

Birgit Ramon

Supervision lehren lernen – ein Qualifizierungskonzept zur Lehrsupervision

Learning how to teach supervision – a qualification plan to become an educational supervisor

This article describes the conceptualisation of a qualification plan to become an educational supervisor and illustrates how a professionally structured teaching and learning process can be structured and carried out within a certain format. Experiences gained from two qualification measures actually carried out and concluded with an evaluation workshop are considered as well. Both the specific (learning) goals as well as content-related and didactic-methodological considerations are outlined in this conceptualisation. In the conclusion, critically reflection is given to previous work experiences and the resulting qualification concept presented.

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt die Konzeption einer Qualifizierung zur Lehrsupervisorin und zeigt auf, wie ein professionell gestalteter Lehr- und Lernprozess in einem bestimmten Format geplant und durchgeführt wird. Erfahrungen aus zwei konkret durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen und einem Evaluationsworkshop als Abschluss der Maßnahme werden dabei berücksichtigt. Sowohl die spezifischen (Lern-)Ziele als auch inhaltliche und didaktisch-methodische Überlegungen bei der Konzeption sind ausgeführt. Abschließend werden die bisherigen Arbeitserfahrungen kritisch reflektiert und der Gewinn dieses Qualifizierungskonzeptes dargestellt.

Vorbemerkungen

Bisher haben sich Lehrsupervisorinnen durch langjährige Praxiserfahrung in ihrem Metier, quasi durch Learning by Doing, Kontrollsupervision, Intervention sowie die Teilnahme an Fortbildungen und einschlägigen Tagungen qualifiziert. Eine strukturierte Qualifizierung mit dem Ziel, das eigene konzeptionelle Vorgehen genauer zu reflektieren und das professionelle Handeln auf eine sichere Basis zu stellen, ist bisher die Ausnahme.

Lehrsupervision als spezielles Beratungs- und Weiterbildungsformat rückt jedoch zunehmend in den Blickpunkt des professionellen Interesses der Fachwelt. Ziel und Hintergrund dieses Interesses sind zum einen die Weiterentwicklung von Qualitätsstandards für Supervision und Coaching, auch im Zusam-

menhang mit den Anforderungen des Europäischen Qualifikationsrahmens. Zum anderen wird ein zunehmendes Interesse der Beratungswissenschaften an diesem Thema sichtbar. Darüber hinaus drängt eine Vielzahl von Anbietern unterschiedlicher Qualität auf diesen Weiterbildungsmarkt. Dies lässt eine Festlegung von überprüfbaren Qualitätsstandards auch für Lehrsupervisorinnen umso dringlicher erscheinen, damit sich sowohl die Kundinnen (Weiterbildungsteilnehmende) als auch die Endabnehmerinnen (Nutzerinnen von Supervision, wie Organisationen, Unternehmen, Einzelpersonen) entsprechend orientieren können.

Vor diesem Hintergrund ist das vorliegende Theorie-Praxis-Modell entstanden und wird in Verbindung mit ersten Arbeitsergebnissen beschrieben.

Ausgehend von einer Definition der Zielgruppe und einer Beschreibung des Lehr- und Lernverständnisses werden die wichtigsten Leitfragen benannt und anschließend die Lernziele aufgezeigt. Darauf aufbauend wird das diesem Qualifizierungskonzept zugrunde liegende Theorie-Praxismodell beschrieben. Die spezielle Lernarchitektur, orientiert an den Lernphasen, Inhalte und Lernformen der einzelnen Module sind in einer Übersichtstabelle dargestellt. Exemplarisch wird die Anwendung des Modells in der Praxis am Beispiel des Auftakt-Workshops beschrieben. Mit Ausführungen zum Evaluationsworkshop und einem Resümee zu den gemachten Arbeitserfahrungen schließt dieser Beitrag.

Für eine einfache Lesbarkeit wird bevorzugt die weibliche Form der Substantive und Berufsbezeichnungen genutzt.

Zielgruppe

Zielgruppe der Qualifizierung zur Lehrsupervisorin sind sowohl erfahrene Supervisorinnen und Coaches, die eine Tätigkeit als Lehrsupervisorin anstreben, als auch bereits praktizierende Lehrsupervisorinnen, die ihre Arbeit damit auf ein strukturiertes, theoretisch-praktisches Fundament stellen und in diesem Rahmen zudem einen qualifizierten Austausch unter Kolleginnen finden. Beiden Gruppen gemeinsam ist eine bereits bestehende hohe Qualifizierung durch Supervisionsausbildungen, verschiedene Zusatzqualifizierungen (z. B. Organisationsberatung, EFQM, Mediation, Hypnotherapie, Gruppendynamik) und Erfahrungen in ganz unterschiedlichen Arbeitsfeldern und beruflichen Rollen.

Lehr- und Lernverständnis

Wie kann es nun gelingen, diese unterschiedlichen Erfahrungen fruchtbar in einen gemeinsamen Lernprozess der Gruppe zu integrieren und andererseits das individualisierte Lernen zu ermöglichen? Zumal die Teilnehmerinnen eine ganz besondere Herausforderung eint: Sie müssen die bisherige Rolle als Supervisorin »verlernen« (Rappe-Giesecke, 2009), um die neue Rolle als Lehrsupervisorin zu erlernen. Daraus ergibt sich die Frage, wie dieser Lernprozess begleitet werden kann und welches Lehr- und Lernverständnis die Basis dafür bildet.

Da der Fokus dieses Beitrags auf den Praxiserfahrungen liegt, werden die entsprechenden Theorien hier nur kurz benannt. Zur Vertiefung wird auf die weiterführenden Quellen verwiesen. Aus einer Vielzahl wissenschaftlich-theoretisch eingeführter Lehr- und Lernmodelle sind die folgenden Theorien handlungsleitend für das beschriebene Modell:

- Hamburger Modell (Schulz, 2011);
- Sandwich-Prinzip (Wahl, 2013);
- das tiefenpsychologische Persönlichkeitsmodell (Freud, 1941);
- Container-Contained-Modell (Bion, 1990);
- Konzept der Selbstwirksamkeit/Lernen am Modell (Bandura, 1979);
- Phasen der Gruppenentwicklung (König u. Schattenhofer, 2012);
- die »Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung« (Weigand, 2009).

Das *Hamburger Modell* (Schulz, 2011) ist ein lehr- und lerntheoretisches Didaktik-Konzept. Es bietet Struktur und Leitplanken für die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehreinheiten. Zentrales Element sind vier Planungskriterien: 1. was und wozu, 2. wer und mit wem, 3. wie und womit sowie 4. die Erfolgskontrolle. Dabei stellen die unmittelbaren Erfahrungsfelder der Zielgruppe den Ausgangspunkt aller Überlegungen dar und werden mit der übergeordneten Intention verbunden, die Lernenden in »*Kompetenz, Autonomie und Solidarität*« (Gudjons u. Traub, 2012, S. 250) zu fördern. Das Hamburger Modell fordert zudem, kürzere Lehreinheiten in den gesamten Lern- und Entwicklungsprozess des Individuums einzuordnen und dabei sowohl institutionelle als auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen kritisch zu reflektieren. Mit diesem emanzipatorischen Anspruch, verbunden mit seiner Praktikabilität bietet es die passende Grundlage für das didaktisch-methodische Vorgehen.

Ergänzend sei das *Sandwich-Prinzip* von Wahl (2013) genannt. Es legt das Augenmerk auf die aktive Gestaltung von Lernumgebungen und bietet eine Fülle erprobter Handlungsanleitungen für Lehren und Lernen.

Das *tiefenpsychologische Persönlichkeitsmodell* (Freud, 1941), das *Container-Contained-Modell* (Bion, 1990) und das *Konzept der Selbstwirksamkeit* (Bandura, 1979) bilden die theoretischen Grundlagen für den Bereich des »individuellen Lernens«. Die Konzepte haben gemeinsam, dass sie den Beziehungen zwischen den Akteurinnen (Gruppenteilnehmerinnen, Trainerin u. a.) und den damit verknüpften dynamischen Prozessen konstituierende Bedeutung für das Lernen zuweisen.

Für die Strukturierung und Reflexion des Lernprozesses in der Gruppe bieten das Konzept der *Phasen der Gruppenentwicklung* (König u. Schattenhofer, 2012, S. 60–63) und die Überlegungen zur *Gruppe als Instrument und Hilfsmittel* (Weigand, 2009) die theoretische Basis.

Erfahrungen aus der Praxis zeigen die Brauchbarkeit dieser genannten Theorien, denn sie beziehen sich auf die relevanten Gestaltungsfelder des Konzepts: den methodisch-didaktischen Aufbau und die prozessorientierte Gestaltung und Begleitung des individuellen Lernens in Kombination mit den gruppendynamischen Prozessen.

Während der Erarbeitung des Konzeptes bildeten die im Folgenden genannten Kernfragen den roten Faden für die Handlungsstrukturierung:

- Worin besteht der inhaltliche Mehrwert dieses Qualifizierungsangebotes gegenüber den tradierten Formen der Kontrollsupervision und Fortbildung?
- Welche didaktisch-methodischen Überlegungen ergeben sich, ausgehend vom speziellen Bedarf der Zielgruppe und den sich daraus ergebenden Lernzielen? Welche Lernsettings folgen daraus?
- Wie lässt sich der individuelle Lernprozess mit dem Lernen in der Gruppe verknüpfen, sodass sowohl der Einzelne einen effektiven Prozess durchläuft als auch die Gruppe als Spielfeld für kooperatives Lernen genutzt werden kann?
- Welchen Einfluss haben die angestrebte Zertifizierung und die Teilnahme am Evaluationsworkshop auf den Lehr-/Lernprozess?

Lernziele

Für den qualifizierten Abschluss der Weiterbildung werden folgende Ziele definiert:

- die Qualifizierung zum professionellen Handeln als Lehrsupervisorin (Lernziele 1–3);
- das Erstellen eines schriftlichen Lehrsupervisionskonzepts (Lernziel 4);
- die erfolgreiche Teilnahme an einem Evaluationsworkshop (Lernziel 5).

Orientierungsrahmen bieten hier die vom Berufsverband EASC (European Association for Supervision and Coaching in Europe) erarbeiteten Qualitätsstandards sowie die Kriterien zur Begutachtung der Lehrsupervisionskompetenzen, die in einem Evaluationsworkshop Anwendung finden (EASC, 2015, S. 34). Im Folgenden werden die benannten Lernziele näher beschrieben.

Qualifizierung zum professionellen Handeln als Lehrsupervisorin

Rollenkompetenz (RK, Lernziel 1): Die Teilnehmerinnen erweitern ihre bisherige Rollenidentität als Supervisorin und verstehen sich zunehmend als lehrende Supervisorin. Sie vergegenwärtigen sich den professionellen Rahmen, in dem Lehrsupervision stattfindet. Sie setzen sich mit Anforderungen und möglichen Erwartungen der Vertragspartnerinnen auseinander und gestalten vor diesem Hintergrund einen professionellen Vertrag (Dreiecksvertrag). Sie befassen sich mit Weiterbildungskonzepten und der Rolle der Lehrsupervision im Weiterbildungskontext. Dabei lernen sie, sich auf der Basis ihres eigenen Rollenverständnisses einzubringen. Sie können den Beitrag von Lehrsupervision zum Lehr- und Lernerfolg im Rahmen einer qualitätsorientierten Weiterbildung aufzeigen und sich in der Professionsgemeinschaft als mitgestaltende Lehr- und Lernpartnerinnen positionieren.

Die Teilnehmerinnen lernen, den Prozess der Lehrsupervision mit der Lehrsupervisorin professionell zu steuern. Dabei fokussieren sie sowohl ihre eigenen Aufgaben als auch die der Supervisorin. Sie erkennen den Lern- und Entwicklungsbedarf und entwickeln auf der Basis theoretischer Modelle ein Konzept, wie ihre Lehrsupervision den individuellen Lernprozess fördern kann (z. B. zum Thema Ziele entwickeln – angelehnt an Wastian u. Poetschki, 2016; Storch u. Krause, 2007; zum Thema Fallarbeit, Weigand, 2009; Hassler, 2011). In dem Zusammenhang setzen sich die Teilnehmerinnen mit diesen Elementen auseinander: Lehren, beurteilen, Entwicklung fördern, kontrollieren und evaluieren. Sie erweitern diesbezüglich ihr Wissen und ihr Handlungsrepertoire. Auf der Basis eines interaktiv gestalteten Lernprozesses in der Lerngruppe lernen sie »am Modell« und erweitern ihr Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1979) um die Rolle der Lehrenden.

Transferkompetenz von Lehr-/Lernprozessen (TK, Lernziel 2): Erfolgreiches Lehren und Lernen hat immer den Transfer des Gelernten zum Ziel. Hier steht das methodisch-didaktische Handwerkszeug der Lehrsupervisorin im Mittelpunkt. Lehrsupervision ist per se transferorientiert. Dabei werden auf verschiedenen Ebenen (z. B. Organisation, Person, Rollen) Diagnoseansätze, entsprechende Interventionsmöglichkeiten und Wirkungsfragen fokussiert und für

den Lernprozess der Lehrsupervisorin nutzbar gemacht. In der Qualifizierung wird das Augenmerk auf die Metaebene gelegt: Lehrsupervisorinnen konzeptualisieren ihr methodisch-didaktisches Vorgehen mit dem Blick auf nachhaltiges Lernen ihrer Supervisorinnen. Damit erarbeiten sie sich eine maßgebliche Grundlage für die Prozessgestaltung in der Lehrsupervision. Sie können ihr Vorgehen schlüssig und theoriebasiert beschreiben.

Personale Kompetenz (PK, Lernziel 3): Die Lehrenden-Rolle erfordert eine Nachjustierung der Beziehungsgestaltungsfähigkeit und der (Lern-)Prozessgestaltung eines Lehrsupervisionsprozesses. Während das Lernziel 1 die professionelle Rolle insgesamt in den Blick nimmt, liegt hier der Fokus auf der Ausgestaltung und der Bearbeitbarkeit der Beziehung zwischen Lehrsupervisorin und Supervisorin. Diese kann wiederum Modell für die Beziehung zwischen der Supervisorin (Supervisorin in Ausbildung) zu deren Supervisorinnen sein. Auf der Metaebene wird diese Arbeitsbeziehung durch vertiefende Reflexion bearbeitet. Zudem umfasst dieses Lernziel auch die Fähigkeit zur Selbstexploration im Dienste der persönlichen Weiterentwicklung, der Selbstführung und des Selbstmanagements. Sowohl die Live- und Fallsupervision als auch die Reflexion personenbezogener und gruppenspezifischer Prozesse während des Lernprozesses in der Gruppe bieten hier das erforderliche »Material« für dieses Lernziel.

Das eigene Lehrsupervisionskonzept entwickeln (LSK, Lernziel 4)

Ziel der Weiterbildung ist es, die Weiterbildungsteilnehmerinnen zu befähigen, die gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich ihrer (neuen) beruflichen Rolle in einen konzeptionellen Zusammenhang zu bringen. Sie verknüpfen ihr berufliches Handeln, die Seminarerfahrungen und die neu gewonnenen Theoriezugänge zu einem eigenen Lehrsupervisionskonzept. Dieses stellen sie schriftlich dar. Das Konzept muss von der Weiterbildungsleiterin und der zweiten Leiterin des Evaluationsworkshops angenommen werden.

Die erfolgreiche Teilnahme am Evaluationsworkshop (EVA, Lernziel 5)

Die Teilnahme an einem Evaluationsworkshop ist ein fester Bestandteil von Qualitätsnachweisen im Rahmen der Standards der EASC. Zwei Ausbilderinnen, die den Workshop leiten, erstellen das für die Zertifizierung erforderliche Empfehlungsschreiben. Im Einzelnen sind folgende Aufgaben von den Teilnehmerinnen zu erfüllen: Sie stellen ihr Lehrsupervisionskonzept vor, geben eine 15-minütige Probe ihres Lehrens in der Lehrsupervision sowie eine Ein-

heit Live-Lehrsupervision. Feedbackgespräche mit Leitung und Gruppe geben dem Workshop den Charakter eines Kolloquiums.

Das Weiterbildungsmodell

Lernphasen und Lernarchitektur

Die Weiterbildung wird über einen Zeitraum von mehreren Monaten bis zu einem Jahr durchgeführt. Aufbau, Setting und Methoden sollen das Lernen befördern. Auszugehen ist von einer hohen Lernmotivation. Aus meiner Erfahrung zeigt sich, dass die Lernintensität individuell unterschiedlich und im Laufe einer länger dauernden Maßnahme unterschiedlich hoch ist. Grundlegendes Element der Lernarchitektur ist ein am Lernprozess der Teilnehmerinnen orientiertes Phasenmodell, welches ich aus den Erfahrungen meiner langjährigen Lehrpraxis entwickelt habe.

Wesentlicher Bestandteil dieses Phasenmodells ist der Spannungsbogen, der sich im Lernprozess zeigt und für den Prozess konstruktiv genutzt wird. Das Phasenmodell bietet Orientierung für das Setting und den Aufbau der Qualifizierung und stellt quasi ein Gerüst für die Lernarchitektur dar. Dabei ist es sowohl auf den Gesamtprozess (siehe Abbildung 1) als auch auf jedes einzelne Modul anwendbar:

Lernphase 1 – Kontakt, Klärung und Kontrakt: Ausgangssituation, erste Zielbeschreibung, Kontrakt mit Leiterin und Gruppe.

Lernphase 2 – Orientierung und Zielfindung: Was machen andere? Anforderungen des Berufsverbandes. Inhaltliche Auseinandersetzung mit der Funktion von Lehrsupervision im Rahmen von Weiterbildung; welche Formen gibt es? Vergleiche mit der eigenen Praxis; Erarbeitung von Lernzielen.

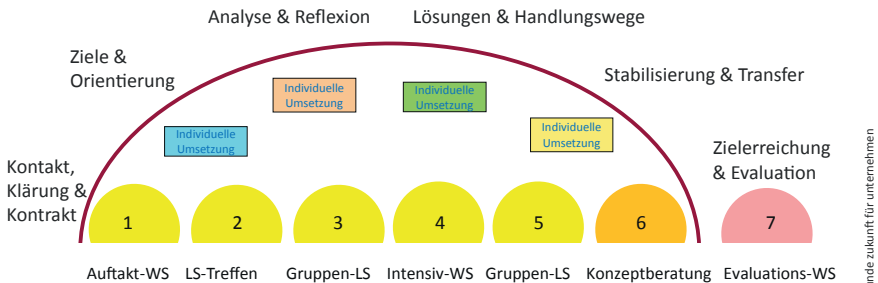
Lernphase 3 – Analyse und Reflexion: erste Erarbeitung von Bausteinen; eigenes Handeln wird in Bezug gestellt zu Lernzielen und Anforderungen; Fallbeispiele; Live-Supervision.

Lernphase 4 – Lösungen und Handlungswege: Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen, größere Tiefe, genaueres Analysieren und Anwenden der Erkenntnisse, Bausteine für das eigene Konzept.

Lernphase 5 – Stabilisierung und Transfer: Auswertung der Erfahrungen und Ergebnissicherung, Anwendung in neuen Bereichen, Feedback; weitere Professionalisierung durch Formulieren, Erklären des eigenen Vorgehens, Erstellen des schriftlichen Konzepts.

Lernphase 6 – Zielerreichung und Evaluation: sich in der kollegialen Professionswelt mit dem eigenen Konzept zeigen, sich der Begutachtung durch andere stellen.

Abbildung 1 stellt den Gesamtprozess in seinem Aufbau dar. Gruppenlernen und individuelles Lernen wechseln darin einander ab – damit wird der Spannungsbogen im Lernprozess bis zum Evaluationsworkshop aufrechterhalten.



Qualifizierung Lehrsupervision – der Gesamtprozess

Abbildung 1: Qualifizierung Lehrsupervision – der Gesamtprozess

Ziele, Inhalte und Didaktik der einzelnen Module

Die Qualifizierung beinhaltet:

- zwei Theorie-Praxis-Workshops, inhaltlich aufeinander aufbauend;
- die Teilnahme an einem kollegialen Fortbildungstreffen praktizierender Lehrsupervisorinnen, Trainerinnen und Weiterbildungsleiterinnen;
- mehrere Gruppenlehrsupervisionstreffen;
- unterschiedliche, individuell umgesetzte Praxisanteile (z. B. ein Workshop Teamentwicklung, ein Praxistag Coaching);
- eine Konzeptberatung im Einzelsetting gegen Ende der Weiterbildung;
- den Abschluss der Weiterbildung bildet ein Evaluationsworkshop.

Im Auftakt-Workshop wird sichergestellt, dass die Teilnehmenden bereits zu Beginn der Qualifizierung für eigene Lehrsupervisionsprozesse gerüstet sind und ihre bereits stattfindenden Prozesse vertiefend reflektieren können. Daran schließen nahtlos die »individuelle Umsetzung« und das Lehrsupervisorinnen-treffen an (siehe Tabelle 1).

In den Gruppenlehrsupervisionstreffen werden sowohl die Settings Gruppensupervision als auch Einzelsupervision (Fish-Bowl) praktiziert und reflektiert. Die Teilnehmenden experimentieren und erfahren Modelle, die sie selbst unmittelbar in ihrer Praxis anwenden können.

Tabelle 1: Inhaltliche und didaktische Strukturierung der Qualifizierung

Module	1	2	3 + 5	Individuelle Umsetzung	4	6	
Konzept	Auftakt-WS	LS-Treffen	Gruppen-LS	Umsetzung	Intensiv-WS	Konzeptberatung	
Was und wozu? (Ziele und Inhalte)	RK/PK WB-Konzept, Lernkontrakt; Rahmenbedingungen für LS; Rolle Berufsverband; Rolle der LS in der Weiterbildung; Dreiecksvertrag; Lehren und Lernen; Lernphasen; »Lernen am Modell«; Lernen am Fall; Ziele entwickeln LSK/EVA möglicher Aufbau eines Konzepts; individuelle Lernziele	RK/PK erweiterten Kollegienkreis kennenlernen; Fachthemen; Prüfungskriterien für Coaches/Supervisorinnen EVA/RK/PK Entwicklungsbedarfe erkennen, Feedback	RK/PK Fokussieren auf Rolle: Lehren, Beurteilen, Konfrontieren, Dreiecksverträge; Fallsupervision und Konzeptentwicklung LSK Lernen am Modell; verschiedene Settings	RK/PK z. B. Praxistag »Coaching« konzeptualisieren und durchführen; Feedback nehmen und geben; »Lernen am Modell« in der Praxis LSK Bausteine für eigenes Konzept	RK/PK die Organisation in der LS; Dreiecks-/Netzvertrag; versch. Konzepte: Supervision, Training, Coaching, Organisationsberatung; Modell der Lernphasen; Spiegelungsphänomene; Parallelprozesse; Selbstfürsorge, Stressbewältigung u.a. LSK Bausteine für eigenes Konzept	LSK eigenes Konzept wird vorgestellt und beraten	
Wie? (Setting und Methode)	Lerngruppe; div. Lehr- und Lernmethoden	erweiterte Lerngruppe; div. Methoden	Lerngruppe, (Live-)Lehrsupervision; div. Methoden	Learning by Doing; Dyade/Tandem; Lehrsupervision	Lerngruppe; div. Lehr- und Lernmethoden; Lernen durch Lehren	Einzelsetting	
Transfer-sicherung	individueller Lernplan, Umsetzung und Anwendung in eigener Praxis, individualisierte Hausaufgaben					das eigene Konzept weiterentwickeln	Umsetzung in LSK
TK							
Ergebnis-sicherung	Fotoprotokolle, Handouts, Hausaufgaben, Fachliteratur, Lerntagebuch, Peergroupreffen, Vorbereitung Konzeptberatung						LSK

Der Intensiv-Workshop beinhaltet verschiedene Themen, die in den Gruppenlehrsupervisionen zutage getreten sind und damit unmittelbar an die Praxis anknüpfen (z. B. Spiegelungsphänomene, Parallelprozesse, Konfrontieren). Durch individuelle Arbeitsaufträge wird der Intensiv-Workshop auch vonseiten der Teilnehmenden vorbereitet. Kurze Lehreinheiten der Teilnehmenden vor der Gruppe und Live-Supervision stellen gleichzeitig ein Übungsfeld für den bevorstehenden Evaluationsworkshop dar.

Das Modell der Lernphasen 1 bis 6 findet immanent in jedem einzelnen Modul Anwendung. Durch das Anheben auf die Metaebene wird es zum Lerngegenstand und steht damit den Teilnehmenden als Strukturierungs- und Steuerungshilfe für eigene Supervisionsprozesse zur Verfügung.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die inhaltliche und didaktische Strukturierung der Qualifizierung. Die didaktischen Fragen des Hamburger Modells (y-Achse) und die Chronologie in der Abfolge der Module (x-Achse) bilden die Grundstruktur. Die wichtigsten Inhalte jedes Moduls, zugeordnet zu den Lernzielen, sind stichpunktartig benannt.

Das Phasenmodell in der Praxis – am Beispiel »Auftakt-Workshop«

Im Auftakt-Workshop werden die Grundlagen zu Funktion, Aufgabe und Rolle von Lehrsupervision im Weiterbildungskontext vermittelt. Dabei werden die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt. Lehrsupervision geschieht im Kontext von gesellschaftlich und wirtschaftlich organisierter Arbeit (das Feld für Supervision) und beruflicher Bildung und Qualifizierung (das Feld für Lehrsupervision). Diesen Kontext in die Reflexion und in den Lehr- und Lernprozess mit einzubeziehen fördert von Beginn an die Rollenadaption. Es werden Theorien vermittelt (z. B. Ziele entwickeln, Was-tian u. Poetschki, 2016; Lernen am Modell, Bandura, 1979), die in Verbindung mit dem entsprechenden »Handwerkszeug« (z. B. Zürcher Ressourcenmodell, Storch u. Krause, 2007; Lernen am Fall, Hassler, 2011) die Basis für die konkrete Anwendung in der Lehrsupervisionspraxis der Teilnehmenden bieten können. Gleichzeitig werden im ersten Workshop die Weichen sowohl für den individuellen als auch für den Gruppen-Lernprozess gestellt.

»Lernen am Modell« geschieht in der Interaktion in der – geleiteten – Gruppe. Ziele werden sowohl individuell als auch in der Gruppenreflexion erarbeitet und vereinbart. Ein Lernkontrakt wird eingegangen. Dies alles geschieht beispiel- und modellhaft für die Anwendung in der Praxis der Teilnehmenden.

Diese bringen sich von Beginn an mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen ein, da sie die Themen aus ihrer Supervisionspraxis sowie von einschlägigen

Veröffentlichungen und Tagungen kennen und zudem vieles vom Handwerkszeug bereits praktizieren. Die Lerninhalte bauen auf bereits Bekanntem auf (Sandwich-Prinzip; Wahl, 2013). Gleichzeitig kommt hier das »Verlernen« zum Tragen (Rappe-Giesecke, 2009) und die damit zusammenhängende Konfrontation mit dem »Nichtwissen« und den damit wiederum verbundenen Gefühlen (z. B. Scham). Theoretische Basis für das Leitungshandeln bietet hier das Container-Contained-Modell von Bion (1990), in seiner Anwendung beschrieben von Giernalczyk, Lazar und Albrecht (2012, S. 25–37).

Die Lernphasen 1 *Kontakt, Klärung und Kontrakt* und 2 *Orientierung und Ziele* stehen im Auftakt-Workshop im Vordergrund. Zudem werden durch die vertiefende Erarbeitung eines Themas (der Dreiecksvertrag) die Lernphasen 3 *Analyse und Reflexion* und 4 *Lösungen und Handlungswege* eingeleitet. Die gemeinsame inhaltliche Erarbeitung – methodisch unterstützt z. B. durch Kleingruppenarbeit und Plenumsarbeit im Wechsel – fördert den Gruppenprozess. Die Gruppe entwickelt sich zu einem Ort, an dem individuelle Erfahrungen reflektiert und beraten werden können und persönliches Wachstum möglich ist.

Der Evaluationsworkshop

Die Absolventinnen stellen ihre Arbeitsergebnisse in verschiedenen Formen einem größeren Kolleginnenkreis und zwei Ausbilderinnen vor, von denen eine Ausbilderin nicht an der Qualifizierung beteiligt war. Weitere Teilnehmende sind Kolleginnen, die eine Zertifizierung zur Ausbilderin (EASC) sowie zum MasterCoach (EASC) anstreben sowie weitere Coaches und Supervisorinnen.

Bereits die Vorbereitung stellt ein wichtiges Lernelement dar. Das eigene Konzept schriftlich zu erstellen bedeutet, das eigene Tun und Denken zu strukturieren und in eine in der Fachwelt anerkannte, verständliche Form zu bringen. »Lernen durch Lehren« (Aebli, 2011) wurde bereits im Intensiv-Workshop geübt und in der eigenen Praxis angewandt. Live-Supervision inklusive Feedback wurden ebenfalls praktiziert. Nun wird das eigene Können der Fachwelt vorgestellt.

Die Absolventinnen erleben im Workshop unmittelbar die Resonanz auf ihr Tun und Handeln. Sie erhalten qualifiziertes Feedback auf ihre bisher geleistete und hier präsentierte Arbeit – auch von ihnen bisher unbekanntem Kolleginnen und Kollegen. Sie können ihr professionelles Selbstbild bestätigt sehen und kritisch erweitern. Durch Fachgespräche im Kolleginnenkreis erleben sie persönliche Wertschätzung der weiteren Professionalisierung ihres supervisorischen Handelns.

Resümee

Aus den bisherigen Anwendungserfahrungen lässt sich ein vorläufiges Resümee ziehen: Aus der Perspektive der *Teilnehmenden* ergeben sich mehrere Nutzen. Das eigene berufliche Handeln wird evaluiert und methodisch und theorieergänzend erweitert. Die Rollen- und Handlungssicherheit wird insgesamt gestärkt. Die professionelle Identität wird um die Rolle der Lehrsupervisorin erweitert, ebenso die Handlungskompetenz als lehrende Supervisorin in Weiterbildungskontexten. Das Zertifikat und auch das eigene Lehrsupervisionskonzept können für Auftragsgewinnung und damit die Erweiterung des Tätigkeits- und Geschäftsfeldes genutzt werden. Die Zertifizierung als Qualitätsmerkmal innerhalb der Professionswelt ermöglicht den Eintritt in die Riege der Lehrenden. Damit erweitert sich auch das berufliche Netzwerk. Die Bereitschaft, sich verbandlich oder überverbandlich zu engagieren und die Profession weiterzuentwickeln, kann dadurch gefördert werden.

Weiterbildungsinstitute und deren *Kundinnen* erhalten die Gewähr, dass die Absolventinnen dieser Qualifizierung ausgewiesene Kompetenzen und Professionalität in ihrer Rolle als Lehrsupervisorinnen mitbringen. Damit können Weiterbildungsinstitute die Qualität ihrer Angebote und Leistungen steigern und die Kundenakquise optimieren. Ihre Kundinnen erhalten darüber hinaus die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Ansätzen und Konzepten zu wählen und damit passgenau und selbstverantwortlich ihre eigene Weiterbildung voranzubringen.

Endabnehmerinnen von Supervision, Coaching, Fort- und Weiterbildung wird durch die ausgewiesene Qualität (das Zertifikat) Orientierung bei der Auswahl ihrer Dienstleisterinnen geboten.

Berufsverbände, wie die European Association for Supervision and Coaching (EASC) und die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGsv), legen Wert auf qualitativ hochwertige Weiterbildungskonzepte sowie den professionellen und engagierten fachlichen Austausch. Beides wird durch die Qualifizierung direkt und indirekt gefördert.

Das vorliegende Konzept bietet somit eine theoretisch fundierte und methodisch durchdachte Basis für die professionelle Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses zukünftiger Lehrsupervisorinnen.

Literatur

- Aebli, H. (1994). *Denken. Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (14. Aufl.). Freiburg u. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1979). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Zitiert und erörtert in T. Seidel, A. Krapp (Hrsg.) (2014), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 163 ff.). Weinheim u. Basel: Beltz; sowie in H. Gudjons, S. Traub (Hrsg.) (2012), *Pädagogisches Grundwissen* (S. 224 ff.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bion, W. R. (1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- EASC (European Association for Supervision and Coaching) (Hrsg.) (2015). *Manual. Qualitätsstandards der EASC*. Berlin: o. V.
- Freud, S. (1941). *Abriss der Psychoanalyse. GW XVII*. London: Imago.
- Giernalczyk, T., Lazar, R. A., Albrecht, C. (2012). Die Rolle der Führungskraft und des Beraters als Container. In T. Giernalczyk, M. Lohmer (Hrsg.), *Das Unbewusste im Unternehmen. Psychodynamik von Führung, Beratung und Change Management* (S. 25–37). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gudjons, H., Traub, S. (2012). *Pädagogisches Grundwissen* (11. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H., Winkel, R. (Hrsg.) (2011). *Didaktische Theorien* (12. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Hassler, A. (2011). *Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen*. Bern u. a.: Haupt.
- Judy, M., Knopf, W. (Eds.) (2015). *ECVision. Supervision and Coaching in Europe. Concepts and Competences*. Wien. Zugriff am 01.11.2015 unter www.anse.eu/ecvision/start.html
- Kallabis, O. (1992). Gestaltung von Dreieckskontrakten. *Supervision*, 22, 14–29.
- König, O., Schattenhofer, K. (2012). *Einführung in die Gruppendynamik* (6. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Rappe-Giesecke, K. (2009). Lernen und Verlernen – Wie müssen Weiterbildungen in Beratung konzipiert sein? *Supervision*, 1, 28–36.
- Schulz, W. (2011). Die lehrtheoretische Didaktik. In H. Gudjons, R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (12. Aufl., S. 35–56). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Seidel, T., Krapp, A. (Hrsg.) (2014). *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Storch, M., Krause, F. (2007). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wastian, M., Poetschki, J. (2016). Coaching-Ziele klären und erreichen. Wie Coachs ihre Coachees zum Erfolg führen. In C. Triebel, J. Heller, B. Hauser, A. Koch (Hrsg.), *Qualität im Coaching* (S. 185–194). Berlin u. Heidelberg: Springer.
- Weigand, W. (2009). Die Gruppe als Resonanzraum und Mittel zur Beratung. In C. Edding, K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch. Alles über Gruppen* (S. 209–257). Weinheim u. Basel: Beltz.