier zwar nicht die Beziehungs- sondern die Sacharbeit im Fokus des beruflichen Handelns, aber ohne den interaktiven, kooperativen und kommunikativen Bezug zum Anderen (als Mitarbeiter, als Kollege, als Kunde etc.) ist die „Sache“ sozusagen nicht zu machen bzw. zu bewältigen. Grundsätzlich ändert sich also nichts an dem Umstand, dass die Arbeit „an etwas“, „mit jemanden“ und „für jemanden“ verrichtet werden muss, nur dass diese drei Bezüge im Gegenstand nicht zusammenfallen. Sie können sozusagen auch „auseinander“ fallen, wenn die gemeinsame Sacharbeit („an etwas“) mit einem Mitarbeiter („mit jemanden“) vollzogen wird, aber wiederum etwa einem Kunden/Abnehmer einer Arbeit („für jemanden“) gilt. Leitungs- und Führungshandeln zeichnet sich z. B. gerade dadurch aus, dass Sachstrukturen und Personenstrukturen in *Passung* gebracht werden müssen.

Wenn die oben skizzierten Veränderungen der Arbeitswelt, auch in den sachdominierten Arbeitsanforderungen zu verzeichnen sind, dann bedeutet dies nicht nur eine Zunahme an Komplexität von Arbeitsanforderungen sondern notwendig auch hier den Zuwachs an reflexiven Anteilen beruflichen Handelns. Auch im Bereich sachdominierten Arbeitsanforderungen geht es darum, die triadische Struktur von Arbeit zu triangulieren, das heißt Effektivität, Effizienz und Wertbindung in *Passung* zu bringen. Das hat historisch gesehen in sehr kurzer Zeit einen erhöhten Bedarf nach **Coaching** zunächst vor allem im Profitbereich entstehen lassen. Gegenwärtig ist jedoch der Trend zu beobachten, dass sowohl im Non-Profitbereich als auch im Profitbereich beide Anforderungstypen von Arbeit anzutreffen sind und sich aufeinander zu bewegen, so dass in beiden Bereichen sowohl Supervisions- und Coachingbedarf entstanden ist, sieht man einmal von bloßen Umetikettierungen und von praktikablen oder pragmatischen Ungenauigkeit in der Begriffswahl ab.

2.3. Supervision und Coaching als fallbasiertes bzw. handlungsbezogenes Lernen

In beiden Beratungsformaten ist Beratung und Lernen zusammengeschlossen. Supervision wie Coaching sind beratungsbasiertes Lernen als der Beratungsanlass für beide zwar eine problematische bzw. problematisch gewordene berufliche Praxis ist aber über die Lösung eines konkreten Problems auch Lernen ermöglicht werden kann und soll. In der Supervision bezieht sich das klassischerweise auf die Herausbildung eines „reflexiven Habitus“ als eine Basis von Professionalität, im Coaching wird vor allem die Herausbildung und Sicherung von situationsübergreifenden Handlungs- und Selbstregulationskompetenzen ermöglicht. Der typische Ausgangspunkt

für eine Beratungssituation ist, dass ein *Anliegen* eingebracht wird, dem ein „Fall“ (was sich ereignet hat) oder eine künftighin zu bewältigende Aufgabe zugrunde liegt. Das Gemeinsame ist, dass dies zugleich eine didaktische Situation (Lernen) definiert, in der *Reflektieren, Lösen, Handeln und Lernen* aufeinander bezogen sind.

Unabhängig von den Entwicklungen in der Supervisions- oder Coachingszene ist seit einigen Jahren im Rahmen der Erwachsenenbildung ein genereller Trend hin zu Formen sozialen, handlungs-, situations- und schließlich subjektbezogenem Lernen zu beobachten, das sich beratungsbasiert am Konzept der „Fallarbeit“ orientiert.

Um die Logik des didaktischen Zugangs durch Fallarbeit prototypisch zu kennzeichnen kann auf das Begriffspaar *Vermittlungs-/Erzeugungs- vs. Ermöglichungsdidaktik* zurückgegriffen werden. Etwas vereinfacht sind damit zwei Pole oder besser Logiken didaktischen Arrangements in Lehr-/Lernsituationen auf den Begriff gebracht. Im Rahmen einer *Erzeugungsdidaktik* sind Lernziele und -gegenstände durch den Lehrenden i. W. vorgegeben, Ergebnisse sind als „richtig“ oder „falsch“ codiert. Mithin ist der Lernprozess durch den Lehrenden gesteuert und somit für den Lernenden fremdbestimmt.

Eine *Ermöglichungsdidaktik* geht hingegen von der Einsicht aus, dass Lernen vor allem im Subjekt des Lernenden stattfindet, von außen also nur marginal zu beeinflussen, mithin dass Lernen ein autonomer Prozess ist, der durch die Interessen und die Perspektive des Lernenden gesteuert und begründet wird. Folglich muss Lernen dialogisch und kooperativ als gemeinsamer co-produktiver Prozess verstanden werden. Der Ausgangspunkt für eine Lernsituation ist ein reales Handlungsproblem, welches sich aus dem Lebens- oder Berufsalltag der Lernenden ergibt. Ein solcher Prozess ist im doppelten Sinne offen – erstens an dem Punkt, wo er beginnt und zweitens an dem Punkt, wo er endet bzw. abgeschlossen ist. Dennoch bedarf ein solcher Lernprozess eines didaktisch konstruierten Rahmens bzw. eines Settings, welcher bzw. welches solchermaßen Lernen *ermöglicht*. Die Verantwortung dafür liegt beim Lehrenden resp. beim Supervisor/Coach. Die Verantwortung für die Inhalte ist indessen kooperativ auf die Lernenden und Lehrenden (resp. Supervisand/Coachee) verteilt, was zugleich diese starren Rollenzuschreibungen auch relativiert. Das heißt aber nicht, dass der Lehrende sich allein auf das methodische Arrangement zurückzieht oder zurückziehen muss; er ist auch in der Rolle des Wissenden bzw. des Wissen-Spendenden, aber eher ad-hoc in freihändiger Beiläufigkeit und nicht in dozierender Pose.

Unter dieser Optik sind Supervision und Coaching und erst recht die *Fallarbeit* am ehesten von einer solchen didaktischen Haltung und Logik des *Ermöglichens* und nicht des *Vermittelns* und *Erzeugens* geprägt. Ermöglicht wird dabei aber nicht nur, dass etwa die Supervisanden (Lernenden) mit ihren Interessen und Erfahrungen zu Wort kommen, ermöglicht wird vor allem die Produktion von *reflexivem Wissen*, von Wissen, welches „meinen Fall“ für mich handhabbarer, aber auch darüber hinaus, als einen „Fall von“ verständlicher macht. Ermöglicht wird zudem eine Lösung des Problems, die meine Handlungsoptionen erweitert und mich handlungsfähiger macht.

Beide Beratungsformate sind somit auch als ein agogisches Format zu verstehen, welches Wissen (aus etablierten sozial- und humanwissenschaftlichen Theorien) zwar auch vermittelt, aber vor allem eine „forschende“, d.h. reflexive und selbstreflexive Distanz zur Unmittelbarkeit der eigenen Handlungspraxis erlaubt und damit „lokales Wissen“ erst erzeugt (!) und schließlich situationsbezogene wie -übergreifende Handlungskompetenzen erprobt und einübt. Veranschaulicht man sich das, dann lässt sich dies auch als eine *triadische Struktur von Wissen, Reflexion und Handeln* denken (vgl. Abb. 3).

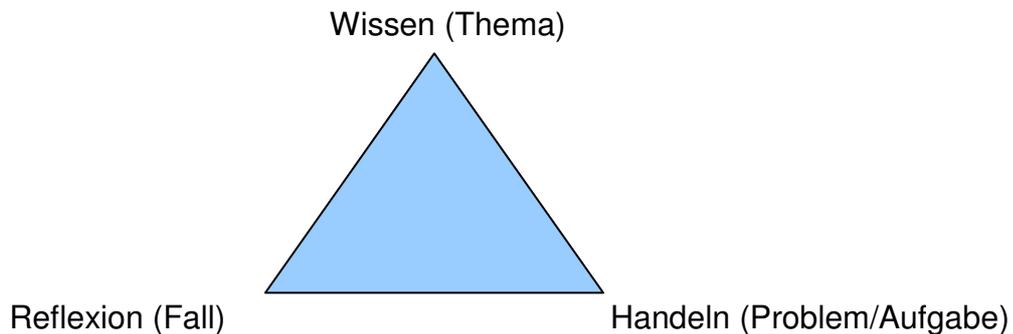


Abbildung 3 : Triadische Struktur von möglichen Anliegen in der Beratung und ihren jeweiligen primären Bearbeitungsfoki

Die Spitzen der Triade verweisen auf unterschiedliche **Anliegen**, die in eine Beratung eingebracht werden können bzw. auch auf unterschiedliche Formate ein solches zu bearbeiten. So entspricht der oberen Spitze der Triade vom Anliegen her ein eingebrachtes „Thema“ (z.B. „Gewalt in der Schule“), welches zunächst von konkreten, Fällen, Problemen oder Aufgaben abstrahiert. Die Bearbeitung des Themas außerhalb einer Beratungssituation würde üblicherweise im Rahmen eines Bildungsformates möglich sein (z.B. im Rahmen eines Seminars) und fallübergreifendes, abstraktes Wissen aktualisieren bzw. anwenden. Würden in einem solchen Seminar bereits fall- und situationsbezogen die konkreten Erfahrungen der Beteiligten selber zum Thema, dann wären die Übergänge zu den anderen beiden „Spitzen“ der Triade bereits angezeigt bzw. hätten wir es hier mit beratungsbasiertem Lernen zu tun (hier ließe sich z.B. die spezifische Didaktik der „themenzentrierte Interaktion“ einordnen).

Die linke Spitze der Triade nimmt ihren Ausgangspunkt vom „Fall“ als problematisch gewordene bzw. verletzte Praxis. Hier ist etwas *zum Fall* geworden, was eine „Normalität“ unterschritten, routiniertes professionelles Handeln in eine Krise gebracht hat (z.B. „meine konkrete Gewalterfahrung mit dem Schüler X“) und ein bloßes Weiterhandeln unmöglich macht. Die reflexive Rekonstruktion des Falls, des Geschehens kann die Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit in der Situation ermöglichen. Supervision hat hier als Format im Case-work der Sozialen Arbeit ihren Ursprung und ihre Stärke – über Reflexion zur Wiederherstellung (Rekonstruktion!) von Handlungsfähigkeit zu gelangen.

Die dritte Spitze in der Triade verweist vor allem auf ein prospektiv zu bewältigendes Problem, auf eine anstehende Aufgabe, die routiniert nicht zu bewältigen ist. Entsprechend sind hier die Beschreibung von aufgabenbezogenen Zielen, die Generierung von Handlungsoptionen, die Antizipation von erwünschten und nicht erwünschten Folgen, lösungsbezogenes Probehandeln etc. gefragt (z.B. „Wie kann ich das Thema `Gewalt` mit den Schülern X bis Z und dem Lehrer M zum Zeitpunkt B verhandeln?“). Auf eine solche Situation gut vorbereitet zu sein, kann ein konkretes Coachinganliegen darstellen. Die Bearbeitung im Coachingformat kann aber deutlich werden lassen, dass dem Betroffenen elementare kommunikative Kompetenzen zur Bewältigung solcher Situationen fehlen, was es sinnvoll erscheinen lassen kann, das Format zu verlassen und gegebenenfalls ein Training aufzusuchen. Es kann aber genauso sinnvoll sein, die Bearbeitung in Richtung einer stärkeren Reflexion zu verschieben, weil bei der Bearbeitung etwa problematische Haltungen des Problemein-

bringers der Gewaltthematik gegenüber oder gar eigene unverarbeitete Gewalterfahrungen zum Fall werden!

Was hier deutlich wird ist, dass die Spitzen der Triade nicht für sich stehen sondern jeweils auf die anderen verweisen, so dass Übergänge möglich und notwendig sind. So wird eine supervisorische Fallarbeit auch die Anwendung verallgemeinerbaren sozialwissenschaftlichen Wissens notwendig machen und damit aspekthaft auch Weiterbildung sein, sie wird zudem immer über eine retrospektive Fallrekonstruktion prospektiv auf eine zu bewältigende Handlungssituation verweisen, so dass sie nicht „nur“ Reflexion sondern auch auf situationsbewältigendes Handeln fokussiert ist. Damit besteht die beraterische Kunst gerade darin, die Spannung dieser Pole jenseits ideologischer Formatzuschreibungen und -abgrenzungen aufzunehmen und das jeweilige Anliegen methodisch zu bearbeiten und zu begleiten. Auch in diesem Sinne versteht sich unser Konzept als ein Integratives. Betrachtet man jetzt noch die Möglichkeit unterschiedlicher Akteurs- und Gegenstandsebenen als möglichen Fokus von Beratung (Supervision/Coaching), ob die Person, das Team, die Organisation oder gesellschaftliche Akteure fokussiert werden, dann lassen sich wie in Tabelle 1 die Anliegen den unterschiedlichen Akteursebenen zuordnen.

Ebene	Anliegen		
	Fall	Thema	Aufgabe/Problem
Person/Sache	„klassische Fallsupervision“ (Case-work)	Arbeit an einem Thema	Coaching
Team	fallbezogene Teamsupervision	Selbstthematization des Teams	Teamcoaching/-entwicklung
Organisation	unterschiedliche Foki von Organisationsberatung		
Gesellschaft	gesellschaftlich/politisch relevanter „Vorfall“	gesellschaftlich/politisch brisantes Thema	gesellschaftlich/politische Handlungsoptionen/ -strategien)

Tabelle 1: Zuordnung von Beratungsanliegen und Akteurs-Gegenstandsebenen

2.4. Der Prozess der Fall- und Problembearbeitung in Supervision und Coaching

Auch wenn themenbezogene Arbeit in beiden Beratungsformaten möglich ist, dürfte die Fallarbeit resp. die Problembearbeitung den beraterischen Normfall darstellen. Dieser entspricht im Idealfall den Phasen eines linearen Problemlösungsprozesses. Während in der Fallarbeit vor allem *rekonstruktiv* (Fallrekonstruktion) vorgegangen wird, werden Problem- und Aufgabensituationen eher *prospektiv* und *lösungsorientiert* bearbeitet. Gemeinsam ist beiden, dass in ihnen sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting, die Bearbeitungsphasen linear und zugleich zirkulär durchschritten werden.

Wir exemplifizieren dies an der Fallarbeit: Den Ausgangspunkt bildet in der Regel die Einbringung einer erzählten Fallgeschichte, welche dann z.B. im Resonanzraum z.B. einer Supervisionsgruppe mehrschrittig rekonstruiert bzw. durchgearbeitet wird, um die Wahrnehmungsperspektiven und Bedeutungszuschreibungen des Falleinbringers zu erweitern. Das geschieht in methodischer Hinsicht in sehr variabler und fallabhängiger Art (das reicht von reiner „Textarbeit“, über moderierte Kartenarbeit, bis hin zu psychodramatischen oder Organisationsaufstellungen). Unser integratives Supervisionskonzept versteht sich an dieser Stelle dezidiert als methodenübergreifend.

In der Fallarbeit wird die wie auch immer geartete „*Urzentrierung*“ eines Falleinbringers als „eingeschränkter Blick“ auf eine berufliche Handlungsproblematik methodisch durch „*Dezentrierung*“, durch das Einbringen von „Gegenhorizonten“ produktiv so „gestört“, dass es dem Akteur schließlich in einem Zustand der „*Rezentrierung*“ möglich wird, neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen (vgl. Abb. 4).

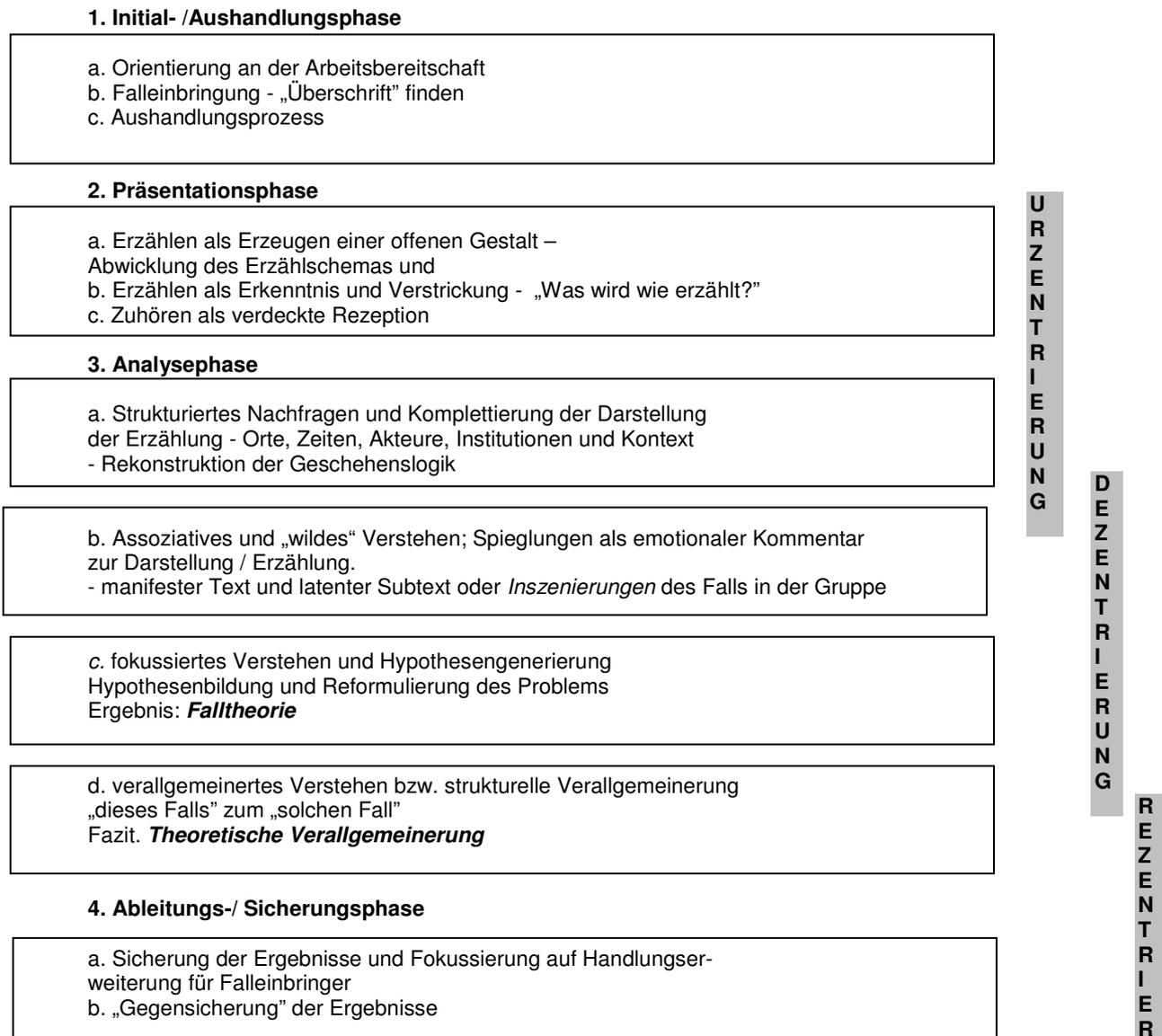


Abbildung 4: Phasen der Fallarbeit

2.5. Ebenen beraterischen Handelns - Ableitung beraterischer Kompetenz

Nachdem die allgemeinen Ziele von Supervision und Coaching, Beratungsanlässe und das basale Beratungsverfahren skizziert wurden, entsteht die Frage, was beraterische Kompetenz ausmacht, was ein Supervisor/Coach können muss, um der Mehrdimensionalität seines Gegenstandes gerecht zu werden. Um dies nachvollziehbar ableiten zu können, sei auf die Abbildung unterschiedlicher Systemebenen verwiesen (vgl. Abb. 5.1.)

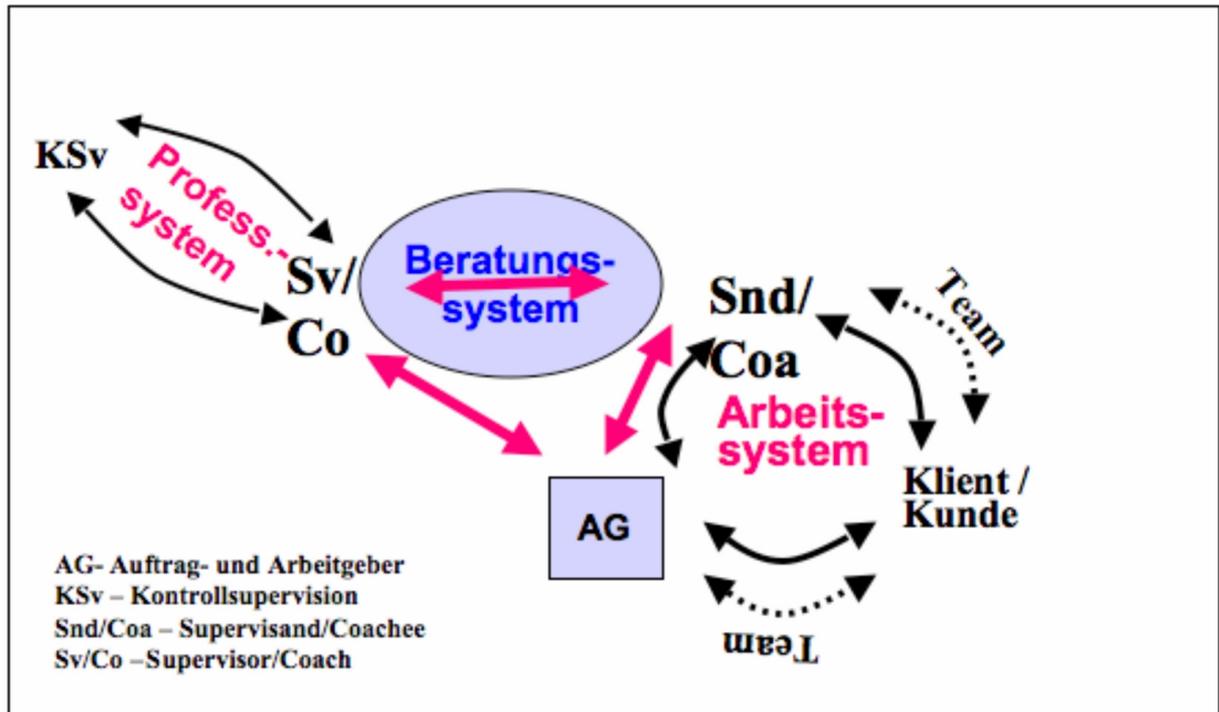


Abb. 5.1.: Beraterische Systemebenen

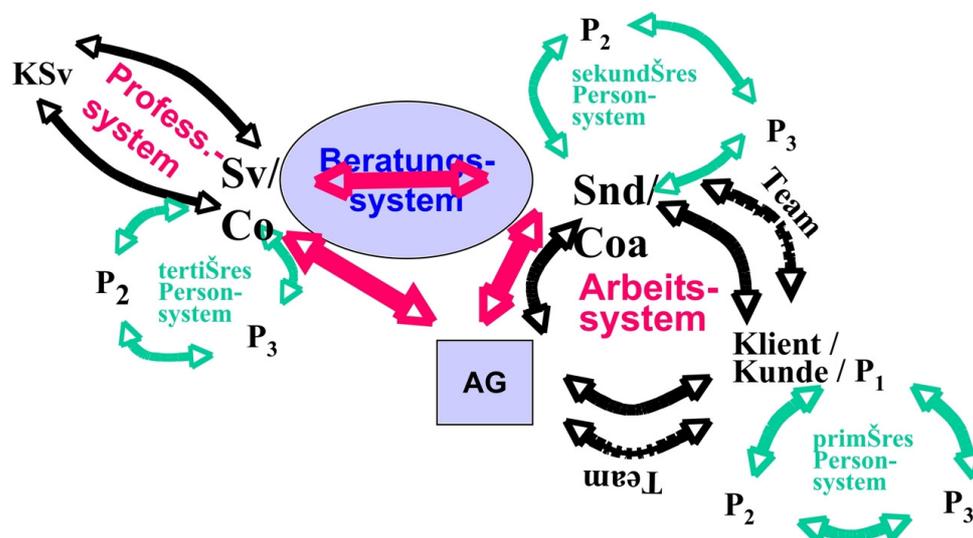
Das beraterische Handeln ist in einem mehrdimensionalen Handlungs- und Bezugssystem verankert bzgl. dessen verschiedene Teilkompetenzen definierbar sind.

Die einzelnen Systemebenen sind:

1. Das „**Beratungssystem**“ ist das unmittelbare Feld supervisorischer Aktion und Interaktion zwischen Supervisor (Sv)/ Coach (Co) und Supervisand (Snd)/ Coachee (Coa). Hier findet die beraterische Diagnose und Intervention statt. Die *Rahmen-, Setting- und Prozessgestaltung* verlangen somit definierbare beraterische Teilkompetenzen, mit Einzelnen oder einer Gruppe eine Beratungsbeziehung diagnostisch und interventiv zu etablieren (*Beratungs- und Moderationskompetenz*).
2. Das „**Arbeitssystem**“ ist das primäre Aktionsfeld des Snd/Coa in *seiner* Arbeitswelt mit den jeweiligen Feld-, Organisations- und Beziehungsstrukturen und -dynamiken, die sich aus den diversen Bezügen zur Organisation, zum Arbeitsauftrag, zur Rolle, zum Team, zum Klientel etc. ergeben. Der Bezug zum „Arbeitssystem“ ist für den Sv/Co nur über den Snd/Coa vermittelt und nur indirekt über das beraterische Material (z.B. den „Fall“) erschließbar. Folglich bedarf es hier einerseits allgemeinen *Wissens* über strukturelle und dynamische Grundlagen organisationellen Handelns (*Organisationskompetenz*),

über Arbeitsaufträge und -logiken in einem bestimmten beruflichen Handlungsfeld (*Feldkompetenz*), über Beziehungs- und Gruppendynamiken, um Interaktionen in Dyaden (z.B. zwischen Helfer und Klient) und im Team zu verstehen (*sozialpsychologische Kompetenz*). Da der Zugang zum „Arbeitssystem“ nur indirekt möglich ist, bedarf es zudem einer *Diagnosekompetenz*, die es ermöglicht Daten zu erzeugen und zu interpretieren, z.B. supervisorisches Material szenisch zu verstehen und dessen latente Gehalte zu rekonstruieren (*sozialwissenschaftliche und hermeneutische Kompetenz*). Dass es über den Beratervertrag auch eine direkte Kopplung zwischen „Beratungs-“ und „Arbeitssystem“ gibt (d.h. zwischen Sv/Co, Snd/Coa und Auftraggeber (AG)), bedarf es auch wichtiger Teilkompetenzen zur *Aquise* und *Kontrastierung* von Beratung und zur *Rückkopplung /Evaluation* von Beratungsergebnissen.

1. offene und latente Systemebenen
2. Beobachtung/Co-Reflexion versch. Ordnung
3. System vermittelter Wirkungen



AG- Auftrag- und Arbeitgeber
 KSv ⚡ Kontrollsupervision
 Snd/Coa ⚡ Supervisor/ Coachee
 Sv/Co ⚡ Supervisor/Coach
 P ⚡ Personen aus biograf. Kontexten

© Stefan Busse

Abb. 5.2: Beraterische Systemebenen

3. Das „**Professionssystem**“ stiftet die Beziehung zur professional resp. zur scientific community von Beratung. Es umfasst die Anbindung an lokale und übergreifende Beraterszenen, die Standards „guter“ bzw. professioneller Beratung verkörpern, die Angebote professioneller Identität bieten und über fachliche Diskurse Selbstverständigungsprozesse ermöglichen und die Qualität beraterischer Arbeit sichern und überprüfen. Es entspricht einer eigenen Kompetenz des Beraters sich derart rezeptiv und/oder aktiv in seiner Professionsgemeinschaft zu verankern. „Professions-“ und „Beratungssystem“ stehen somit in engem Kontakt, auch weil das „Beratungssystem“ eine wichtige empirische Basis für das „Professionssystem“ darstellt.

4. Das *primäre, sekundäre* und *tertiäre* „**Personensystem**“ ist den anderen Systemen über die jeweils handelnden Personen mit ihren biografischen und berufsbiografischen Ausgangslagen und Prägungen assoziiert (vgl. Abb.5.2.). Auf Seiten des Klienten /Kunden, aber auch des Snd /Coa als auch des Sv/Co, haben wir es jeweils vermittelt weiterhin mit einem familiären und milieuspezifischen Subsystem als Sozialisationsräumen und -geschichten zu tun, die nicht nur das Denken und Fühlen der Akteure prägen sondern sich auch in die dyadischen Arbeitsbeziehungen *übertragen*. Deswegen ist Wissen um biografisch begründete Psychodynamik eine weitere Facette *diagnostischer Kompetenz* zur Handhabung des Übertragungsgeschehens in der Beratungsarbeit. Aber auch die Berufsrollen- und berufskulturellen Prägungen der Akteure (sog. soziale Charakterformen) bzw. das Wissen darum sind eine wichtige Basis, um das Interaktionsgeschehen der Akteure diagnostisch adäquat einzuschätzen und angemessen zu intervenieren.

Beraterische Kompetenz ist somit auch eine übergreifende System- und Handlungskompetenz, die dem Umstand Rechnung trägt, dass in der Unmittelbarkeit beraterischen Handelns (im unmittelbaren Beratungsprozess) latente Systemebenen als Kontext und geronnene Geschichte *wirken* und dass beraterische Interventionen auch (nur) vermittelt über virtuelle Systemebenen Effekte *bewirken*.

Einer derartigen multiperspektivischen Kompetenz, welche die Komplexität des beraterischen Gegenstandes nur *integrativ* handhaben kann, entspricht am ehesten auch ein **integratives Supervisions- und Coachingkonzept**. Dieses orientiert sich primär an den Dimensionen des Gegenstandes und nicht an der Tradition einer Beratungs- oder Therapieschule und versteht sich somit dezidiert schulen- und methodenübergreifend.

3 Ausbildungskonzept

3.1. Curriculare Logik und Modulstruktur

Den oben skizzierten multiperspektivischen Handlungsanforderungen entspricht u. E. am ehesten auch ein integratives Ausbildungskonzept, welches sozialwissenschaftliches Know-how schulenübergreifend mit ganzheitlichen Methoden erwachsenen Lernens verbindet. Wobei die Aufgabe darin besteht, die oben abgeleiteten ebenspezifischen Teilkompetenzen einer curricularen Handhabbarkeit zuzuführen (vgl. Tab. 2).

Modul	Modul I: Geschichte/ Theorie	Modul II: Praxeologie	Modul III: Person/ Gruppe	Modul IV: Gesell- schaft, Kul- tur, Organi- sation	Modul V: Methodi- sche Ansätze	Modul VI: Reflexive Praxis
Lehr- Einheit	Theorie und Geschichte v. Supervisi- on/Coaching	Beratung und Bera- tungskom- petenz	Gruppendy- namik	OE und Supervision	Psychodra- matische Methoden I	45 Sitzun- gen Lernsu- pervision/ coaching
	Konzepte und Formen v. Supervisi- on/Coaching	Rahmen und Setting	Psychody- namik	Manage- mentkon- zepte	Psychodra- matische Methoden II	35 Sitzun- gen Lehrsu- pervision
	Fallarbeit und -theorie	Beratungs- settings I		Verände- rung Ar- beitswelt	Triadisches Arbeiten	Orientie- rungssemi- nar/ Berufs- biografie
		Beratungs- settings II			Spezielle Supervision- und Coa- ching- methoden I	Integrations- seminar
		Ethik, Recht u. Marketing			Spezielle Supervision- und Coa- ching- methoden I	
Leistun- gnach- weis	Kon- zeptpräsen- tation	Falldoku- mentation	Beobach- tungsaufga- be Übertragung	Feldstudie		Dokumenta- tion und Abschluss- arbeit

Tab. 2: Zuordnung der Lehreinheiten und Leistungsnachweise zur Modulstruktur

Das bedeutet, die Teilnehmerinnen in der Ausbildung in den folgenden Kompetenzdimensionen (weiter-) zu qualifizieren:

1. Theorie- und Konzeptkompetenz: Hier geht es darum, die Teilnehmerinnen mit Bezug auf den gegenwärtigen Supervisions-/ Coachingdiskurs mit unterschiedlichen Ansätzen von Supervision und Coaching und deren sozial- und humanwissenschaftlichen Theorietraditionen vertraut zu machen. Es geht um die Erarbeitung und Erprobung "theoretischer Brillen" auf das Handlungsfeld beruflichen Tuns; es geht um die Vermittlung strukturierten Wissens zur Orientierung über die unterschiedlichen Settings und Formen von Supervision/Coaching sowie verwandter Beratungsformen (wie OE).

2. Handlungs- und Methodenkompetenz: Als Herzstück der Beratungskompetenz wird vor allem die Beratungskompetenz der Teilnehmerinnen für die Belange von Supervision und Coaching weiterentwickelt. Darüber hinaus werden ergänzend Techniken, Methoden und Instrumente vermittelt, um kreativ und angemessen auf konkrete Beratungssituationen und -anforderungen zu reagieren.

3. Praxeologische Kompetenz: Supervision und Coaching als berufliches Handeln zweiter Ordnung impliziert eine eigene Handlungs- und Prozesslogik, die erkannt, gestaltet und beherrscht werden will. Von der Akquise über die Kontrakt-, Rahmen- und Settinggestaltung bis zur (Selbst)Evaluierung von Beratungseffekten bedarf es theoretischer und methodischer Kompetenzen.

4. Selbstkompetenz und professionelle Identität als SupervisorIn und Coach: Supervision und Coaching sind selbst professionelles Handeln. Sie bringen die SupervisorIn/Coach in komplexe, widersprüchliche und damit reflexionswürdige Situationen, etwas über die eigene Rolle, die eigenen Ressourcen und Grenzen, das Selbstverständnis als SupervisorIn/Coach etc. zu erfahren. Die Arbeit an der eigenen Identität und am eigenen "inneren Konzept" ist eine wichtige Voraussetzung für die beraterische Kompetenz. Dabei sollen die in der Ausbildung erworbenen neuen Kompetenzen und Erfahrungen mit den bisherigen beruflichen Kompetenzentwicklung integriert werden.

Die Module resp. Lehreinheiten sind ausführlich in der Modulbeschreibung beschrieben (vgl. Anhang).

3.2. Erwachsenenpädagogisches Konzept und Lernkultur

Die Ausbildung lässt sich von einem lerntheoretischen Konzept ganzheitlichen Lehrens und Lernens leiten. Dies verbindet nicht nur unterschiedliche **Lernebenen** (Theorie- und (Selbst-) Erfahrungslernen), verschiedene **Lernformen** (Literaturstudium, Gruppendiskussion, Beobachtung, Protokollierung und Verschriftlichung) sondern auch unterschiedliche Didaktiken, durch die die Teilnehmerinnen auch flexible unterschiedliche **Lernrollen** einnehmen können (vgl. Abb. 6).

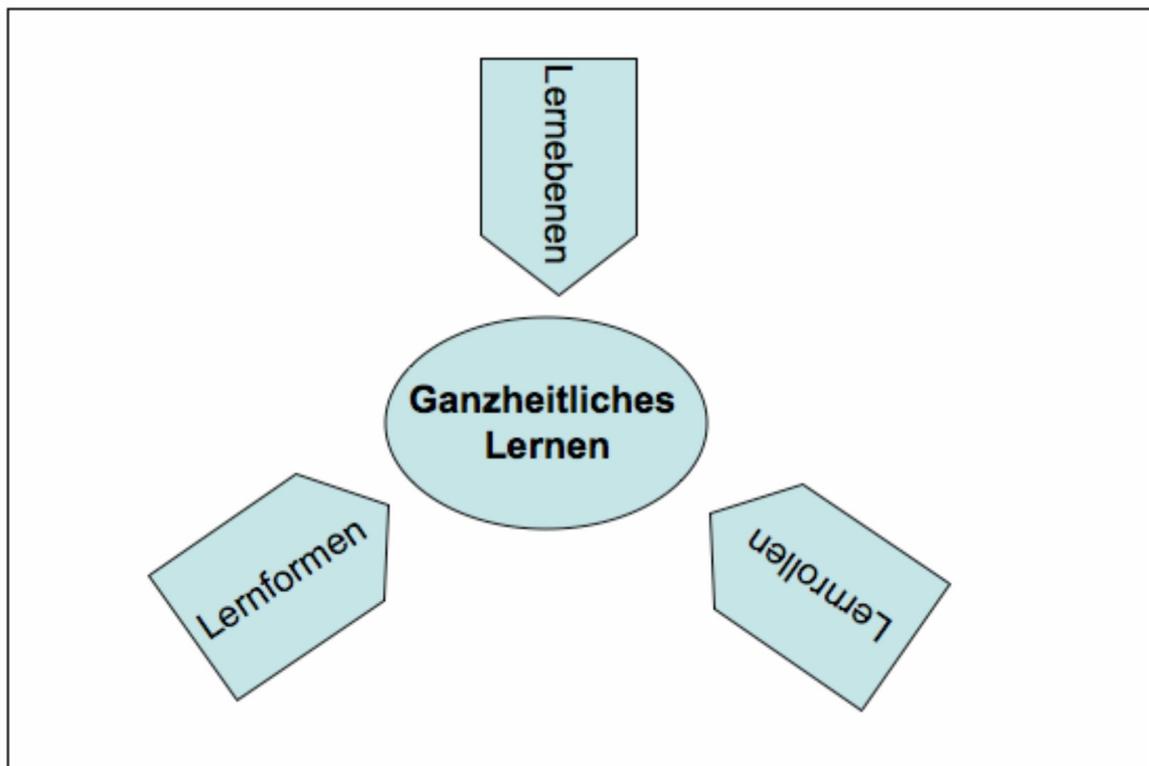


Abb.6 : Zugänge zum ganzheitlichen Lernen

Im Folgenden sei noch kurz skizziert, wie die unterschiedlichen Zugänge zum ganzheitlichen Lernen curricular verankert sind:

1. **Lernebenen**

- Durch unterschiedliche Lernsettings ist garantiert, dass die Teilnehmerinnen sich Orientierungswissen auf strukturierte Weise kognitiv erschließen und erarbeiten. Die Systematisierung und Einordnung beraterrelevanten Wissens erfolgt in entsprechenden Theorieseminaren und Workshops und durch das angeleitete theoretische Selbststudium.
- Zudem steht Raum für berufsrollen- und gruppenbezogene sowie biografische Selbstreflexion und -erfahrung zur Verfügung. Die Selbsterfahrung dient sowohl der Sensibilisierung für beraterrelevante Phänomene als auch der Klärung der eigenen Rolle und der personalen Möglichkeiten im Problemfeld der berufsbezogenen Beratung.
- Aber auch das praktische Üben und Trainieren von Supervision/Coaching ermöglicht handlungsnahes Erfahrungslernen und die Aneignung von Handlungs- und Methodenkompetenz.

2. **Lernformen**

Variierende Lernformen – wie Theorieinput, Literaturstudium, Beobachtungsaufgaben, Interviews, Verlaufsprotokollierung, schriftliche Ausarbeitung etc. - ermöglichen es den Teilnehmerinnen sich auf unterschiedliche Weise der Wirklichkeit zu nähern bzw. diese aufzuschließen. Die Teilnehmerinnen werden damit aber auch angehalten, die in der bisherigen Lernbiografie weniger geläufigen oder bevorzugten Lernformen zu nutzen.

3. **Lernrollen**

Neben den skizzierten Lernebenen und -formen ist es für ein ganzheitliches Lernen wichtig, dass die Teilnehmerinnen auch unterschiedliche und alternative Lernrollen einnehmen können, wie z.B. eher **aktiv-erschließende** vs. **rezeptiv-verarbeitende** oder **eher aktiv-agierende** (z.B. Lifesupervision) **vs. beobachtende** (Modellernen an den Dozenten).

Wir gehen jedoch noch einen Schritt weiter: Während der Ausbildung werden nicht nur Inhalte vermittelt, sondern es wird am „lebenden Objekt“ gelernt. Die Lerngruppe und das Ausbildungssystem etablieren einen Arbeitszusammenhang in Echtzeit, der curricular auch genutzt werden kann – etwa durch die Einrichtung von Lernpatenschaften (wechselnde Lern- und Feedbackrollen) und die Einrichtung von Beobachtungsrollen auf das Gruppengeschehen und den gemeinsamen Arbeitsprozess (z.B. Beobachtung der Lernkultur, des Lernfortschritts etc.).

4 **Rahmen und Organisation**

Der 70-tägige Ausbildungskurs erstreckt sich über drei Jahre und findet in mehrtägigen Blöcken statt. Er wird in einer festen Gruppe von 12 – 16 Teilnehmerinnen absolviert. Vorgeschaltet sind ein Zulassungsgespräch und ein 3-tägiges Zulassungssseminar.

Ausbildungsbegleitend absolvieren die Teilnehmerinnen Lernsupervisionen und -coachings und Lehrsupervisionsprozesse (s.o.).

Die Kursleitung begleitet alle Ausbildungseinheiten.

Die Ausbildungsgruppe benennt eine Sprecherin/einen Sprecher, die/der deren Interessen gegenüber der Ausbildungsleitung vertritt.

Die Ausbildungsleitung lädt mindestens einmal während des Kurses die LehrsupervisorInnen zu einer eintägigen Arbeitsberatung ein.

Die Ausbildungsleitung führt mit den Gastdozentinnen Gespräche zur Abstimmung der Ausbildungsinhalte, zum methodischen Vorgehen und zur Gestaltung der Gruppenentwicklungs- und -reflexionsprozesse durch.

Nach der Hälfte der Ausbildung wird eine Lernstandsüberprüfung durchgeführt. Zu diesem Zweck finden Gespräche zwischen den Teilnehmerinnen, der Gruppe und der Ausbildungsleitung statt.

5 Ausbildungsabschluss

Die Ausbildung schließt mit einer schriftlichen Auswertung der Lern- und Lehrsupervision, einer schriftlichen Hausarbeit und einem Colloquium ab.

Die Teilnehmerinnen erhalten nach Erfüllen aller Voraussetzungen ein Zertifikat des BASTA e.V. mit der Bezeichnung „Supervisor“ / „SupervisorIn“ / „Coach“.

Auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages zwischen BASTA Fortbildungsinstitut für Supervision e.V. und der Hochschule Mittweida (FH) wird die Supervisions-/Coachingausbildung zugleich als zertifizierter postgradualer Aufbaustudiengang Supervision (FH) geführt.

BASTA e.V. verantwortet die inhaltliche Gestaltung und Abwicklung der Ausbildung. Die Teilnehmerinnen sind in dem sechssemestrigen Studiengang formal ab dem 6. Semester Studierende der Hochschule, sodass sie bei erfolgreichem Abschluss der Ausbildung neben einem Zertifikat durch BASTA e.V. das Hochschulzertifikat Supervisor / Supervisorin (ZSt/FH) erhalten (beide Zertifikate vgl. Anhang).

Die Zertifizierung durch BASTA e.V. ist davon unbenommen.

Nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung kann jede Teilnehmerin die individuelle Mitgliedschaft in der DGSv nach den Aufnahmekriterien der DGSv beantragen.

6 Kosten

Die Gesamtkosten für den Kurs betragen 7.500,- € ohne Unterkunft und Verpflegung. Darin eingeschlossen sind die Teilnahmegebühr von 100,- € pro Ausbildungstag sowie die Kosten für das Zulassungsgespräch, das Zulassungseminar und das Abschlusscolloquium. Es ist eine einmalige Einschreibgebühr von ca. 200,- € an die Hochschule zu entrichten.

Das Honorar für die Lehrsupervision ist individuell mit den LehrsupervisorInnen zu vereinbaren.