

# SUPERVISION

## Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift  
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen,  
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,  
Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märtens**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für  
biopsychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für biopsychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen.

[www.fpi-publikationen.de/supervision](http://www.fpi-publikationen.de/supervision)

## SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 01/2015

Feldentwicklung und supervisorisches Lernen -  
Überlegungen zur Weiterbildung von „Lehrsupervisoren“ aus  
Integrativer Perspektive: Kontext, Ziele, Qualitätsprofil,  
didaktische Konzeption

*Hilarion Petzold, Jürgen Lemke, Francisca Rodriguez-Petzold (1993/2015)*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: [EAG.FPI@t-online.de](mailto:EAG.FPI@t-online.de)), Information: <http://www.Integrative-Therapie.de>. Erschienen in: Gestalt und Integration. Zeitschrift für ganzheitliche und kreative Therapie. 1993. Verlag: FPI-Publikationen

# Feldentwicklung und supervisorisches Lernen - Überlegungen zur Weiterbildung von Lehrsupervisoren aus Integrativer Perspektive: Kontext, Ziele, Qualitätsprofil, didaktische Konzeption

Hilarion Petzold, Jürgen Lemke, Francisca Rodriguez-Petzold<sup>1</sup>

## 1. FELDBEDINGUNGEN FÜR DAS TÄTIGKEITS- UND QUALIFIKATIONSPROFIL VON LEHRSUPERVISOREN

Dieser Beitrag befaßt sich mit einigen supervisorischen Grundkonzepten: Feld, Felddynamik, Feldentwicklung und den fungierenden Lernprozessen des Feldes, d.h. auch mit denen des Lernens, den Personen im Feld, die für diese spezifische Funktionen haben. Der Text ist demnach ein Beitrag zur allgemeinen Supervisionstheorie. Er wählt als Fokus der Betrachtung das supervisorische Feld selbst (man könnte auf jedes andere Feld - Drogenarbeit, Altenarbeit, Schule etc. - fokussieren) und auf die Funktion der Lehrsupervisoren in diesem Feld. Felder werden von Positionen (im Sinne von *Th. Merton*), Rollen (im Sinne von *G.H. Mead*) und ihren Funktionen in der Felddynamik nachhaltig bestimmt. Es sind hiermit zentrale Stellgrößen für die Feldentwicklung gegeben. Obwohl der Text einen aktuellen Anlaß in der gegenwärtigen Felddynamik der Supervision in den deutschsprachigen Ländern hat - die Diskussion um die Ausbildung von Lehrsupervisoren -, ist es uns wichtig, daß seine Relevanz für die Konzepte *Feldanalyse*, *Feldentwicklung* und Prozesse ko-respondierenden Lernens beobachtet wird und nicht nur das Thema „Lehrsupervisorenweiterbildung“.

Im Rahmen der *Feldentwicklung*, die derzeit für den Bereich der Supervision - besonders in den deutschsprachigen Ländern - zu beob-

achten ist, wird mit der Frage nach der Standardisierung von Supervisorenausbildungen, ihrer curricularen Ausarbeitung und ihrer Institutionalisierung das Problem der Position/-des Status, der Rolle, Funktion und der kontextuellen und institutionellen Verortung von „Lehrsupervisoren“ aufgeworfen. Lehrsupervisoren haben im Felde der Supervision eine zentrale Funktion, denn in ihren Händen liegt ja die „Lehre“ von Supervision. Etablierung des Berufsbildes „Supervisor“. Der ganze Fragenkomplex der Professionalisierung von Supervision ist deshalb mit der *Funktion* von Lehrsupervisoren aufs engste verbunden. Es wird deshalb darum gehen, sich mit dem *Platz* von Lehrsupervisoren im Feld der Supervision dezidiert und theoretisch reflektiert auseinanderzusetzen. Da es sich um keinen formal vorgegebenen *Status* (*R. Linton*) in einem Schichtungssystem, einer formalen Hierarchie handelt (Amtmann, Inspektor, Oberarzt etc.) und der hierzu erforderliche Kontext - etwa einer Institution (*A. Gehlen*) - fehlt, steht hier ein „*informeller Status*“ zur Rede, der durch Zuschreibungen eines Feldes, Regelungen bzw. Festschreibungen von feldbestimmenden Gruppierungen berufsständischer Organisationen, Fach- und Berufsverbände und die durch diese erfolgende Zuordnung von Einflußmöglichkeiten (z. B. Beurteilung von Supervisanden durch Lehrsupervisoren) sowie durch finanzielle Remunerationen und Ansehen konstituiert wird. *Macht*, *Ansehen* und *Geltung* sind neben der institutionellen Absicherung konstitutiv für „*Status*“. Die (deut-

schen) Lehrsupervisoren selbst, die sich nach den Willensbildungen im Rahmen eines maßgeblichen Fachverbandes, der DGSv, nicht als eigenständige oder neue *Profession* sehen, sondern sich als eine Spezialfunktion definieren, die bestimmten Supervisoren zugeordnet wird - nämlich die der Lehrenden -, müßten sich indes darüber klar sein, daß mit der *Funktion* eben doch ein *informeller Status* verbunden ist.

In jedem Fall erhalten Lehrsupervisoren eine „*Position*“ (Th. Merton), verstanden als der „soziale Ort“ einer Person (nebst ihrer Aufgaben, Funktionen, Rollen) in Relation zu anderen sozialen Orten (Positionen) in sozialen Systemen, etwa im Rahmen des Ausbildungsinstituts, das sie als Lehrsupervisoren ernannt, und des Berufs- und Fachverbandes, von dem sie als Lehrsupervisoren anerkannt sind. *Status* und *Position* im Sinne dieser Differenzierung müssen nicht unbedingt eine eigenständige Profession begründen, rücken aber dem Lehrsupervisor in Ausübung seiner Funktion recht nahe an einen eigenständigen Beruf verstanden als „Komplex von Leistungen eines Menschen im Rahmen einer öffentlichen und privaten Arbeitsorganisation, die zur Sicherung des Lebensunterhaltes“ erbracht werden (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 1994, 89). Besonders, wenn es dazu kommt, daß Supervisoren in dieser Funktion überwiegend oder gar ausschließlich mit Lehrsupervisionen befaßt sind oder aufgrund des informellen Status als Lehrsupervisoren Aufträge erhalten und im professionellen Feld Positionen einnehmen können (im Rahmen von Fachverbänden auf Tagungen, als BeraterInnen von Institutionen und Organisationen), ist die Qualität des Berufes oder gar der Profession gegeben, wobei Profession definiert wird als ein „für die Gesellschaft relevanter Dienstleistungsberuf mit hohem Prestige und Einkommen, der hochgradig spezialisiertes und systematisiertes, nur im Laufe langer Ausbildung erwerbbares technisches und/oder institutionelles Wissen relativ autonom und kollektivitätsorientiert anwendet (ibid. 521).

Eng mit diesen Überlegungen verbunden ist die Frage, ob der Lehrsupervisor eine *Rolle* übernimmt. Rollen sind bekanntlich gesellschaftliche Verhaltenserwartungen, die an eine bestimmte *Position* (oder einen *Status*) gerichtet werden, oder - anders gewendet - Verhaltensattributionen an einen Statusträger oder Positionsinhaber, die von diesem in spezifischer Weise verkörpert und im „Drama sozialer Aktionen“ (K. Burke), in sozialen „Skripts“ (R.C. Schank, R.P. Abelson) auf der „sozialen Bühne“ (E. Goffman) gespielt werden (Petzold, Matthias 1983).

Natürlich bestehen im gesellschaftlichen Raum, nämlich im Feld der Supervision, spezifische Verhaltenserwartungen an den Supervisor, die die für Rollen so charakteristische, *konfigurative Qualität* konstituieren: Es gibt Lehrsupervisoren, weil es Lehrsupervisanden gibt, und eine Fachöffentlichkeit (z. B. DGSv, Behörden, Institutionen), die an die Ausübung lehrsupervisorischer Arbeit bestimmte Erwartungen richtet, ja diese nach übergeordneten Kriterien bewertet und - gewichtiger noch - für die Ausübung der *Funktion* bestimmte Voraussetzungen festlegt (Qualifikationsmerkmale), deren Fehlen mit einer fehlenden Legitimierung der Funktion (auch wenn sie fachlich kompetent ausgefüllt würde) gleichbedeutend ist - die Supervision bei dem Supervisor XY wird nicht als Lehrsupervision anerkannt, obwohl er von seiner Professionalität und seiner didaktischen Kompetenz Supervision auf dem Niveau von Lehrsupervision gibt, ja vielleicht sogar „Supervision über Supervision“ anbietet.

All diese Überlegungen machen deutlich, wir haben *Status*, *Position*, *Rolle*, *Legitimation*, *Sanktionssysteme* - alles Kriterien, die eigentlich weit über die Ausübung einer bloßen *Funktion* hinausgehen und darauf verweisen, daß es sich aus soziologischer Perspektive beim Lehrsupervisor eher um eine eigene *Profession* handelt, die dabei ist, sich zu entwickeln, als um eine spezifische *Funktion*, die ein Supervisor, d. h. - um genau zu sein - eine Person mit der Profession des Supervisors über-

nimmt. Auch wenn „im Feld“, in der „professional community“ breite Kreise den Lehrsupervisor/Lehrsupervisorin als eigene Profession ablehnen und aus verschiedenen - hier nicht näher zu diskutierenden - und zum Teil auch durchaus sinnvollen Gründen die Idee der *Funktion* bevorzugen, wird man an der Faktizität der Quasiprofessionalisierung nicht vorbeigehen können, die wahrscheinlich auf Dauer den Lehrsupervisor in die Situation einer „informellen Profession“ bringen wird oder vielleicht sogar in die Situation einer formellen.

Es wird für das supervisorische Feld, insbesondere für die Verantwortlichen in den Berufs- und Fachverbänden (die ja Spezialisten für Professionalisierungsfragen sind) dringend erforderlich, das *Tätigkeitsprofil* von Lehrsupervisoren systematisch zu reflektieren, um festzustellen, ob es sich nicht um ein eigenständiges *Berufsprofil*, das des „Lehrsupervisors“, handelt oder ob es um eine Spezifität der Position, Rolle und beruflichen Funktion eines „Supervisors“ geht.

Der Begriff *Tätigkeitsprofil* ist genereller zu verstehen als der des *Berufsprofils*, obgleich die funktionalen Merkmale und Parameter für die Bestimmung von Profilen gleichgelagert sind.

»Der Begriff *Tätigkeitsprofil* wird im Kontext supervisorischen Handelns als ein Arbeitskonzept gebraucht, mit dem Größen wie *Status*, berufliche *Position*, weiterhin die professionelle(n) *Rolle(n)* und die beruflichen *Funktionen* eines Supervisanden in ihrem Vollzug innerhalb eines gegebenen Arbeitszusammenhanges vor dem Hintergrund der individuellen Berufskarriere und der persönlichen Biographie erfaßt werden sollen.

*Tätigkeitsprofile* werden bestimmt durch Merkmale des [beruflichen] Handelns, persönlichen und professionellen *Kompetenzen* (Wissen) und *Performanzen* (Können), die vor dem Hintergrund von Verhaltenserwartungen - fremden und eigenen - sowie institutionell vorgegebenen oder vom Kontext geforderten Aufgaben erkennbar werden und damit auch bewertet

werden können. Profile müssen deshalb (wie Rollen) *konfigurativ* gesehen werden (Schlüssel und Schloß, role/corresponding role). Sie passen mehr oder weniger gut - oder passen auch nicht - in vorhandene Strukturen. Die Qualität der kognitiven, emotionalen und sozialen *Passung* (fit, match), die erreicht werden kann, bestimmt wesentlich die Bewertung des Tätigkeitsprofils und seine Umsetzung in Handlungen (*display*).

*Tätigkeitsprofile* sind einerseits *kontextuell* durch kollektive Kognitionen, soziale Repräsentationen, *social worlds* bestimmt, d. h. durch vorgegebene Erwartungen (von Gesellschaft, Institutionen, Organisationen, Bezugsgruppen). Diese müssen deshalb in die supervisorische Analyse von Profilen einbezogen werden. Andererseits sind sie vom Supervisanden selbst konzipierte und bewertete „subjektive Theorien“ über die eigene Tätigkeit, die natürlich auch von internalisierten sozialen Repräsentationen, memorierten und antizipierten Bewertungen aus dem Kontext bestimmt sind. Auch diese subjektiven Konzepte von Profilen müssen in der Supervision in den Blick genommen werden, um eine mögliche Veränderung von Profilen, eine Planbarkeit von Profilstrukturen und -qualitäten und eine optimale Flexibilisierung zu erreichen, wie sie von mobilen Kontexten verlangt werden, oder aber auch um Strategien zu entwickeln, Profilvergaben und Erwartungen des Kontextes zu verändern, damit Konflikte zwischen vorgegebenen Strukturen und eigenen Profilkonzepten vermindert oder ausgeglichen werden können.

*Tätigkeitsprofile* haben Flexibilitätszonen, durch die ein Reagieren auf Situationen, Modifikationen der Profilstrukturen und -qualitäten möglich wird, ohne daß es insgesamt zu einem „Profilverlust“ kommt. Das in soziale Situationen eingebrachte bzw. in sozialen Interaktionen präsentierte Profil wird aufgrund der Situationswahrnehmung, die Aufnahme von *affordances* aus dem Kontext in Interaktionsprozessen durch ein Display spezifischer Handlungsmöglichkeiten (*effectivities*,

*performance*) permanent adaptiert, um den „Erfordernissen der Lage“ zu entsprechen - wir sprechen dann vom *operative profile* (*shooting profile*).«

Es ist hier nicht der Ort, das Tätigkeitsprofil von Lehrsupervisoren entlang der Lineatur dieser Definition zu diskutieren, zumal dieser gesamte Text das Konzept des Tätigkeitsprofils exemplifiziert, weil dem Weiterbildungskonzept für Lehrsupervisoren natürlich Reflexionen zum Tätigkeitsprofil zugrunde liegen müssen. Daß diese nur einen vorläufigen Charakter haben können, wird allein dadurch evident, daß die Funktion, Rolle oder Position von Lehrsupervisoren sich in einer virulenten Felddynamik ausformen, deren Entwicklung nicht vollends antizipierbar ist, so daß Ausprägungen in die eine oder andere Richtung erwartet werden müssen.

Für die Konzipierung von Lehrsupervisorenweiterbildungen unter derartigen Bedingungen ist es wesentlich, entsprechende Flexibilitätszonen vorzusehen, um damit etwaig erforderliche Adaptierungsmöglichkeiten für die derzeit nach den sehr groben Rahmenrichtlinien in der DGSv ohne genauere inhaltliche Festlegungen weiterzubildenden Lehrsupervisoren zu gewährleisten.

Die vorliegende Arbeit will sich vor dem Hintergrund der derzeitigen *Felddynamik* und unter Berücksichtigung der Probleme des wissenschaftlichen und praxeologischen Status von Supervision mit der Frage befassen, welche Qualifikationsprofile für die Weiterbildung von Lehrsupervisoren entwickelt werden müssen, und dies nicht nur im Hinblick auf formale Standards (quantitativer Aspekt), sondern auch im Hinblick auf *Inhalte*, *Ziele* und *Methoden*, die rückgebunden werden müssen an die „Erfordernisse des Feldes“, seine *Probleme*, *Ressourcen* und *Potentiale*. Aus diesen drei Vorbedingungen nämlich lassen sich allein - unter Beziehung entsprechender sozialwissenschaftlicher Modellvorstellungen - *Zieldimensionen* für die Weiterbildung, für die *Funktion* und Position von

Lehrsupervisoren erarbeiten. Von hieraus wären dann auch Überlegungen zu Rolle, Status und Macht (*Claessens* 1970) - derzeit wenig beachtete, ja heruntergespielte Themen - von Lehrsupervisoren möglich, was einem anderen Beitrag vorbehalten bleiben muß. Ziele sind nicht allein zurückgebunden an *Konflikte*, *Probleme* oder Problemsituationen (*Staub-Bernasconi* 1994), sie ergeben sich vor dem Hintergrund von Machtverhältnissen und Interessenlagen auch aus der *Ressourcenlage* und aus den *Potentiale*n eines Feldes. Mit den *Zielen* und mit den Gegebenheiten des Feldes, sowie mit den Erfordernissen der Aufgabenstellung sind die *Inhalte* verbunden, die es zu bestimmen gilt und die *Methoden*, *Techniken* und *Medien*, die Modelle, Konzepte und Strategien, die gewählt werden müssen oder - wo sie nicht vorhanden - zu entwickeln sind (*Petzold* 1993h).

Der Beitrag hat also programmatischen Charakter und will *Diskurse*<sup>2</sup> (*Habermas* 1971, 1981g, *Bourdieu* 1976; *Petzold* 1978c) im Felde der Supervision anregen. Er will aber auch auf das Problem „anonymer *Diskurse*“ (*Foucault* 1974) verweisen. Auch im Bereich der Supervision wirken „Meta-Erzählungen“ (*Lyotard* 1982), *Diskurse*, die die Felddynamik bestimmen: im Hinblick auf das Verständnis von Supervision, mit Blick auf die Lehre von Supervision, auf die Auffassung zur Professionalisierung und schließlich damit auch im Hinblick auf die formale und konzeptuelle Ausarbeitung der Weiterbildung für die Funktion „Lehrsupervisoren“.

Die wissenschaftliche Ausrichtung einer „*scientific community*“ orientiert sich in der Regel an den höchstrangigen Institutionen der Forschung und Lehre und den höchstrangigen Statusträgern solcher Institutionen. In ähnlicher Weise ist dies für „*professional communities*“ auszusagen. Hier sind die höchstrangigen Funktionäre und die statushöchsten Funktionsträger für die Fixierung von Richtwerten maßgeblich. Bei der noch geringen Bedeutung universitärer Institutionen für das supervisorische Feld und aufgrund der histo-

risch gewachsenen, weiträumigen Überschneidung von „*scientific community*“ und „*professional community*“ im Bereich der Supervision sind die Lehrsupervisoren die höchstrangigen, Theorie und Praxeologie vermittelnden Status-träger. Sie tragen die Curricula, was ihre Durchführung anbetrifft, sind die leitenden Dozenten von Ausbildungsprogrammen und wirken zum Teil in den Leitungsgremien von Ausbildungsinstituten mit bzw. sind sogar ihre Eigner. Sie sitzen auch auf der Ebene der Berufsverbände in den maßgeblichen Ausschüssen und Vorständen. Mit ihrem „*Tätigkeits- und Qualifikationsprofil*“ werden sie deshalb zum Maßstab für das gesamte Feld. Diese Fakten gilt es bei der Erarbeitung von Standards zu berücksichtigen. Die derzeit vorfindliche Situation ist daher eine äußerst sensible und höchst bedeutsame. Sie wird erschwert durch das Faktum, daß keine „*externalen*“ Qualifikationsprofile und -kriterien bestehen (man könnte sich allenfalls an analogen Qualifikationsprofilen, etwa die von Lehrtherapeuten und Kontrollanalytikern, orientieren). Hinzu kommt, daß der Kreis von Status- und Funktionsträgern, dessen Qualifikationsprofil definiert werden soll, es selbst ist, der die Standards erarbeiten und bestimmen wird. Dies ist an sich kein Fehler, weil von einem hohen Grad an Praxiserfahrung (Performanz) und einem avancierten Wissensstand (Kompetenz) ausgegangen werden kann, nach der Prämisse: die erfahrensten Personen wissen auch am besten, was für eine Profession gut ist. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrung als Lehrende legen sie die Bedingungen der Lehre fest. Aber so einfach sind die Dinge nicht.

Die Geschichte der Psychoanalyse hat gezeigt, daß die Institutionalisierung der Lehre durch die Lehrenden ohne externale Kontrollen auch in große Probleme führen kann, wie die nicht abreißende, sehr strittig geführte Diskussion um die psychoanalytische Ausbildung zeigt, die neuerdings wieder in aller Heftigkeit entbrannt ist (Thomä 1991; Cremerius 1992, 1994; Streeck, Werthmann 1992 als Über-

sichtsreader) und die sich in den Gesamtbereich der Psychotherapie hinein ausdehnt (umfassend Petzold, Frühmann 1993; Petzold 1993m; Petzold, Orth 1994, Lischer 1995; Grawe et al. 1994). Wenn also Lehrende, die ihre Funktion als Lehrsupervisoren bislang ohne *spezifische* Vorausbildung ausgeübt haben, die Bedingungen ihres Lehrens und Lernens selbst formalisieren und durch Reglemente fixieren, so ist dies ein Unterfangen, das einen möglichst breiten *Diskurs* suchen sollte, um Einseitigkeiten und Fehlentwicklungen zu vermeiden, institutioneller Blindheit, ja „*Feldblindheiten*“ nicht zu erliegen und Einflüsse wie ökonomischen Interessen, Privilegiensicherung etc. möglichst gering zu halten. Neben der Breite der *Diskurse* im eigenen Feld wird gerade mit Blick auf mögliche „*Feldblindheiten*“ auch die Expertise angrenzender Felder bzw. feldexternaler Fachleute beizuziehen sein, um dieses ganze Unterfangen aus einer möglichst großen „*Exzentrizität*“ einem „*mehrperspektivischen Blick*“ (Petzold 1994a) zu betrachten und es dann in multi-theoretischen *Diskursen* zu reflektieren. Ein lebendiger Ko-respondenzprozeß (idem 1978c, 1991e) im gesamten deutschsprachigen Feld der Supervision, unter Einbezug der österreichischen und Schweizer Berufs- und Fachverbände (die bisherigen Standarddiskussionen wurden nur in der DGSv geführt) zur Frage des Qualifikationsprofils von Lehrsupervisoren, wäre äußerst wünschenswert. Unser Text versteht sich als ein Beitrag hierzu.

## 2. ZUM AKTUELLEN „STATE OF THE ARTS“ IM FELDE DER SUPERVISION ALS HINTERGRUND FÜR DIE QUALIFIKATIONSERFORDERNISSE VON LEHRSUPERVISOREN

Wenn es darum geht, Lehrsupervisoren weiterzubilden, so müssen lehrsupervisorische *Kompetenz* (Wissen) und *Performanz* (Können) natürlich auf Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sein, über die Supervisoren verfügen sollten, ja mehr noch: Lehrsuper-

visoren müssen aufgrund der *Mehrebenenstruktur des „Systems Supervision“* (Petzold 1990a, 1993m) auch ein sehr fundiertes Wissen darüber haben, was Supervisoren zu supervidieren haben, ein Wissen nämlich über die praktische, professionelle Arbeit in den verschiedenen psychosozialen, pädagogischen, klinischen und betrieblichen Feldern. Lehrsupervisoren müssen über eine breite, allgemeine sozialwissenschaftliche *Kompetenz* und sozialinterventive *Performanz* verfügen sowie über ein weites Spektrum, was die Feldkompetenz anbelangt. Vor allen Dingen müssen Lehrsupervisoren dazu beitragen können, den wissenschaftlichen und methodisch-praktischen Status ihrer Disziplin voranzubringen. Deshalb scheint ein kurzer Blick auf die „Erfordernisse des Praxisfeldes“ und auf den „state of the arts“ der Disziplin „Supervision“ nützlich.

Die hohen Zulassungsvoraussetzungen für die Supervisorenausbildung, was spezifische, praktische Erfahrung und methodische Vorausbildungen anbelangt, und der Standard der Ausbildung selbst (vgl. *actuell DGSv 3, 1994, 15 f*) sollen gewährleisten, daß Supervisoren anderen *Fachleuten* in der Praxis dabei helfen können, ihre Profession qualitativ auszufüllen. Damit ist die Latte für das Qualifikationsprofil und die Weiterbildung von Lehrsupervisoren, bei der es dann um die *Qualifizierung von Fachleuten für Fachleute* geht (Siegels 1991, 1992), besonders hoch zu legen. Ob allein langjährige Praxiserfahrung als Supervisor dazu ausreicht, um als Lehrsupervisor berufen zu werden und Supervisoren ausbilden zu können, wie es bei vielen Ausbildungsinstituten geschieht, darf prinzipiell in Zweifel gezogen werden.

Wenn man die Bedeutung der Supervision heutzutage für den Bereich der „Qualitätssicherung“ (Kessel 1992) sieht, ja oftmals ihre Funktion für ein „quality attainment“ - z. B. im Bereich der Altenarbeit (Hirsch 1993; Petzold, Schiggl 1995), wo eine entsprechende Professionalisierung nach definierten Qualitätsstandards erst noch in den Anfängen steht -

so ist der Anspruch an Supervision zu Recht sehr hoch, und er wird in Zukunft noch wachsen. Insbesondere an die *Weiterbildungsfunktion* von Supervision werden in methodischer wie auch in theoretischer Hinsicht hohe Ansprüche gestellt werden: in methodischer Richtung, weil viele Studien- bzw. Ausbildungsgänge in den Grundberufen, mit denen Supervisoren dann später arbeiten (SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, Krankenschwestern, AltenpflegerInnen etc.), für die methodische Arbeit in der Praxis unzureichend ausrüsten und weiterhin, weil in diesen Studiengängen die Theorie-/Praxiszupassung oftmals mangelhaft erfolgt (und vielleicht auch im schulischen und akademischen Setting nicht besser erfolgen kann).

Supervision und andere Formen beruflicher Bildung und Beratung müssen hier weiterführende Hilfen geben. Schließlich wird von Supervisoren (wie die etymologische Bedeutung des Wortes nahelegt) erwartet, daß sie aus ihrer „Überschau“ die sich in Theorie, Forschung und Praxeologie beständig vollziehenden Entwicklungen immer auf einem guten Aktualitätsstand in ihre Arbeit einbeziehen und damit in das Praxisfeld zu den Supervisanden hin transportieren. Die Erfahrung in Feldern psychosozialer, pädagogischer, klinischer oder betrieblicher Arbeit zeigt, daß eines der gravierendsten Probleme der Praktiker darin liegt, die Erträge der Forschung und der Theorienbildung zu rezipieren (die praktische Altenarbeit hinkt dem Stand gerontologischer Forschung um 20 Jahre, die Sozialarbeit dem Stand der sozialpsychologischen und soziologischen Forschung regelmäßig um 10 Jahre hinterher, und auch für die angewandte Psychotherapie steht es nicht besser, vgl. *Grawe 1992*). Es gelingt Praktikern weiterhin nur sehr schwer, eine konsistente interventive Umsetzung von Forschungsergebnissen und Theoriekonzepten zu gewährleisten.

Genau dieselbe Situation, wie wir sie in der Sozialarbeit finden, spiegelt sich nun leider auch in der deutschsprachigen, zum Teil auch

niederländischen und angelsächsischen Supervisionsliteratur wider, was sich an den neueren Lehrbüchern, relevanten Sammelbänden und auch an den vorhandenen Fachzeitschriften aus dem Feld der Supervision ablesen läßt. Man hält z. B. lieber an traditionellen Theoriekonzepten, etwa der Psychoanalyse fest - neuere supervisionsrelevante Ansätze etwa sozialwissenschaftlich fundierter Psychoanalyse mit hermeneutischer, kognitivistischer oder interaktionistischer Orientierung (Erdehi 1985, 1990; Lorenzer 1972, 1973, 1977; Emde 1993, 1994; Spence 1982, 1987; Basch 1992 u. a.) werden zu wenig zur Kenntnis genommen (vgl. Wittenberger 1984; Jarmon 1990; Piibl, Schmidbauer 1991; Buchinger 1993; Bauriedl 1993). Da man sich vielfach auch nicht mit neueren Entwicklungen der Sozialpsychologie beschäftigt (Fatzer, Eck 1990) und man bei relativ konservativen Konzepten der Rollentheorie und Bühnenmetaphorik (Gotthardt-Lorenz 1989, 1990, 1994) bleibt, ist der theoretische Stand im Praxisfeld relativ defizient. Eine Analyse der Literaturverzeichnisse der Bücher von Siegers, Haan (1988), Piibl (1990), Schreyögg (1991), Kersting (1992), Fatzer, Eck (1990), Andriessen, Mietmer (1985), insbesondere aber auch eine Analyse der Literaturverzeichnisse in den Aufsätzen der Zeitschriften „Forum der Supervision“, „Supervision“ (etwas besser steht es mit der holländischen Zeitschrift „Supervisie in opleiding en beroep“) zeigt, daß von den im Felde der Supervision schreibenden Autoren beinahe ausschließlich auf Theorien psychoanalytischer Provenienz, auf therapeutische Ansätze verschiedener Orientierung (Gestalt, Psychodrama, NLP, Gesprächstherapie, TA, natürlich Familientherapie u. a.) sowie auf systemische Ansätze mit Verlängerungen zum Konstruktivismus hin zurückgegriffen wird (ohne daß die erheblichen metatheoretischen Probleme der durchaus fruchtbaren letztgenannten Orientierungen, auch was eine interventive Umsetzung anbetrifft, ausreichend thematisiert werden, vgl. Stangl 1989; Kömmecke 1990; Fischer 1991). In den genannten Veröffent-

lichungen und Publikationsorganen findet sich außer unspezifischen Verweisen auf gruppendynamische Konzepte (vgl. spezifisch die gute Monographie von Rechten 1993) praktisch keine Reflexion der bedeutenden, interventionsrelevanten sozialpsychologischen Theorien (vgl. Stroebe et al 1992; Frey, Irle 1992). Den Werken der hier wichtigen Autoren (Heider, Sherif, Bronfenbrenner, Festinger als Klassiker, Bandura, Taisel, Moscovici, Jones, Giddens als neuere Protagonisten) begegnet man in den Texten und Literaturverzeichnissen nicht oder nur okkasionell. Ausgeblendet wird der gesamte Bereich der Gesundheitsforschung (Antonovsky 1979, 1987; Becker 1984; Schwarzer, Leppin 1989). Die so wesentlichen Theorien und Forschungsergebnisse zum „social support“ (Sarason, Sarason 1985; Schuch 1990; Nestmann 1988), über soziale Netzwerke (Keupp, Röhrle 1987; Röhrle 1993; Laireiter 1993) finden sich genausowenig wie Arbeiten zur Attributionstheorie und Attributionsforschung (Krampen 1989; Försterling, Stiensmeyer-Pelster 1993). Die Rezeption von Theorien zur Selbstwirksamkeit (Flammer 1990) und zum sozialen Lernen (Bandura 1989, 1977) vermißt man ebenso wie Ressourcentheorien (Jerusalem 1990) - bei allem schlagwortartigen Gebrauch des Terminus „Ressource“ oder „Ressourcenorientierung“. Nichts gibt es über „subjektive Theorien“ (Flück 1991), über „social worlds“ und „soziale Repräsentationen“ (Strauss 1978; Moscovici 1984; Jodelet 1989a, b). Geradezu betroffen muß die Tatsache machen, daß Supervision, die immer - und sei es nur von Supervisanden attribuiert oder projektiv zugeschrieben - einen Aspekt der Kontrolle hat, sich mit dem ganzen breiten Bereich der „Kontrollüberzeugungen“ und „Kontrolltheorien“ (Flammer 1990) nicht auseinandergesetzt hat, obwohl sie zu den bestuntersuchtsten sozialwissenschaftlichen Theorien gehören und ihre interventive Bedeutung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. „Kritische Lebensereignisse“ (Filipp 1981/1990, vgl. jetzt Benmink 1993), Risikofaktoren, protektive Faktoren und Karriereforschung (Ro-



bins, Rutter 1990; Petzold, Goffin, Oudhof 1993) bleiben genauso unbeachtet wie die in hohem Maße bedeutsame „Psychologie des Erwachsenenalters“ (Faltermajer et al. 1992) und neue innovative Ansätze in den handlungsorientierten Sozialwissenschaften (Giddens 1979; 1991, 1993) oder in der Sozialarbeit selbst (Staub-Bernasconi 1983, 1994).

Wenn es sich hier um irgendwelche abseitigen Spezialtheorien handeln würde, die für psychosoziale Interventionen und Supervision nur geringe Bedeutung hätten, würden sich diese Zeilen erübrigen. Es handelt sich hier aber um zentrale Theorien und Forschungen, die für die *Praxis der Intervention* zur Veränderung, Verbesserung und Entwicklung sozialer Beziehungen und Systeme, ja eigentlich - um noch grundsätzlicher anzusetzen -, für ein adäquates Verstehen solcher Systeme unverzichtbar sind. Die Mängel in der Grundausbildung von vielen Supervisoren mit traditionellem Fachhochschulstudium, die dann zu Lehrsupervisoren geworden sind und in diesem Bereich publizieren, schreiben sich hier überdeutlich im theoretischen Stand des Feldes „Supervision“ und in der Orientierung und Einseitigkeit der Theorieentwicklung fort sowie in der einseitigen Betonung von Identität, Performanzaspekten oder personaler Kompetenz (z. B. persönliche Autonomie, supervisorische, langjährige Praxiserfahrung - alles wichtig und unverzichtbar, indes für die supervisorische Qualität sind auch theoretische und Theorie und Praxis verbindende Kompetenzaspekte wesentlich). Auch das beinahe gänzliche Fehlen theoriegeleiteter Supervisionsforschung (Merkies, Stapert 1992) - und diese ist wichtig für die Weiterentwicklung disziplinspezifischer Konzeptbildung - schlägt für den „state of the arts“ zu Buche. Man könnte nun versucht sein, aus den aufgezeigten Aufgaben, dem Innovationsbedarf und den Qualifikationserfordernissen ein „Idealprofil“ des Lehrsupervisors abzuleiten: Sozialarbeiter mit langjähriger Praxiserfahrung, sozialpsychologischem oder soziologischem Zweitstudium, Psychotherapieausbildung, Ausbildung in Organisations-

entwicklung, natürlich Supervisorenausbildung. Ein solches „Idealprofil“ wird sich im Feld nur bei einigen ganz „raren Exemplaren“ finden lassen, und dann ist noch zu fragen, ob die personale, soziale und professionell-interven-tive Kompetenz und Performanz gut genug ist, um Supervisoren aus- bzw. weiterzubilden. Es geht hier also keineswegs darum, hypertrophe und deshalb dysfunktionale Idealprofile aufzustellen, sondern darum, Bereiche *allgemeinsupervisorischer Kompetenz und Performanz* abzustecken, die jenseits einer *spezifischen Feldkompetenz und Feldperformanz* liegen - wenn man z. B. im Suchtbereich Supervision macht, ist es selbstverständlich, daß man sich in Theorien zur Entstehung süchtigen Verhaltens, Literatur zur Therapie von Alkoholismus und Drogenabhängigkeit und in die institutionellen Bedingungen des Feldes etc. einarbeitet. In gleicher Weise muß sich ein Supervisor einen generellen „body of knowledge“ aneignen und sich in sozialwissenschaftliche Theorien einarbeiten, um Kenntnisse für den Bereich *allgemeinsupervisorischer Kompetenz und Performanz* zu erwerben. Über einen solchen „body of knowledge“ müßte - selbst bei einem eng umgrenzten Supervisionsverständnis, das die Bereiche der Organisationsentwicklung und Institutionsberatung sowie der klinischen bzw. psychotherapeutischen Supervision nicht berücksichtigt - im Feld der Supervision (z. B. unter den Ausbildungsinstituten) ein Konsens hergestellt werden. Für die Verbesserung professionellen Handelns, die Optimierung zwischenmenschlicher Kommunikation, die Fundierung psychosozialer und pädagogischer Praxis durch Supervision sind die vorstehend genannten sozialwissenschaftlichen Theorien und die sich aus ihnen ableitenden Interventionsmöglichkeiten unserer Meinung nach unverzichtbar.

Hier geht es nicht an zu sagen: Ich vertrete aber einen tiefenpsychologisch orientierten Supervisionsansatz, aber keinen sozialbehavioristischen oder keine Orientierung, die dem „social cognition approach“ verpflichtet ist. Derartige Argumentationen verfehlen die Er-

fordernisse der supervisorischen Praxis, der supervisorischen Felder und der „client systems“ grundsätzlich. In einem modernen Supervisionsverständnis darf weder eine tiefenpsychologische Perspektive fehlen noch eine systemische noch eine breit ausgelegte sozialpsychologische, ökologische und soziologische. Wenn es in der Supervision um die Förderung von „Professionalisierung“ geht - und hier liegen wesentliche Aufgaben und Arbeitsbereiche - dann kann man eben nicht auf den Kenntnis- und Forschungsstand zur beruflichen Sozialisation (Heinz 1982, 1991; Raven 1989; Hohm 1987), professionalisierungstheoretische Ansätze und die Erträge der Professionalisierungsdebatte (Schmidt 1989; Peters 1983; Koring 1989; Delden 1992; Krogt 1981) verzichten (auch hier findet sich in der von uns durchgesehenen Supervisionsliteratur praktisch keine Rezeption, vgl. Siegers 1990).

Netzwerk- und Ressourcentheorien, Copingtheorien, Theorien zur sozialen Kognition, „perceived competence“, zur Attribution und zu Kontrollüberzeugungen sind heutzutage sozialwissenschaftliches Allgemeingut und für die psychosoziale Praxis unverzichtbar. Sie müssen deshalb auch in die supervisorische Theorienbildung und Praxis einfließen und in der relevanten Supervisionsliteratur genauso aufscheinen wie therapeutische, agogische und organisationstheoretische Konzepte. Die supervisionspezifische Zupassung dieser Ansätze wäre äußerst fruchtbar und müßte in breiterer Weise erfolgen - im Rahmen unserer Arbeit und Supervisorenausbildung sind wir darum seit Jahren bemüht. Behindert wird dies neben dem schon erwähnten Aspekt der Vorausbildung von Supervisoren aufgrund ihrer massiven - und ob ihrer Einseitigkeit letztlich auch nachteiligen - offenen und verdeckten Ausrichtung an psychotherapeutischen Theorien, Konzeptbildungen und Methodologien oder durch ihre einseitige Orientierung auf einen „favorite approach“: den „systemischen“ (Kersting Neumann-Wirsing 1992) oder den agogischen wie in der niederländischen Supervisionstradition (Siegers, Haan 1988; Siegers

1986; Kessel 1988, 1990; Praag, Praag van Asperen 1990) oder den psychoanalytischen (Pübl, Schmidbauer 1991).

Exemplarisch für solche Einseitigkeit kann hier auf die große Bedeutung des Balint-Gruppenansatzes im Felde der deutschen Supervision (Siegers 1984) verwiesen werden, ein Modell klinischer Fallbesprechungsarbeit, das - als Michael Balint, unzufrieden mit dem psychoanalytischen Ausbildungssystem, es konzipierte - für Ärzte einen hohen innovativen Wert hatte (Kroepfel 1980; Stucke 1982). Es wurde aber auf dem Hintergrund des medizinisierten Diskurses (Foucault 1972) spezifisch für den medizinischen Bereich unter Zugrundelegung eines ganz bestimmten psychoanalytischen Rahmens entwickelt. Es finden sich in ihm die sechs Variablen, die supervisorisches Geschehen bestimmen, nur unzureichend Berücksichtigung:

- (1) Supervisorenvariable,
- (2) Supervisandenvariable,
- (3) Prozeßvariable,
- (4) Klient/Patientvariable,
- (5) Institutionsvariable,
- (6) Feldvariable (Petzold 1973)

Weiterhin werden die Foki supervisorischer Arbeit nur partiell berücksichtigt:

- I Fokus auf der fachlichen Qualifikation von Berufstätigen,
- II Fokus auf der personalen Qualifikation von Berufstätigen,
- III Fokus auf der Einbettung von Berufstätigen in ihrem beruflichen Kontext,
- IV Fokus auf der fachlichen und personalen Qualifikation von Berufstätigen in ihrem jeweiligen Kontext (Schreyögg 1994, 10)

In der Balint-Arbeit wurde vorwiegend Fokus I betont und besonders die bei Balint individualisierend konzeptualisierte und Netzwerkaspekte ausblendende Patientenvariable (4) und die Prozeßvariable (3) berücksichtigt, die Supervisoren-/Therapeutenvariable (1) nur par-

tiell. Die Netzwerkperspektiven (Röhle 1993) und die Perspektive kollektiver Kognitionen (social worlds, Strauss 1978; Moscovici 1984) einbeziehenden Institutions-(5) und Feldvariablen (6), die so wichtig für die Supervision sind, wurden theoretisch und methodisch nicht ausgearbeitet (Harrer 1986). Im übrigen stagniert die theoretische Arbeit in diesem Ansatz - trotz der Forschungsarbeiten (Rosin 1989), die allerdings einen empirischen Nachweis der Wirkung der Balint-Arbeit nicht erbringen konnten (Rosin 1992) - seit etwa 20 Jahren (vgl. z. B. Luban-Plozza 1974, 1992; Stucke 1982, 1992), so daß das Modell zumindest für den Bereich Supervision in seiner Bedeutung wahrscheinlich eher überschätzt wird, zumal sich in der Literatur keine spezifischen Zupassungen des Balint-Ansatzes für die Supervision finden. Das heißt nun keineswegs, daß ein erfahrener, flexibler Balint-Gruppenleiter nicht doch sehr gute Arbeit machen kann und die Teilnehmer von einer solchen Gruppe für den Bereich, der methodisch mit diesem Ansatz abgedeckt werden kann, auch sehr viel zu profitieren vermögen. Aber die Grenzen sind auch deutlich sichtbar, was nämlich das Verstehen von Institutions- und Felddynamiken angeht:

Auch bei vielen der genuin sozialarbeiterisch orientierten Supervisorenausbildungen findet sich ein pathologieorientierter therapeutischer Diskurs, wenn auch zumeist verdeckt. Über protektive Faktoren, salutogene Einflüsse, *enrichment*, *empowerment* liest man nichts, und die Perspektive, daß Sozialarbeit oder Soziotherapie auch die Dimension hat, die Qualität sozialen Miteinanders zu entwickeln (Petzold, Petzold 1993), wird kaum artikuliert. Die Orientierung an Therapie ist hierfür eine wesentliche Ursache. Sie wäre, würde man die Pathologiefixiertheit überwinden, bei einer Ausrichtung an bestimmten therapeutischen Schulen - besonders an solchen, die breiter ausgelegt sind (moderne Psychoanalyse, systemische Familientherapie, Verhaltenstherapie nach der „kognitiven Wende“, Integrative Therapie, mit gewissen Einschränkungen Gestalttherapie,

Psychodrama und klientenzentrierte Gesprächstherapie, keinesfalls NLP, RET oder einige andere der kleineren Psychotherapieverfahren wegen des zu schmalen Ansatzes) - eigentlich kein Schaden, wenn hiermit nicht oft auch die Übernahme der „Krankheit der psychotherapeutischen Schulen“ einherginge: ihre Theorieentwicklung in der Regel nur schulenimmanent weiter voranzutreiben (die moderne Verhaltenstherapie macht hier allerdings in weiten Bereichen, wenn auch keineswegs in allen, eine Ausnahme), ohne den psychologischen Erkenntnis- und Forschungsstand, insbesondere den sozialpsychologischen oder entwicklungspsychologischen (life span developmental approach) zur Kenntnis zu nehmen.

Von der modernen Psychotherapieforschung (Grawe et al. 1994; Bergin, Garfield 1994) wird dieser „Methodenmonismus“ (Caspar, Grawe 1989; Petzold 1982g<sup>1</sup>, 1992g) genauso beklagt wie von der allgemeinen Psychotherapiewissenschaft bzw. den Arbeiten zur vergleichenden Psychotherapie (Prochaska, DiClemente 1984, 1992; Petzold 1991a, 1992a, g; Norcross, Goldfried 1992; Stricker, Gold 1993). In der Psychotherapie gibt es seit gut einem Jahrzehnt eine starke Bewegung zu schulen- und methodenübergreifenden Ansätzen (Blaser et al. 1992; Mahrer 1989; Petzold 1974j, 1982g<sup>1</sup>). Für die Supervision steht dies um so notwendiger an, weil sie (vom Sonderfall der Psychotherapiesupervision einmal abgesehen) keine primär klinische Orientierung hat.

Genau wie sich erst in den vergangenen beiden Dezennien allmählich eine „allgemeine Psychotherapiewissenschaft“ (Petzold 1994; Bergin, Garfield 1994) entwickelt, muß sich eine „allgemeine Supervisionswissenschaft“ entwickeln, die sich erst in Umrissen abzuzeichnen beginnt, etwa dadurch, daß es seit noch nicht so allzu langer Zeit universitäre Studiengänge für Supervision gibt (Kassel, FU Amsterdam, Donau-Universität Krems, Universität Salzburg) und daß sich einige Fachzeitschriften etablieren konnten, die zumindest zum Teil einen wissenschaftlichen Charakter haben und

Beiträge mit wissenschaftlichem Anspruch und Niveau veröffentlichen.

Wenn hier also der supervisorische Kontext insgesamt in einem Beitrag über die „Weiterbildung von Lehrsupervisoren“ thematisiert und der „state of the arts“ im Feld der Supervision reflektiert wird, geschieht dies, um die Erfordernisse der Praxis, die Defizite der Theoriebildung, der Forschung und -daraus folgend - der Methodologie (hier in Teilbereichen) aufzuweisen, weil dies alles für das Anforderungsprofil von Lehrsupervisoren/-Lehrsupervisorinnen, das Anforderungsprofil an Weiterbildungen für Lehrsupervisoren und damit auch für das Lernen des Gesamtfeldes eine kardinale Bedeutung hat. Obwohl Supervision *als Praxeologie* auf eine doch recht lange Geschichte zurückblicken kann (Belardi 1992) und sich seit geraumer Zeit als eigenes „Feld“ konstituieren konnte, kommen wir nicht umhin, uns immer wieder zu vergegenwärtigen, daß Supervision *als Wissenschaft* noch in den Anfängen steht, ja, legt man das *Kubnsche* Paradigmakonzept zugrunde (Kuhn 1970), daß sie sich noch in einer „vorwissenschaftlichen“ Phase befindet.

Die Entwicklung der Disziplin „Supervision“ durchläuft derzeit im europäischen Raum die typischen Stadien, wie ich sie für den Implementierungsprozeß (Petzold 1973) einer neuen Organisation oder Fachdisziplin beschrieben habe. Nach der „Pionier- und Innovationsphase“ (I) finden sich für die „Phase der Konsolidierung“ (II) und für die „Phase der Etablierung“ (III) folgende Aspekte: eine starke Bewegung zur „Professionalisierung“ (IIIa) - Berufsverbände und Fachgesellschaften auf nationaler und europäischer Ebene haben sich gebildet, berufliche Standards und Regelungen wurden erstellt. Damit verbunden haben „Institutionalisierungen“ (IIIb) stattgefunden: Ausbildungsinstitute haben sich gebildet, Lehrangebote an Hochschulen, Studiengänge wurden eingerichtet. Unlösbar damit verbunden ist die „Curricularisierung“, hier spezifisch die „Formalisierung“ (IIIc), d. h. die Weitergabe von Kompetenzen und Performanzen

durch formalisierte Ausbildungsordnungen, Lehrpläne, Prüfungsordnungen, die Regelungen von übergreifender Verbindlichkeit festlegen und an autorisierte Dozenten und Ausbildungsinstitutionen binden. Schließlich ist die „Szentifizierung“ (III d) zu beobachten, die Etablierung der Supervision als wissenschaftliche Disziplin, die Entwicklung von Forschung, eines Wissenschaftsbetriebes (Kongresse, Fachliteratur, wissenschaftliche Gesellschaften). Schließlich könnte über allgemeine Rechtsbestimmungen eine „Codifizierung“ (III e), d. h. „Verrechtlichung“ des Bereiches erfolgen (durch die Studiengänge ist dies in bildungs- und hochschulrechtlicher Hinsicht schon geschehen), etwa durch ein spezifisches Berufsrecht - eine Entwicklung, für die sich einige der Berufsverbände auch einsetzen (for better or worse).

### 3. SUPERVISORISCHES LEHREN UND LERNEN

Dieser hier umrissene Kontext muß bei der gesamten Diskussion um die Weiterbildung von Lehrsupervisoren, die derzeit in Gang gekommen ist, berücksichtigt werden. Wird er nämlich vernachlässigt, so erhalten die Einflußfaktoren der „Institutionalisierung“ und die damit verbundene Sicherung von Privilegien (von de facto schon als Lehrsupervisoren Tätigen oder in der Ausbildung etablierten Institutionen), von Märkten oder Marktanteilen durch Formalstandards die entscheidende Bedeutung statt der inhaltlichen und fachlichen Argumente, die auf theoretische, methodische und didaktische Dimensionen zentrieren.

Das Schwierige bei der gesamten Debatte ist ja nicht nur, das Profil einer exzellenten *Qualifikation* zu erstellen, sondern auch Konzepte zu erarbeiten, wie dieses Qualitätsprofil dann in sinnvoller und methodisch-didaktisch optimaler Weise realisiert werden kann. Schwierig ist weiterhin die damit aufkommende Frage der „Nachqualifikation“ schon arbeitender Lehrsupervisoren oder zumindest

doch die der Bewertung ihrer Qualifikation. In der Entwicklung eines Feldes bei einer sich mobilisierenden *Felddynamik* gibt es beim Übergang von einer „Pionier- bzw. Innovationsphase“ zur „Etablierungsphase“ immer Prozesse der *„transition“*, Überleitungen, Übergangsregelungen. Soll es aber zu einer optimalen *Professionalisierung* und *Szientifizierung* einer Disziplin oder zur übergreifenden Entwicklung eines Feldes kommen, wird damit auch die Frage der Nachqualifizierung ernsthaft zu ventilieren sein.

Beispielhaft möchten wir auf die Entwicklungen an unserem Institut im Bereich der Psychotherapie hinweisen: An ihm wurden Lehrtherapeuten immer schon für ihre Funktion vorbereitet und ausgebildet (Petzold, Frühmann 1993). Es wurde also nie jemand alleinig nach dem Prinzip der Anciennität oder vorhandener Berufserfahrung zum Lehrtherapeuten „ernannt“. Mit der Einführung eines differenziert ausgearbeiteten, standardisierten Lehrtherapeutenweiterbildungscurriculums haben sich sehr viele der schon langjährig als Lehrtherapeuten tätigen Kolleginnen und Kollegen für dieses Curriculum eingeschrieben. Damit fand eine Durchmischung in den Weiterbildungsgruppen zwischen Lehrtherapeuten-Anwärtern und erfahrenen Lehrtherapeuten statt, was sich für die Qualität der Weiterbildung äußerst positiv ausgewirkt hat. Die Hintergrundmotivation für diese Teilnahme von etablierten Kolleginnen und Kollegen waren folgende:

- (1) das Bedürfnis der Nachqualifikation, um „wieder auf dem neusten Stand zu sein“,
- (2) der Wunsch, eigene Erkenntnisse und Erfahrungen in den kollegialen Diskurs einzubringen und in einer „learning community“ die Weiterbildung angehender Lehrtherapeuten mitgestalten zu können,
- (3) die Überzeugung, daß gute, curricular organisierte Lehre von der Synchronisation der Lehrenden abhängt und deshalb ein

gleicher Stand gewährleistet sein müsse, für den das Lehrtherapeutencurriculum die beste Gewähr biete,

- (4) der Wunsch, mit den beiden „Seniortherapeuten“, die die Lehrtherapeutenweiterbildung leiteten und theoretisch wie praktisch, aber auch in ihrer Kombination als besonders kompetent galten, arbeiten zu können und sich noch etwas „zugute zu tun“.

Zumindest die ersten drei Motivationslinien lassen sich für die Situation von Lehrsupervisoren auf das Feld der Supervision übertragen, wobei hier noch die große Heterogenität der Vorqualifikation und konzeptuellen Orientierungen ein besonderes, motivierendes Moment sein müßte, Anstrengungen in Richtung einer *„hinlänglichen Abstimmung und Synchronisation“* zu unternehmen, womit im übrigen die Chance verbunden wäre, „im Feld“ in einen konstruktiven Diskurs über unterschiedliche Konzepte und Entwicklungen eintreten zu können, die in einem solchen Prozeß natürlich ins Spiel kommen würden. Das könnte ganz besonders fruchtbar werden, wenn Lehrsupervisoren unterschiedlicher Schulen bzw. Orientierungen an einer solchen nachqualifizierenden Weiterbildung teilnehmen würden.

### 3.1 Das Modell der „Kompetenzgruppe“ und das Prinzip der „joint competence“ zur Förderung von „Kompetenzen“ und „Performanzen“

Wir legen diesen Ausführungen das komplexe Gruppenkonzept des Integrativen Ansatzes zugrunde (Petzold 1973; Petzold, Schneewind 1986; Petzold, Orth 1995; Frühmann 1986), das davon ausgeht, daß in einer Gruppe immer auch verschiedene kollektive, kognitive Repräsentationssysteme (social worlds) vorhanden sind (Strauss 1978; Petzold, Petzold 1991), die, wenn sie hinlänglich abgestimmt werden können, ein großes innovatives Potential bieten, weil sie einen ungeheuren

Wissens- und Erfahrungsvorrat, nämlich den der kognitiven Bezugssysteme der einzelnen Teilnehmer verfügbar machen. Die Gruppe insgesamt und der einzelne erfahren durch Partizipation in gelingenden Prozessen von *Ko-responzenz* und *Kooperation* (Petzold 1991e) ihre gemeinsame Kompetenz und können gemeinsame kreative Prozesse, *Ko-kreativität* (idem 1971k, 1990b; Ijine et al. 1990) erleben. Gruppe ist deshalb nie nur als numerische Präsenz mehrerer Individuen, sondern immer auch als „Gesamt kollektiver Repräsentationssysteme in Interaktion“ zu sehen.

Das Modell des „*exchange learning*“ in kompetenzfördernder Gruppenarbeit, das wir in alternativen Bildungsprojekten finden, aber auch in Selbsthilfegruppen (Petzold, Laschinsky, Rinast 1979; Petzold, Schobert, Schulz 1991), könnte in einer schulenübergreifenden Lehrsupervisorenweiterbildung zum Tragen kommen und das mit diesem verbundene Prinzip der „*joint competence*“ (Petzold 1973). Dieses Prinzip ist für die Theorie und Praxis unseres Supervisionsmodells (Petzold, Lemke 1979) und damit für die Weiterbildung von Supervisoren und Lehrsupervisoren von herausragender Bedeutung. Seit Beginn unserer supervisorischen Arbeit im Jahre 1970 im Bereich der Erwachsenenbildung und in klinischen Einrichtungen haben wir das *Balint-Gruppenmodell* durch soziometrische psychodramatische Elemente ergänzt (Petzold, Sieper 1970; Petzold, Schukewitz 1972) und im Sinne unseres generellen Weiterbildungskonzeptes, die „Förderung von Kompetenzen und Performanzen“ (Petzold, Sieper 1972), auch zum Eckstein unseres Supervisionsmodells gemacht (Petzold 1973). Wir hatten seinerzeit an den Kompetenzbegriff von White (1959) angeschlossen, der vertrat, daß Menschen über eine intrinsische Motivation zu kompetentem Handeln verfügen, über eine „*effectance motivation*“ (Abb. 1), hatten aber von Anfang an auch *extrinsische*, vom sozialen Feld abhängende Motivatoren angenommen, unter Meadscher (Mead 1934) ein „inneres Beob-

achten des eigenen Handelns mit den Augen anderer“ (Petzold 1973) berücksichtigt und das Faktum, das Handeln oft, ja meistens „eine Form sozialer Kooperation ist, die in gemeinsamem sozialen Wissen, das ‚sozial repräsentiert‘ ist, wie *Moscovici* gezeigt hat, gründet“ (ibid.) Diese motivationale, emotionale, soziale und kognitive Komponenten umfassende Theorie schloß an humanistisch-psychologisches Gedankengut an, differenzierte aber den Handlungs- und Kognitionsaspekt nicht deutlich genug und die Dimension individueller Kognitions- und Performanzaspekte. So hatten wir von Anfang an *Moscovici*s (1965, 1984) Konzepte der „*représentations sociales*“, später *Anselm Strauss*' (1978) Konzept der „*social world*“ einbezogen und unter Rückgriff auf die Terminologie von *Noam Chomsky* (1964) für den kognitiven Aspekt, die *Fähigkeiten*, das Wissen, den *Kompetenzbegriff* reserviert und für den Handlungsaspekt, die *Fertigkeiten (skills)*, das Können, den *Performanzbegriff* (Wunderlich 1972; Schweinsberg-Reichart 1985), eine Differenzierung, die auch an unsere Überlegungen zu einer „*diskursiven Hermeneutik*“ und einer „*aktionalen Hermeneutik*“ (Petzold 1970c, 1992a, 903) - beide sind miteinander verschränkt - angeschlossen. Diese Differenzierung wurde durch die Ausarbeitung kognitiver Kompetenztheorien (*Connolly, Bruner* 1974) gestützt. Informatives, zielgerichtetes „kompetentes“ Konzeptualisieren führt zur effektiven *Performanz*, die befriedigend, lustvoll, motivierend ist, weil sie das Gefühl der *Kontrolle*, der „*mastery*“, der „*self-efficacy*“ bewirkt. *Susan Harter* (1978, 1981, 1985, 1990) hat *White*s Konzept verfeinert und ausgebaut und dabei die Bedeutung der emotionalen Seite der „*mastery experience*“ herausgestellt. *Bandura* (1977, 1989) hat mit seiner Theorie der *Selbstwirksamkeit* und der Betonung der „*perceived self-efficacy*“ das Kompetenzkonzept in eine elaborierte Theorie sozialen Lernen eingebettet, und wir haben den Kompetenzbegriff „kollektiviert“ und als „ko-responzierendes gemeinsames Denken und Handeln“

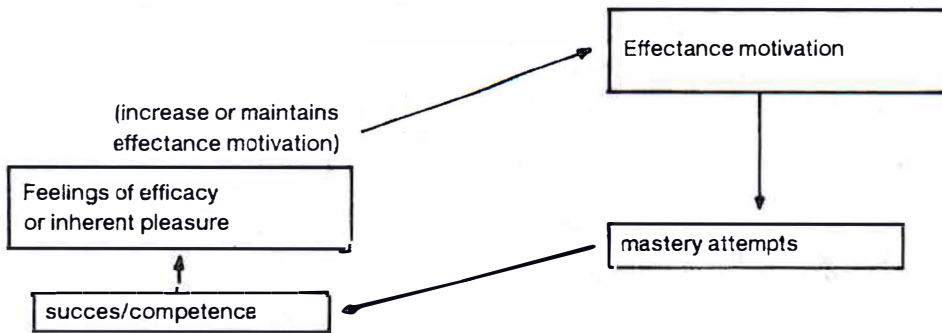


Abb. 1: Das „Effectance-Motivation-Model“ von White (nach Harter 1978)

bestimmt (Petzold 1973, 1978e). Das *Kompetenzmodell* hat sich für Forschungs- und Theoriebildung in vielen Bereichen sozialen Lernens und veränderungsgerichteter Intervention sehr bewährt und wurde an der Abteilung des Seniorautors dieses Artikels zu einem zentralen Konzept für die Interventionsforschungsprojekte mit Kindern, Erwachsenen und alten Menschen unter einer „life span developmental perspective“ (Petzold 1983; van der Steen, Vermeer 1987; Bosscher et al. 1987, 1992; van Rossum, Vermeer 1992; Baardman 1992). Dabei wurden unter dem Einfluß Morenos, der Gruppentherapie als ein Geschehen definierte, in dem „one man becomes the therapy agent of the other“ (Moreno 1932) immer auch die Gemeinschaftskompetenz des Menschen im sozialen Netzwerk sowie die im Netzwerk vorhandenen „sozialen Repräsentationen“ (Moscovici 1984) und damit die Kompetenz des sozialen Netzwerks mit betrachtet (Röhrlé 1993). Das hat die eher individualistischen Perspektiven von White, Harter und Bandura erweitert. Wir betonen seine Bedeutung auch für den supervisorischen Kontext. Seit 1973, als von der Praxisseite unsere gestalttherapeutischen und psychodramatischen

Ergänzungen und von der Theorieseite unsere systemischen, kompetenz-/performanztheoretischen Weiterentwicklungen des Balint-Gruppenmodells der Supervision soweit gediehen waren, daß wir bei Wahrung nützlicher Elemente, in Kenntnis seiner Begrenztheiten und in Abhebung von seinen Einseitigkeiten, aber auch zur Kennzeichnung unserer eigenen Neukonzeptualisierungen einen Namen für diese Form klinisch-supervisorischer Arbeit mit dem Prinzip der „joint competence“ und „joint performance“ suchten, haben wir die Begriffe „Systemsupervision“ und „Kompetenzgruppe“ geprägt (Petzold 1973, 1) und verwenden diese seither.

„Systemsupervision betrachtet und untersucht das Funktionieren von personalen, sozialen und ökologischen Systemen - Personen, Organisationen, Institutionen, Feldern - mit dem Ziel, ihre Binnenregulation, die Kommunikation/Interaktion von Subsystemen und ihre Außenrelationen zu umliegenden Systemen zu verstehen, um dann durch systembezogene Interventionen die Möglichkeiten der Selbstregulation zu unterstützen, Lernprozesse des Systems, seine Sinnerfassungskapazität zu fördern, die Systemidentität zu sichern und - wo erforderlich - Systemveränderungen mit den relevanten personalen und

gruppalen Subsystemen zu planen bzw. solche Planungen und ihre Umsetzung zu beraten und begleiten" (ibid. 7).

*„Kompetenzgruppen sind besondere, nach den Prinzipien der ‚joint competence‘ und des ‚exchange learning‘ arbeitende Supervisions- oder Projektgruppen, die kollektive Synopse- und Synergieeffekte und gemeinsame Ressourcen, Vorräte an persönlichem Wissen und professioneller Erfahrung ko-respondierend und kokreativ vernetzen und nutzen, wodurch Exzentrizität, Kompetenz und Performanz des Einzelmitglieds wie der Gesamtgruppe wachsen" (ibid.).*

Beide Begriffe waren dann auch für die erste, 1974 von uns durchgeführte Ausbildung zum Systemsupervisor zentral (idem 1974). Hierzu einige Ausführungen: Das Konzept supervisorischen Lehrens und Lernens muß - darüber kann kein Zweifel bestehen - die Grundlage für die theoretische und methodisch-didaktische Konzeptualisierung einer Lehrsupervisorinnenweiterbildung bereitstellen. Dabei kommen natürlich auch die theoretischen bzw. methodischen Modellvorstellungen des jeweiligen Supervisionsansatzes zum Tragen. In unserem Ansatz steht die „Förderung professioneller Kompetenz und Performanz“ - und diese schließt immer die Förderung „personaler und sozialer Kompetenz und Performanz“ ein - im Zentrum (Petzold 1983i).

*„Kompetenz wird definiert als Gesamtheit aller Fähigkeiten (allen Wissens) des Subjekts - verstanden als personales, identisches Selbst -, die in der Interaktion mit dem Kontext/Kontinuum zur Lösung von Problemen, Nutzung von Ressourcen, Erschließung von Potentialen und zur Planung und Erreichung von Zielen erforderlich sind" (Petzold 1973, 1).*

Die Formulierung „in der Interaktion mit“ impliziert, daß „die Menschen eines Kontextes, die an der Interaktion beteiligt sind, ihre Kompetenzen und ihre Performanzkapazitäten in die Problemlösung einbringen, also die Perspektive der ‚joint competence‘, der

Gemeinschaftskompetenz immer im Kompetenzbegriff mitgesehen werden muß" (ibid. 5). „Joint competence ist ein gemeinsames Unterfangen einer sozialen Gruppe, zuweilen eines ganzen sozialen Netzwerkes, unter Einbringen aller Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Interpretation aller persönlichen Erfahrungen und Wissensvorräte, aber auch Fertigkeiten (performance), um ko-respondierende Probleme zu lösen, Aufgaben zu meistern und Projekte kokreativ zu verwirklichen, wobei die Kompetenz der Gruppe, des Teams, des Netzwerkes selbst durch Austausch und Ko-respondenz (exchange learning), differenzierende und integrierende Lernprozesse, akkumulierendes, ganzheitliches Lernen beständig wächst - ein Prozeß kokreativer Synergie" (ibid. 7). Dieses kollektive Moment muß denn auch bei der Definition des Performanzkonzeptes im Integrativen Ansatz gesehen werden. Performanz wird in Sozialisationsprozessen, d. h. in sozialen Gruppen erworben und wieder und wieder in soziale Gruppen eingebracht. Je besser dies gelingt, um so besser sind auch grupitale Leistungen: Teamwork als „joint performance“.

*„Performanz wird gesehen als die Gesamtheit aller Fertigkeiten (allen Könnens) des Subjektes (bzw. einer Gruppe von Subjekten), die zur Umsetzung von Kompetenz in einem Kontext/Kontinuum zum praktischen Lösen von Problemen, Nutzen von Ressourcen, Erschließen von Potentialen und zur konkreten Verwirklichung von Zielen gebraucht werden" (ibid.).*

In der therapeutischen und supervisorischen Arbeit „sind Kompetenz und Performanz nicht zu trennen - sie können einander nicht nachgeordnet sein, sondern sie stehen ‚in gleichem Rang‘, sie bilden die unlösbare Bezogenheit von Theorie und Praxis ... Im kokreativen Handeln ... geschieht eine Synergie von Kompetenz und Performanz" (idem 1988n, 587). Bei diesen Überlegungen darf nicht vergessen werden, daß Kompetenzen



und Performanzen *miteinander verschränkt* und *kontextgebunden* sind, sich in einem Feld, einer Situation, einer Szene vollziehen, in der das Subjekt als wahrnehmendes, denkendes und handelndes in vielfältigen *Konkretisierungen* (idem 1994a) eingebunden ist. Der Mensch ist ein „soziales Atom“ (Moreno 1936; Petzold 1982b), er „ist in eine soziale Ökologie eingebunden“ (idem 1973, 5). Damit kommt eine ökologische Perspektive ins Spiel (Gibson 1979). Wahrnehmen und Handeln - beides ist unlösbar miteinander verbunden (Thelen 1990; Bloch, Bertenthal 1990) - bezieht sich auf einen konkreten *sozioökologischen* Raum, einen Kontext, der durch seine „*affordances*“ (Gibson 1988), seine Aufforderungsmomente für Handlungsmöglichkeiten (*effectivities*) und seine Begrenzungen, seine „*constraints*“ (Warren 1990) gekennzeichnet ist. Diese gehen von *physikalischen* Gegenständen und Gegenstandsbewegungen aus, aber auch von Personen und sozialen Aktionen sowie den Ergebnissen dieser Aktionen (z. B. Institutionen, soziale Strukturen). Der physikalische Raum ist immer Voraussetzung des sozialen. Deshalb sind beide verschränkt. Der Handballspieler handelt zugleich im physikalischen Raum (laufen, werfen) wie im sozialen Raum (Zusammenspiel). *Kompetenz* (Wissen um die Regeln) und *Performanz* (Spiel nach Regeln) wirken zusammen und sind doch unterscheidbar: Giddens (1979) differenziert hier „*discursive consciousness*“, *bewusste* *Wissenskompetenz*, die der Handelnde versprachlichen kann, und „*practical consciousness*“, der praktische Handlungsvorrat, *Performanzqualitäten*, die benutzt werden, ohne daß sie unbedingt versprachlicht werden müssen oder können (welcher Handballer könnte die kompletten sensumotorischen und interaktionalen Abläufe, die sein Abspiel, Täuschungsmanöver, seinen Wurf bestimmt haben, adäquat versprachlichen?). Hier kommen Explikationen an Grenzen (Fejerabend 1987), wenn sie sich nur auf den „actor“ zentrieren, seine Situationswahrnehmung, Situationsinterpretation, sein situatives Handeln, und nicht den ko-respon-

dierenden „actor“ und seine Auslegung der Situation einbezieht, d. h. das Problem der „doppelten Hermeneutik“ (Giddens 1979) berücksichtigt, die *diskursiv* und *aktional* (Petzold 1992a, 902 ff.) und dabei zutiefst *interaktional* ist (ibid. 131). *Kompetenz* und *Performanz* müssen also im „ko-respondierenden Prozeß-in-Situationen“ gesehen werden. Dies trifft für die Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision gleichermaßen zu.

Der Kontext der Kommunikation und Interaktion mit seinen „*Affordances*“, d. h. den relevanten Feldeigenschaften in ihrem Bezug zu den Potentialen und Eigenschaften des Handelnden, bestimmt maßgeblich die Möglichkeiten des „display“, der „Inszenierung“ von Kompetenz und Performanz *insgesamt* (vgl. grundsätzlich Petzold et al. 1994a), also nicht nur die des Wahrnehmens oder Handelns mit einzelnen „Kanälen“. „*Social affordances*“ (Petzold 1990g; Valenti, Good 1991; Hewstone, Antaki 1992) müssen von Supervisoren in besonderer Weise beachtet werden, wenn sie die situativen Einflüsse auf Prozesse „kommunikativer Kompetenz“ und Performanz erfassen und Supervisanden helfen wollen, Kommunikationsverhalten und Performanzqualitäten zu verändern.

„*Kommunikative Kompetenz*“ ist ein Schlüsselbegriff, der im Integrativen Ansatz zum einen als *metatheoretisches Konzept* verwendet wird (Habermas 1981), das die grundsätzliche *Möglichkeit* des Menschen zur diskursiven Auseinandersetzung und Konfliktregelung affirmiert, zum anderen als ein *sozialpsychologisches Konzept*, das den Umgang mit sozialem Wissen in Kommunikations- und Interaktionsprozessen kennzeichnet. Für die Arbeit in supervisorischen „*Kompetenzgruppen*“, die sich am „*Ko-respondenzmodell*“ (Petzold 1978c) orientieren, sind beide Dimensionen des Begriffes grundlegend. Dabei ist es wesentlich, dieses Konzept nicht nur als „Fähigkeit“ einer Person zu sehen, sondern auf die in *geteiltem sozialen Wissen* gründende *Relationalität* interpersonaler Kommunikation selbst.

Es ist damit auch auf die Performanzdimension anzuwenden. Unter einer solchen sozialpsychologischen Optik können wir von der „kommunikativen Kompetenz und Performanz“ einer *Dyade* sprechen (Lehrsupervisor/Lehrsupervisand, Supervisor/Supervisand, Berater/Klient, Vater/Sohn, Mann/Frau etc.), wir können aber auch von der „kommunikativen Kompetenz und Performanz“ einer Gruppe, eines Teams sprechen (Giles, Fitzpatrick 1984) oder gar eines Netzwerks oder Feldes, wenn man ihre Diskurse und Interaktionen in der Feinstruktur untersucht (Flammer, Kintsch 1982). Es wird dann deutlich, daß „kommunikative Kompetenz als angemessene Verwendung sozialen Wissens und sozialer Fähigkeiten im Kontext aller Beziehungen“ (Wiemann, Kelly 1981) gesehen werden muß, die angemessenes und effektives Miteinander-Handeln, soziale Performanz also, fundiert. Um Wissen, soziale Kognitionen zur Interpretation von Kontexten und Interaktionen, und zwar von personalen wie auch von gruppalen Systemen also, geht es.

„**Kommunikative Performanz**“ verwenden wir als weiteren Schlüsselbegriff für den Prozeß, in dem dieses Wissen über kommunikative Regeln, Kontextbedingungen, Bewertungssysteme etc. umgesetzt wird zur Herstellung einer kompetenten Beziehung, in dem ein *kooperatives* Lösen von Problemen, ein *kokreatives* Bewältigen von Aufgaben (Petzold 1990b) möglich wird. Dabei können Kompetenz und Performanz als individuelle Eigenschaften gesehen werden, aber eben auch - und das wird in der supervisorischen Theorienbildung wenig hervorgehoben - als Eigenschaften der gegebenen Interaktionssysteme (Wiemann, Bradac 1994). Supervisoren und Lehrsupervisoren müssen in besonderer Weise dafür ausgerüstet sein, die kommunikative Kompetenz und Performanz im Sinne persönlicher Skills zu fördern und - wichtiger noch - im Sinne von *Systemeigenschaften* einer Dyade, einer Gruppe, einer Organisation, ja eines Feldes. Auch diese Systeme können kommunikativ kompetent

oder inkompetent sein. Der Umgang mit Vertrauen und Macht (Lubmann 1975, 1978) ist in diesen Prozessen genauso wichtig, wie der Umgang mit Kontrolle und Affiliation (Wiemann, Giles 1992). Ein fundiertes Wissen über diese Konzepte gehört deshalb genauso zur *Kompetenz* von Supervisoren wie eine Handhabung der entsprechenden Situationen in der Praxis auf einer soliden methodischen Grundlage, die die Qualität ihrer *Performanz* bestimmt.

In den konzeptuellen Rahmen der „Kompetenz-/Performanztheorie“ mit ihrem Bezug auf den personalen, sozialen und professionellen Wissens-, Funktions- und Handlungsbereich lassen sich ökologische, systemische, sozialpsychologische, tiefenpsychologische sowie behaviorale, emotionspsychologische und kognitivistische Perspektiven integrieren, allein dadurch schon, daß die professionelle Kompetenz/Performanz an die personalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten des „Subjekts in Kontext/Kontinuum“ rückgebunden sein muß, das all diese Dimensionen einbezieht. Dies ist jedenfalls die Position der subjekttheoretischen Anthropologie (Petzold 1992a, 494) des Integrativen Ansatzes und des von seiner Persönlichkeitstheorie fundierten Konzeptes des „Selbst“ (ibid. 528 ff.). Es stützt sich in der Traditionslinie auf P. Janet, W. James, G.H. Mead, M. Merleau-Ponty ab (Baardman 1992) und auf moderne entwicklungspsychologische Konzepte (Petzold 1992a, 536 ff., 649 ff., 1993c; Stern 1985; Bloch, Bertenthal 1990), womit eine fundamental *interaktionale* Ausrichtung gegeben ist, die unverzichtbar zwischenmenschliche und empathische Qualitäten einbeziehen muß.

Die kognitivistische Dimension des Kompetenzbegriffes wird durch die handlungstheoretische des Performanzbegriffes in sinnvoller Weise ergänzt. *Handlungswissen* gehört zur *Kompetenz*, *Handlungsskills*, kommunikative Fertigkeiten, emotionale Tragfähigkeit gehören zur *Performanz*. Supervisorische Arbeit zielt auf die Förderung und Entwicklung von Persönlichkeiten im professionellen Kontext

unter diesen beiden genannten Aspekten. Dabei geht es einmal um attribuierte Qualitäten (Krampen 1989; Harvey, Weary 1985), um Zuschreibung von Kompetenz, aber auch um das Wahrnehmen des eigenen kompetenten Denkens, Fühlens und Handelns: „*perceived competence and performance*“.

Supervision soll Menschen zur selbstbestimmten, verantwortlichen und qualifizierten Ausübung ihrer Profession ausrüsten. Für diese Aufgabe liefern kontrolltheoretische Überlegungen (Flammer 1990) und insbesondere das Konzept der „Selbstwirksamkeit“ (Bandura 1977) mit seiner Unterscheidung von „*outcome expectations*“ und „*efficacy expectations*“ einen

ausgezeichneten Rahmen, und zwar sowohl für die Begründung der Arbeit im supervisorischen Einzelsetting als auch für die Fundierung gruppensupervisorischer Praxis, nicht zuletzt aber für die Konzeptualisierung der Weiterbildung von Lehrsupervisoren selbst. Supervision will in der Arbeit mit Supervisanden zu realistischen „*outcome expectations*“ führen, aber auch dazu, daß Ergebnisse in effektiver Weise verwirklicht werden (Abb. 2): „An *outcome expectation* is defined as a person's estimate that a given behavior will lead to certain outcomes. An *efficacy expectation* is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcome“ (Bandura 1977, 193)



Abb. 2: Schematische Wiedergabe des Unterschiedes zwischen „*efficacy*“ und „*outcome expectations*“ (Bandura 1977)

Die „Kontrollüberzeugungen“ des Lehrsupervisors, seine eigene „*perceived competence and performance*“, das Maß seiner erlebten Selbstwirksamkeit nebst seiner eigenen „*mastery motivation*“ (Harter 1978, 1981), seine Motiviertheit, den Aufgaben, vor die ihn die Lehrsupervisorinnenrolle stellt, gewachsen zu sein, werden für seine lehrsupervisorische Arbeit von eminenter Bedeutung sein und zu seiner Arbeitszufriedenheit, seinem Kompetenzerleben und damit zu seinem Selbstwertgefühl wesentlich beitragen (eadem 1985, 1990). Da die genannten theoretischen Ansätze aufgrund ihrer interaktionistischen Ausrichtung auch für

gruppale Zusammenhänge anwendbar sind, wären sie auch geeignet, unser Konzept der „**Kompetenzgruppe**“ (Petzold 1973) in wichtigen Bereichen zu fundieren, neben den Perspektiven, die wir aus Theorien des „*symbolischen Interaktionismus*“ (Mead, Goffman, vgl. Steinert 1973) und der „*kollektiven sozialen Kognitionen*“ (Moscovici 1965, 1984; Jodelet 1989) ohnehin aufgenommen hatten

Supervisionsgruppen und damit auch Weiterbildungsgruppen für Lehrsupervisoren arbeiten nach dem Prinzip der kokreativ korrespondierenden „*joint competence*“ (Petzold 1978c), der gemeinsam praktizierten „*self-effi-*

cacy", der gemeinschaftlichen Nutzung von Ressourcen. Die Supervisionsarbeit erhält damit eine *metapraktische*, emanzipatorische Ausrichtung (Petzold 1994c), die erlebniskonkret erfahren und umgesetzt wird.

Bei kontrolltheoretischen Überlegungen geht es letztlich um den Umgang mit Macht (Schneider 1977; Flammer 1990), die bei entsprechend entwickelter „Selbstwirksamkeit“ besser partizipativ verwaltet werden kann - im Sinne des „*Synarchiekonzeptes*“ der Integrativen Therapie - (Petzold 1992a, 500 ff.). Es ist von zentraler Wichtigkeit, diese Dimension zu betonen, um sozialbehavioristische Verkürzungen, die mit den Theorien von *Bandura*, *Rotter*, *Connolly/Bruner*, *Seligman* u.a. (weniger mit denen von *White* und *Harter*) verbunden werden könnten, keinen Raum zu geben. Der Kompetenzbegriff, der bislang in dieser Arbeit vorwiegend als „psychologischer Begriff“ verwandt wurde, muß fundierend durch kritisch-emanzipatorische Reflexionen metatheoretisch abgesichert werden. Dies ist einerseits möglich über den Bezug zu Positionen des „kritischen Pragmatismus“ - die „sozialkritischen“ Konzepte *Meads* (vgl. *Joas* 1979, 1982, 1985) oder das Werk von *Paul Goodman* (vgl. *Blankertz* 1983) -, zum anderen durch den Bezug auf *J. Habermas* (1981) und seine Theorie des *Diskurses* und der „*kommunikativen Kompetenz*“ (vgl. auch die Überlegungen zur „interaktiven Kompetenz“ von *U. Peukert* 1979). Diese Ansätze eignen sich in hervorragender Weise zur Fundierung von *Metamodellen* supervisorischen Handelns unter mehrperspektivischem Blick und in „multitheoretischen Diskursen“ (Petzold 1992a), Modellen, an denen es - blickt man in die Literatur - noch allenthalben fehlt (vgl. aber idem 1973, 1994a; *Schreyögg* 1991, 1994).

### 3.2 Ko-respondenz - zur diskursiven Bestimmtheit und mehrperspektivischen Praxis der Supervision

Die Idee der „*Mehrperspektivität*“ (multiperspectivity) wurde im Integrativen Ansatz im

Anschluß an Überlegungen von *Merleau-Ponty* (1960, 1964, 1986) und *Paul Ricoeur* (1965, 1973, 1974, 1978, 1983) zu einem Kernkonzept sozialwissenschaftlicher Theorie und Hermeneutik entwickelt (Petzold 1973, 1990c, 1994a), mit den sich daraus ergebenden theoretischen und methodischen Konzeptualisierungen: etwa einer Integrativen Theoriebildung, multitheoretischer Diskurse, interdisziplinärer Ko-respondenzprozesse in einer Praxis, die auf „atmosphärisches Erfassen“ und „szenisches Verstehen“ von Menschen und Gruppen in Kontext und Kontinuum - unter systemischer Perspektive also - gerichtet ist (idem 1965, 1974j, 1987c, 1991a, 1992a, 1994c). Mehrperspektivität bestimmt unser Supervisionsverständnis grundsätzlich (idem 1990c; *Schreyögg* 1994). Weil Wirklichkeit als pluriforme Realität gesehen wird und anerkannt wird, daß die Sicht auf komplexe Lebenswirklichkeit unter unterschiedlichen Interpretationsfolien erfolgen kann, ja muß - abhängig vom Standort, den man gerade einnimmt, und vom Status, den man gerade bekleidet, von der Rolle, in der man gerade handelt -, wird Arbeit mit Menschen in Institutionen, Organisationen, Feldern ein unverzichtbares Erfordernis, denn es gilt Zusammenhänge aus unterschiedlichen Positionen vor variierenden Hintergründen mit verschiedenen Bewertungsparametern zu sehen und zu beurteilen. Supervision, sei sie nun dem Ideal der „Allparteilichkeit“ oder des „differentiellen Engagements“ verpflichtet (Petzold 1989i), muß deshalb in besonderer Weise Mehrperspektivität und die daraus folgenden „multitheoretischen Diskurse“ praktizieren und auf diese Weise modellhaft vermitteln können. Der „mehrperspektivische Blick“ ist natürlich nicht nur im Vorrat unterschiedlicher, theoretischer „Folien“ oder klinischer „Optiken“ gegründet, er ist auch eine spezifische Art des Sehens oder besser Wahrnehmens, ein „atmosphärisches und szenisches Erfassen“ (Petzold 1990p), in das die vorgängigen, Situationserfahrungen wie auch erworbenes Theoriewissen einfließen. „Holographisches Lernen“ (idem 1983i) durch

Partizipation an der „ganzen Szene“, die man mit seinem Lehrsupervisor, etwa in der Bearbeitung einer Problemsituation in der Supervisionsgruppe (z. B. durch den Einsatz von Rollenspiel mit anschließendem multitheoretischem „processing“) erlebt, rüstet aus für die Interpretation strukturell ähnlicher Situationen, vermittelt Deutungsschemata für die Interpretation verwandter Szenen (idem 1973; Schreyögg 1993), erhöht also die „interpretative Kompetenz“ und „diskursive Performanz“ des Supervisors für die hermeneutische Arbeit unter sozialwissenschaftlicher und tiefenpsychologischer Perspektive, die vom *Wahrnehmen* einer Situation zu ihrem *Erfassen*, *Verstehen* und *Erklären* voranschreitet und zu einem Wachsen der *Sinnerfassungskapazität* und *Exzentrizität* führt (Petzold 1988a, b).

Aber in jede aktionale Hermeneutik (idem 1992a, 97, 903), sei sie nun im Kontext von Therapie oder von Supervision situiert, gehen Vorannahmen ein. Sie sind zum Teil theoretischer Art, zum Teil geprägt von der Lebenserfahrung, durch Geschlechterrollen (Männerperspektive, Frauenperspektive), durch Regressionsniveaus (Perspektive des Kindes oder des Jugendlichen). In solche Rollen müssen Supervisoren immer wieder schlüpfen bzw. sie müssen in der Lage sein, solche Perspektiven einzunehmen. Es sind hierzu spezifische identifikatorische Leistungen notwendig, die wir an anderer Stelle beschrieben haben (idem 1992a, 1080, 1994a). Es ist aber auch erforderlich, daß Supervisoren in der Lage sind, je nach Erfordernis die theoretische Optik zu wechseln, also einmal mit der „Brille“ des Sozialpsychologen, einmal mit der des Systemikers oder des Tiefenpsychologen zu schauen, wie es das „mehrperspektivische Modell der Supervision“ (idem 1973; 1990o, dieses Heft, vgl. Frühmann 1986, 1990) ermöglicht. Dabei ist es wichtig zu betonen, daß, wenn immer mehrere Betrachter da sind, diese ko-respondierend einbezogen werden müssen, um nicht aus dem interaktionalen Paradigma in die verkürzende positivistische Auffassung des „objektiven“ Beobachters zu treten (die klassische Position des

Neurophysiologen *S. Freud*), eine Tendenz, die dem Konzept der Supervision ohnehin nahe liegt. Aber das Gesehene wirkt auf den Sehenden, und der Betrachter interferiert mit dem Betrachtenden. Objektivität, Neutralität, Allparteilichkeit verlieren deshalb als Konzepte jede apodiktische Stringenz, sie werden als „Näherungswerte“ betrachtet, die als Ergebnis von diskursiver Auseinandersetzung in der *korrelationalen* Abgleichung, *konnektivierenden* Vernetzung von Perspektiven und der konsensualen Verpflichtung auf die Sichtweisen einer geteilten Sozialwelt (Strauss 1978; Petzold, Petzold 1991) gewonnen werden, indem man den gleichen Standort der Betrachtung einnimmt und die gleiche „Brille“ wählt. Die Metapher von den „unterschiedlichen Brillen“, die sozial kompetente Professionals (Therapeuten, Supervisoren, Organisationsberater) zur Verfügung haben müssen, um Mehrperspektivität gewährleisten zu können, hat in der Integrativen Therapie eine lange Geschichte (Petzold 1958, 1973, 1989d, e; Frühmann 1986, 1991; Schreyögg 1994). Das Mehrperspektivenmodell der Supervision fokussiert nicht nur auf die Perspektiven Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft - Einzelperson, Dyade, Gruppe, Kontext - Bewußtes, Unbewußtes, Vorbewußtes, sondern es betrachtet dieses alles auch mit verschiedenen Optiken: dem „common sense“, mit Alltagstheorien und dem „scientific mind“, mit fachwissenschaftlichen Theorien. Der Supervisor muß in der Handhabung der verschiedenen „Brillen“ bzw. „Optiken“ eine große Flexibilität, aber auch eine Systematik haben, und beides zu erhalten, das sollten die Supervisionsausbildungen vermitteln, nicht zuletzt durch Modellverhalten und Anleitung des Lehrsupervisors und seine Fähigkeit, „multitheoretische Diskurse“ anzuregen.

In der Integrativen Supervision war eine solche Ausrichtung von Anfang an gegeben. Zum einen dadurch, daß sie mit Blick auf ein integratives Handlungsmodell in einem multitheoretischen Diskurs die Arbeiten von *Politzer*, *Mead*, *Merleau-Ponty* und des „politischen“ *Moreno* aufgriff, um ihre Praxis mit einem

„integrativen Rollenbegriff“ und einem Modell „emanzipierter Identität“ zu fundieren (Petzold, Matthias 1983; Petzold 1991c, 1992a, 534; 1993d), zum anderen dadurch, daß Integrative Supervision zentral in einem diskurstheoretischen Modell, dem „Ko-respondenzmodell“ (Petzold 1978c/1991e), gründet, das u. a. in kritischer Auseinandersetzung mit der Idee des „herrschaftsfreien Diskurses“ von Habermas (1971) und anderer Diskurstheorien erarbeitet wurde und nicht nur die Rationalität des Diskurses, sondern auch seine emotionalen Komponenten betont. Es ist hier nicht der Ort, die Ko-respondenztheorie des Integrativen Ansatzes *in extenso* darzustellen, sondern es muß auf die entsprechenden Veröffentlichungen (Petzold 1978c, 1991e) verwiesen werden.

Das Modell der **Ko-respondenz** - umgesetzt in Realitätsbedingungen, wo Interessen, Einflusssphären, Macht und Herrschaft zur Wirkung kommen - bietet als Konsenstheorie „bewährter Wahrheit“ (idem 1991e) die Möglichkeit, aufgrund von **Konsens** auch **Konzepte**<sup>3</sup> zu elaborieren, die **Kooperationen** begründen, also leitend für kokreatives Handeln werden. Es wird hiermit ein epistemologischer Rahmen für den Bereich der **Kompetenzen** abgesteckt und ein handlungstheoretischer Rahmen für den Bereich der **Performanzen**, und damit sind wir im Kernbereich supervisorischer Arbeit in „Kompetenzgruppen“, denn in der Supervision geht es einerseits darum, Praxissituationen zu durchdringen und zu interpretieren (sozialhermeneutischer Aspekt), andererseits darum, praxisverändernde Maßnahmen theoriegeleitet und reflektiert vorzubereiten (sozialinterventiver Aspekt). Supervision ist *diskursive Praxis*. Lehrsupervisoren haben diese modellhaft zu praktizieren und angehende Supervisoren für „lebendige Ko-respondenz“, für die Initiierung und Handhabung von Diskursen auszurüsten. Dabei wird es erforderlich, das eigene Diskursmodell zu explizieren oder zumindest zu kennzeichnen, auf welche Referenzmodelle man sich bezieht (vgl. hierzu Petzold 1994a). In der

Integrativen Supervision sind das „*Ko-respondenzmodell*“ und das Modell der „*metahermeneutischen Triplexreflexion*“ (Petzold 1994a) als die Grundlagen des Diskursverständnisses anzusehen. Das letztgenannte Modell setzt an beim bewußten Beobachten gegebener Wirklichkeit (Ebene I) - etwa der Arbeit eines Teams in einem Heim. Dann wird der Prozeß des Beobachtens selbst in den Blick genommen (Ebene II), um noch größere Exzentrizität gegenüber den Gegebenheiten zu gewinnen, etwa durch Reflexion der Art und Weise, wie das Team in der Supervision arbeitet und vor welchem Hintergrund dies geschieht (Einführung der Teamarbeit im Heim, Entwicklung des Teams, Entscheidung für Supervision, Verlauf des Supervisionsprozesses). Schließlich können die Bedingungen dieser Reflexion und Analysen des „Beobachtens des Beobachtens“ auf ihre Hintergründe und erkenntnisleitenden Interessen reflektiert werden (Ebene III), z. B. die Geschichte des Heimwesens, die Tradition des Trägers, die Institutions- und Teamkultur, die Funktion von Supervision in einem solchen Feld etc. Eine derartige *reflexive Metareflexion* erschließt multiple Kausalitäten, die linearkausale Bezüge als Sonderfälle erkennbar werden lassen, Mehrebenenperspektiven eröffnen und aus synoptischer und zugleich exzentrischer Betrachtung zu differentiellen und integrativen Interventionsstrategien finden läßt.

Wir möchten diesen Aspekt supervisorischer Metareflexion besonders betonen, weil er exemplarisch spezifische Aufgaben verdeutlicht, welche für die Lehre von Supervision wesentlich sind und deshalb auch Kernpunkt der Weiterbildung von Lehrsupervisoren sein müßten: Gewinn einer möglichst großen Exzentrizität, einer breiten, mehrperspektivischen Sicht, die Vermittlung der Kompetenz zur *metahermeneutischen Reflexion* und *multitheoretischen Diskursführung* in professionellen Gruppen und, damit verbunden, die Fähigkeit zu metakritischen Überlegungen der eigenen Positionen. Die Dialektik zwischen Theorie und Praxis, Kompetenz und Performanz,

Handlungsfolien und Handlungsvollzug, wird hier auf ihre eigenen Bedingungen hin hinterfragt und gewinnt damit eine Qualität, die der späte *Merleau-Ponty* als „Hyperdialektik“ bezeichnet hat (*Taminiux* 1986; *Richir* 1986) und die wir selbst in unseren wissenschaftstheoretischen Arbeiten als „*Metahermeneutik*“ (*Petzold* 1992a, 161 f, 469 f; 1994a) benannt haben. Es handelt sich also hier um ein anspruchsvolles Unterfangen, das neben der hohen Praxiskompetenz und der Verfügbarkeit eines breiten Spektrums sozialwissenschaftlicher und klinischer Theorien zur Auslegung von Wirklichkeit noch mehr verlangt: Ko-respondenz zwischen Theorien, was eine Sicht auf den Status solcher Theorien, ihre Reichweite, ihre Geltungsansprüche und ihre Grenzen anbetrifft (vgl. idem 1994a).

#### 4. Feldentwicklung

Lehrsupervisoren haben - metaphorisch ausgedrückt - „den vierten Dan“, den Status von „Großmeistern“ im Schach. Sie bilden Supervisoren aus. Diese haben den „ersten Dan“ oder sind Schachmeister. Supervisoren wiederum beraten Professionals mit unterschiedlichen Kompetenzgraden - von Berufsanfängern bis zu erfahrenen Fachmännern und Fachfrauen (vom „Gelbgurt“ bis zum „braunen oder blauen Gürtel“) -, und diese wiederum arbeiten mit Patienten und Klienten, um deren Bewältigung von Alltags- und Problemsituationen zu begleiten und zu fördern, gegebenenfalls mit der Konsequenz, daß sich die so Beratenen in ihrem Lebenskontext (Arbeitsplatz, Familie, Freundeskreis) wiederum gegenüber anderen kompetenter verhalten können und deren Kompetenz fördern. Ein solches komplexes System mit verschiedenen Ebenen, in dem Lehrsupervisoren - und ähnliches gilt für Kontrollanalytiker (idem 1993m) - so hochrangig angesiedelt sind (idem 1990o, 1993a, 1308), schafft einen „impliziten Standard“, der in seiner Faktizität und seinem Anforderungsrahmen explizit gemacht werden muß, damit Möglichkeiten der Rea-

lisierung ins Auge gefaßt werden können. Dabei wird es - das sollte deutlich geworden sein - nicht darum gehen, nur die Kompetenz von Einzelpersonen auszubilden, sondern es wird um Maßnahmen der „*Feldentwicklung*“ gehen, ein Konzept, das wie das der „*Organisationsentwicklung*“ für den Bereich der Supervision hervorragende Bedeutung hat, besonders wenn der verwendete Feldbegriff expliziert wird. Mit *Lewin* (1963) allein und seiner eher physikalistischen Feldkonzeption wird man allerdings nicht mehr auskommen. Wir rekurren u. a. auf *Giddens* (1976, 1979) sozialstrukturellen und *Moscovici's* (1984) sozialkognitiven Ansatz, auf *Gibsons* (1979, 1988) ökologische Psychologie und auf sozialökologische Theorien (vgl. *Saup* 1993), Konzepte, die auch im Bereich der Sozialarbeit gelegentlich aufgegriffen wurden (*Germein* 1979; *Hesser, Hout* 1992) und erst in jüngster Zeit und in sehr unvollständiger Rezeption okkasionell im Bereich der Supervision (*Ploem* 1993) auftauchen.

*Petzold* hat den Feldbegriff verschiedentlich umrissen als Person-/Umfeldrelation, Kontext-/Kontinuum, die in Mikro-, Meso-, Makro- und Megabereiche gestaffelt sein können (*Petzold* 1974k, 314). Felder sind von übergeordneten Feldern umgeben. Felder bestimmen Verhalten, Verhalten bestimmt Felder (idem 1990o, 58/1992a, 810), wie im Integrativen Modell „komplexer Kommunikation/Interaktion“ (*Petzold et al.* 1994a) differenziert gezeigt und anhand der Untersuchung nonverbaler Interaktion im Feld der Altenarbeit bzw. im Mikrofeld des Altenheimes expliziert wurde (idem 1990g). Feldbedingungen, Wahrnehmung und Handlung sind unlösbar verwoben. Das Feld enthält stimulierende Information, die Stimulation wird als Informationsfluß von der Wahrnehmung aufgenommen, die Handlungen auslöst und weitere Information und Wahrnehmung produziert (z. B. die des Organismus in Bewegung, „movement-produced information“, *Warren* 1990, 18), welche in das Feld zurückwirken und dort zu Veränderungen führen (z. B. Wahrnehmungen und Hand-

lungen von anderen, die wiederum auf den Wahrnehmer-Handelnden zurückwirken - multiple, nicht lineare Kausalitäten, vgl. Abb. 3). Überträgt man die ökologische Theorie von Gibson in komplexe soziale Kontexte, so müssen zwischen Perzeption/Wahmehmen und Aktion/Handeln den Vorgängen der Verarbeitung des Wahrgenommenen Beachtung geschenkt werden: (1) dem *processing* (p) der aufgenommenen Information, (2) ihrer Bewertung, *valuation* (v) und (3) ihrer hermeneutischen *Interpretation* (i), womit der *Gibsonsche* Ansatz deutlich in die Richtung kognitivistischer Modelle überschritten wird. Die „social affordance“ (z. B. emotionale Mimik, spezifische Kommunikationsmuster) transportieren eine Fülle von individuellen und kollektiven Inhalten mit aktuellen, retrospektiven und pro-

spektiven Bezügen, die gegenwärtiges und zukünftiges Handeln motivieren, *Ziele* und *Aufgaben* bestimmen unter Rückgriff auf vorhandene *Ressourcen* und *Potentiale* sowie bestimmt von vorfindlichen *Problemen*, daß das zyklische PAC-Modell nicht ausreicht und statt dessen das sozialökologische Modell der Wahrnehmungs-Verarbeitungs<sup>3</sup>-Handlungsspirale (WVH) mit ihren ergänzenden Momenten (1, 2, 3, p, v, i) beigezogen werden muß (Abb. 4). Das Modell der Wahrnehmungs-Verarbeitungs<sup>3</sup>-Handlungsspirale erklärt das Funktionieren komplexer sozialer Systeme und damit auch die Prozesse der Felddynamik. Es regt zu einer über den *Lewinschen* Feldbegriff (*Lewin* 1963) hinausgehenden und ihn doch einbeziehenden Definition des Konzeptes „Feld“ an:

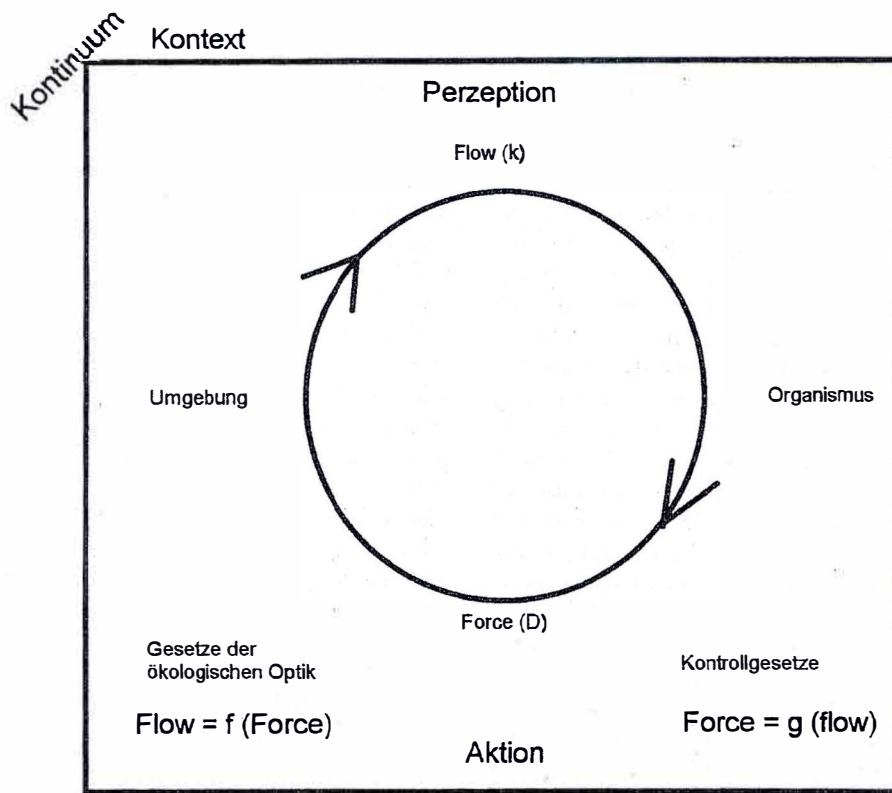


Abb. 3: Der Perzeptions-Aktions-Zyklus (PAC) nach Warren (1990)



Legende zu Abb. 3: Verhalten des Organismus ist eingepaßt in den Kontext und als solches in stabilen Handlungsformen organisiert, die sich in der Interaktion von Wahrnehmung und Handlung im Kontext, d. h. durch „physical and informational constraints“ (Warren 1990, 23) verändern. Der handelnde (sich bewegende Mensch) generiert Informationen („movement-produced information“, ibid. 24), genauso wie der Kontext beständig Informationen produziert. Beide Informationsströme müssen kontinuierlich aufeinander abgestimmt werden, wobei auf vorhandene Muster (kognitiver, emotionaler, motorischer, kommunikativer Art) zurückgegriffen werden kann. Die „affordances“, die Aufgaben, die aus dem Kontext kommen, treffen - in der Regel - auf *aufgabenspezifische* Handlungsmuster (Kontrollgesetze). Ändern sich die „affordances“, muß sich das Wahrnehmungs-Handlungs-System neu abstimmen („tunen“), wenn es diesen von seiner Intention her nachkommen will. Intention wird hier verstanden als „the choice of an affordance to be realized, thereby determining a corresponding action mode and operative laws of control“ (idem 1988, 344). Die Beziehung zwischen wahrgenommener Information und Handlung wird also „Kontrollgesetz“ genannt. Informationsfluß aus dem Kontext (f) und Informationsfluß aus dem Organismus (g) bedingen und beeinflussen sich wechselseitig. Die Handlungsdynamik (D) und der Wahrnehmungseinstrom (k) bilden einen Zyklus. Dieses Modell aus der ökologischen Wahrnehmungs- und Motorikforschung läßt sich auch auf andere Kontexte übertragen. E. J. Gibson und E. S. Spelke (1983) haben es zur Erklärung von Entwicklungsprozessen verwandt. Entwicklung ist Wahrnehmungslernen, „an increase in the ability of an organism to get information from its environment, as a result of practice with the array of stimulation provided by the environment“ (ibid. 77). „... perception, exploration, and action are closely intertwined in development“ (E.J. Gibson et al. 1987, 544). Im Theorie-Praxis-Zyklus der Integrativen Supervision (Petzold 1973; Petzold, Lenke 1979) werden diese Konzepte und ihre gestalttheoretischen Vorläufer (Aufforderungscharakter, Gefordertheit, vgl. Lewin 1926, 317) umgesetzt, indem „affordances“ aufgegriffen werden, das, was eine Umwelt „bereithält“ (Gibson 1979, 127), und ein gezielter Umgang aufgrund von vorhandenen Kompetenzen und Performanzen, vorfindlichem Regelwissen, möglich wird oder - wo dies fehlt - neue Umgangsweisen entwickelt und erprobt werden, so daß es zu neuem Regelwissen kommt, ein Vorgang, der für Supervision als permanente Verschränkung von Wahrnehmen, Reflektieren und Handeln „im Feld“ charakteristisch ist. Ökologischen bzw. sozialökologischen Ansätzen wird deshalb für die Supervision in Zukunft eine erhebliche Bedeutung zukommen.

*»Feld - wir sprechen auch von Kontext/-Kontinuum - ist aus sozioökologischer Perspektive ein von gesellschaftlichen Gruppen, die sich wechselseitig beeinflussen, wahrgenommener, definierter, bewerteter und mit Handlungen erfüllter Raum (physikalisch, temporal und metaphorisch), der ein dynamisches Ganzes darstellt. Ein Feld ist damit als ein ungrenzter Lebens- und Aufgabenbereich im Gesamtkontext der Gesellschaft zu sehen, der durch unspezifische und spezifische, in multiplen Kausalbeziehungen stehende Feldkräfte (affordances und constraints, vgl. Gibson 1979; Shepard 1983; Warren 1984) gekennzeichnet ist. Es wird external*

*bestimmt durch die Attribution von spezifischen und unspezifischen Identitätsmerkmalen (von Territorialmarkierungen, Werten und Normen, von Problemen, Ressourcen und Potentialen, von Informationen) aus angrenzenden oder übergeordneten Feldern. Es wird weiterhin internal bestimmt durch Territorialorientierung durch Werte und Normen, durch Probleme, Ressourcen und Potentiale, die im Feld selbst vorhanden und wirksam sind und mit dem Ziel seiner Stabilisierung (durch Kommunikations- und Aufgabenspezifität, Ressourcenvorrat und Produktangebot) genutzt werden oder zum Tragen kommen. Die Synergie der externalen und internalen*

Einflüsse, ihre differentielle und integrierende Verarbeitung konstituieren Feldidentität. Gelingende, selbstorganisierende Feldprozesse und ihre ko-

reative Interaktion mit Einwirkungen aus umliegenden und übergeordneten Feldern bestimmen die Feldentwicklung" (Petzold 1990g, 4).

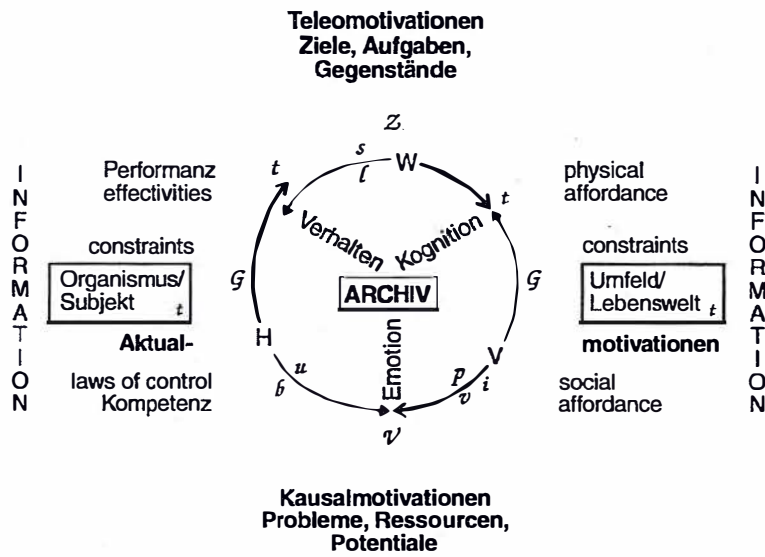


Abb. 4: Wahrnehmungs-Verarbeitungs³-Handlungs-Spirale (WVH-Modell) (aus Petzold 1990g)

**Legende:**

W = Wahrnehmung	V = Verarbeitung <sup>3</sup>	H = Handlung	$\mathcal{V}$ = Vergangenheit
s = subliminal	p = Ebene des processing		$\mathcal{G}$ = Gegenwart
l = supraliminal	i = Ebene der Interpretation		Z = Zukunft
b = bewußt	v = Ebene der Bewertung (valuation)		t = Zeit
u = unbewußt			

↻ = progredierende und rückwirkende Dynamik

Die Pfeilrichtungen zeigen, daß im „Prozeß“, der progrediert, jeweils auch Rückwirkungen gegeben sind: Wahrnehmen führt zum Verarbeiten und wirkt zurück ins Handeln, Verarbeiten führt ins Handeln und wirkt zurück ins Wahrnehmen, Handeln führt zum Wahrnehmen und wirkt zugleich zurück ins Verarbeiten usw. Handeln, Wahrnehmen und Verarbeiten sind zum einen multikausal durch Bedingungen der Vergangenheit ( $\mathcal{V}$ ) bestimmt – **Kausalmotionen** – zum anderen durch ermöglichende und einschränkende Bedingungen (constraints) des gegenwärtigen Feldes – **Aktualmotivationen** – und schließlich durch antizipierbare

Aufgaben oder durch Ziele – **Teleomotivationen**. Prozesse stehen immer in der Zeit (*t*), verlaufen in Kontext/Kontinuum (*ψ, G, Z*) und werden als dieser Verlauf „aufgezeichnet“. Verarbeitungsprozesse beziehen deshalb immer im *Archiv* des Gedächtnis festgehaltene, durch vorgängige Wahrnehmungs-Verarbeitungs<sup>3</sup>-Handlungsprozesse gewonnene, d.h. durch Lernprozesse erworbene Erfahrungs- und Wissensbestände ein. Antizipationsleistungen (sie gründen immer auf Memorationen) wären sonst gar nicht möglich. Organismus und Feld haben Geschichte (*t*). In der Wahrnehmungs-Verarbeitungs<sup>3</sup>-Handlungs-Spirale wirken Kognitionen, Emotionen und Verhalten auf der Grundlage von „Aktualinformation“ und „Archivmaterial“ synergetisch zusammen. Verarbeitungsprozesse erfolgen auf verschiedenen Niveaus. In ihnen wird aus dem Umfeld eingehende *krude Information* oder auch komplexer Informationsinput durch „transformativ Konfigurierungen“ zu *organisierter Information* mit unterschiedlichen Graden von Strukturiertheit und Komplexität (einfache Muster bzw. Schemata bis zu komplexen Repräsentationen und Holorepräsentationen) verarbeitet (vgl. Abb. 7), wobei ein Spektrum anzunehmen ist, das vom *information processing* (*p*) von Wahrnehmungsinput bis zur *Interpretation* (*i*) und *Bewertung* (*v*) vielschichtiger, in symbolische Formen gefaßter Zusammenhänge in reflexiven hermeneutischen bzw. metahermeneutischen Prozessen reicht und spiraling fortschreitenden Erkenntnisgewinn möglich macht im Sinne der „hermeneutischen Spirale“ des Integrativen Ansatzes (Petzold 1988a, 1994a).

Die *Feldentwicklung* im Bereich der Supervision selbst ist in vollem Gange. Die Weiterbildung von Lehrsupervisoren ist darin ein entscheidendes Moment (neben all den anderen zuvor aufgeführten, z. B. Verwissenschaftlichung, Professionalisierung etc.), einmal im Hinblick auf ein *quality attainment*“ dann für *quality maintainance*“ und schließlich für *quality development*“. Im Bereich der Psychotherapie hat man mit der systematischen Entwicklung von *Ausbildungen* für Lehrtherapeuten (Frühmann, Petzold 1994; Petzold, Frühmann 1993; Petzold, Orth 1993f; Streeck, Wertmann 1992) diesen Weg schon beschritten, ja, man ist weitergegangen, indem ressourcen-, defizit- und entwicklungsorientierte *Weiterbildungen* für Lehrtherapeuten systematisch konzeptualisiert wurden (Petzold, Orth 1994b), denn auch die Weiterbildungsbedürfnisse - nicht nur einer Schule, sondern eines gesamten Feldes - sind wesentlich. Sie gilt es zu analysieren, um durch *Konnektivierungen* zu relevanten *Inhalten* zu gelangen. Sie sind *korrelational* mit *Problemen*, *Ressourcen* und *Potentialen* abzugleichen (dieselben 1994a), um, darauf aufbauend, *Ziele* (kurz-, mittel-

und langfristige) zu formulieren und diese umzusetzen.

Natürlich kann eine solche Qualifizierung auch schulenspezifisch im Sinne einer Kompetenzentwicklung des Lehrkörpers erfolgen (ibid.). Im Bereich der Supervision allerdings wird es der koordinierten Anstrengungen der gesamten Profession, des gesamten Feldes bedürfen, um zu einer optimalen *Feldentwicklung* zu kommen, wie sie mit dem *impliziten* Anspruch im Begriff *super-visio* verbunden ist. Es gilt, sich diesem Anspruch zu stellen, ihn *explizit* zu machen und zu planen, auf welche Weise, in welchem Zeitraum und mit welchen Mitteln eine Realisierung möglich ist. Die Diskussion um die Standards von Lehrsupervisorenweiterbildungen ist hier ein wichtiger Schritt. Dabei sollte nichts übereilt werden und - wichtiger noch - keine Orientierung nur an „quantitativen“ Standards erfolgen - eine „Krankheit“ im deutschsprachigen Feld der Supervision, wenn man auf die gesamte Standarddiskussion der letzten Jahre schaut, die mit großen und durchaus anerkerntenswerten Anstrengungen trotz erheblicher Schwierigkeiten durch die Heterogenität der Auffas-

sungen im Feld (Weigand 1994) die Grundlagen für curriculare Formen gebracht hat, Regelungen von Zeiträumen und Ausbildungsquantitäten. Diese Diskussion ist aber weitgehend abgelöst von der Frage nach den Inhalten verlaufen - sie hätte in strittige Diskurse zwischen den Schulen geführt, die wahrscheinlich die erreichten Konsenslösungen über Formalstandards verunmöglicht hätten.

Dennoch wird man an dieser notwendigen Diskussion nicht vorbeigehen können, die eben nicht nur im kompetitiven Klima geführt werden darf. (Wir haben das bessere Modell, ihr habt das schlechtere, deswegen sind wir stärker im Markt! Wir bilden länger Supervisoren aus als ihr, deswegen sind unsere Konzepte bewährter und richtiger etc.). Vielmehr muß ein *Diskurs*-Klima entstehen, das sich dem Ko-responsenzmodell annähert, in dem Konsensbildungen möglich werden oder zumindest ein „respektvoller Dissens“, denn nur so wird es möglich, inhaltliche Klärungen voranzutreiben, bei denen das „bessere Argument“ (Habermas 1971) wirklich zählt und Wissen nicht nur als Kontrollmacht (Schneider 1977; Flammer 1990, 172) im Feld agiert wird. Natürlich wird der Mechanismus der „Macht“<sup>4</sup> aus Informationsvorsprung“ oder aus „Expertenwissen“ auch in der Auseinandersetzung innerhalb des Feldes der Supervision eine große Rolle spielen, lebt doch Supervision aufgrund des „Ausgangsvorteils“ der Expertenkompetenz. Derartige Dynamiken müssen aber auf einer eingegrenzten Ebene gehalten werden, da sie *Diskurse* schwächen und die Selbstorganisation und die Lernmöglichkeiten eines Feldes, d. h. letztendlich die *Feldentwicklung* blockieren. In gleicher Weise entstehen natürlich auch Blockierungen, wenn die strittigen Positionen gar nicht zur Diskussion kommen und ausgegrenzt werden, weil man inhaltlich nicht ko-respondiert. Nur wenn man in *Ko-responsenz*, in Begegnung und Auseinandersetzung über ein „Thema im Feld“, zu *Konsensbildung* kommt, zu gemeinsam getragenen *Konzepten*, so entstehen *Konsens-*

*gemeinschaften*, „scientific and professional communities“, bilden sich gemeinsame „social worlds“ und „soziale Repräsentationen“ (Farr, Moscovici 1984; Moscovici 1984; Jodelet 1989) und wird *Kooperation* möglich.

Die Entwicklung eines Feldes oder eines feldrelevanten Kompetenzbereiches - z. B. Supervision oder Lehrsupervision - im Sinne zielgerichteten Handelns erfordert Planung, und Planung basiert auf Wissen (von Cranach et al. 1980; Flammer et al. 1984). Können aber Planungen in einem Feld nicht kooperativ durchgeführt werden, weil schon Antizipation von Konkurrenz in die Planung hineinspielt - und natürlich dann auch in die Diskurse -, so haben Maßnahmen der Feldentwicklung wenig Chancen, die verschiedenen Gruppierungen im Feld zu synchronisieren. Wenn man um die Integrität der Eigengruppe fürchtet (Brown, Wade 1987), einerseits im Hinblick auf ihre materielle Existenz (Wettbewerb im „Markt der Supervision“), andererseits im Hinblick auf ihre ideelle Existenz (Infragestellung eigener Konzepte und *believe systems*), kann der Intergruppenwettbewerb im Binnenraum des Feldes eine noch destruktivere Dynamik entfalten als die Auseinandersetzung eines Feldes mit kompetitiven Außenfeldern (das der Supervisoren mit dem der Organisationsberater oder dem der Psychotherapeuten). Die von einem Verband anerkannten Supervisoren streiten dann mit den Supervisoren, die nicht organisiert oder durch einen anderen Verband anerkannt sind, die sozialarbeiterisch orientierten Supervisoren mit den psychotherapeutisch orientierten usw. Die klassischen Untersuchungen zum Intergruppenverhalten von Sherif (Sherif, Sherif 1953; Sherif et al. 1961) zeigen dies, wie auch die differenzierende nachfolgende Forschung und Theorienbildung in der Sozialpsychologie (Rabbie Wilkens 1971; Hewstone, Brown 1986). In den Vorschlägen, die von der Arbeitsgruppe zum Thema „Lehrsupervision“ im Rahmen der „Deutschen Gesellschaft für Supervision“ erarbeitet wurden (vgl. *actuell DGSv* 3, 1994, 7 ff.), wird wiederum in ganz

prägnanter Weise die Problematik deutlich. Betrachtet man die „Standards für Lehrsupervisoren/innen der systemisch orientierten Institute der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V.“, die im Rahmen der derzeit laufenden Diskussion formuliert wurden, so werden im wesentlichen „formale Eignungen“ genannt:

- Mitgliedschaft in der DGsv,
- dreijährige Tätigkeit als Supervisor/in,
- mindestens fünfzehn Supervisionsprozesse in den unterschiedlichen Formen der Supervision,
- Nachweis von supervisionsrelevanten Fortbildungen von mindestens 15 Tagen nach Beendigung der Supervisionsausbildung,
- kontinuierliche Kontrollsupervision der Supervisionstätigkeit, mindestens in den beiden letzten Jahren vor dem Beruf.

Es ist aber hier zu fragen: Was bedeutet dies alles inhaltlich? Supervisionsprozesse allein können doch wohl nicht zum Lehrsupervisor qualifizieren. Sie müßten wahrscheinlich in besonderer Form dokumentiert und metareflektiert sein. Was heißt „supervisionsrelevante Fortbildungen“? Fünfzehn Tage sind nicht viel, und eine so unspezifische Formulierung läßt nicht erkennen, inwieweit hier Fortbildungen gemeint sind, die sich auf das spezielle Aufgabenprofil von Lehrsupervisoren richtet. In ähnlicher Weise steht es mit dem „Protokoll der Sitzung des Ausbildungsausschusses vom 26. Februar 1994 in Köln“ zu diesem Thema. Die Formalstandards werden hier höher gesetzt. Fünf Jahre statt drei Jahre (aber was ist, wenn z. B. jemand schon seit Jahren als Gruppentherapeut arbeitet?), dreißig Supervisionsprozesse statt fünfzehn, zwanzig Tage Fortbildung, bei denen dann auf die Bedeutung von „Selbsterfahrungsanteilen“ hingewiesen wird - dies ist die einzige inhaltliche Aussage, die allerdings differenziert diskutiert werden müßte. Gerade bei Lehrsupervisoren sollte man davon ausgehen können, daß sie in ihrer methodischen Vorerfahrung und persönlichen Weiterbildung über ein ausrei-

chendes Maß an Selbsterfahrung verfügen, so daß die Weiterbildung zum Lehrsupervisor auf „professionelle Selbsterfahrung“ - etwa in der Vermittlung von Methodik - zentriert werden kann oder in der Umsetzung von kognitiven Inhalten (Wissen, Kompetenz) in Intervention (Können, Performanz). Inhaltlich ist auch noch die Aussage der Präambel: „Das Institut beruft nur Supervisoren/innen, deren Supervisionskonzept in das Weiterbildungskonzept des jeweiligen Instituts integrierbar ist“, eine sehr sinnvolle Bestimmung, was die Konsistenz-/Kohärenzansprüche an ein Programm anbelangt. Andererseits ist aber hier auch die Frage zu stellen, ob nicht dadurch eine gewisse „Hermetik“ eintritt, die die konzeptuelle und methodische Entwicklung beeinträchtigt. Es wäre also eher zu überlegen, wie man Supervisoren mit anderen Konzepten einbeziehen kann, ohne daß die Konsistenz des Weiterbildungskonzeptes dadurch beeinträchtigt wird. Deutlich wird auf jeden Fall der Diskussionsbedarf dieser Entwürfe, und dies gilt auch für die Vorschläge zur „Qualitätssicherung während der LehrsupervisorInnen-tätigkeit“, die gleichfalls bislang noch völlig inhaltslos bleiben.

Es kann sicher nicht angehen, hier unspezifisch zu bleiben, sondern die Diskussion um die Inhalte muß geführt werden. Wir sind davon überzeugt, daß man einen *konsensfähigen* „Grundkanon“ an zu vermittelnden Kompetenzen und Performanzen erreichen kann, neben dem genügend Spielraum für schulengebundene Spezifitäten bleibt. Solche Bemühungen um inhaltliche Abstimmung dürfen keinesfalls im Sinne eines „notwendigen Übels“ oder pragmatischer Kompromisse gesehen werden, sondern als Ausdruck der Dialektik von Integration und Differenzierung bzw. Differenzierung und Integration (Petzold 1992a, 950 ff.). Ein professionelles Feld wie das der Supervision sollte ein *hinlängliches Maß* an Synchronisiertheit haben (Weigand 1994), braucht aber natürlich auch Konzept- und Methodenvielfalt. Deshalb muß die Weiterbildung von Lehrsupervisoren

diese beiden Dimensionen einbeziehen. Auch dafür wird eine „Kooperation des Feldes“ notwendig werden, hat man das Ziel der *Feldentwicklung* im Auge. Mit Blick auf den „state of the arts“ der Supervision wird dies sogar unverzichtbar werden. Es ist deshalb die Frage zu stellen, ob die Weiterbildung von Lehrsupervisoren nicht ein gemeinsames Projekt der Ausbildungsinstitute untereinander werden müßte, etwa dergestalt, daß ein Teil der Ausbildung innerhalb der eigenen „Schule“ absolviert werden kann, daß es aber genauso auch schulenübergreifende Curriculumsteile geben muß, die gemeinsam organisiert werden, und daß schließlich mindestens zwei Weiterbildungsseminare in Veranstaltungen einer anderen Schule als der eigenen absolviert werden müssen. Außerdem könnte festgelegt werden, daß eine bestimmte Anzahl von Prozessen in Ko-Leitung (etwa bei Teamsupervision) verlangt wird, die als Zusammenarbeit von LehrsupervisionskandidatInnen unterschiedlicher Schulenzugehörigkeit durchgeführt werden müssen. Dieses und ähnliches kann der Synchronisierung im Feld dienen, dem Abbau von Vorurteilen und der Transportation unterschiedlicher Zugangsweisen, Konzepte, Wissensbestände und Praxisstrategien.

Die übergreifenden Fachverbände wie auch die Institute sind hier gefordert, was ihre Kooperationswilligkeit und -fähigkeit angeht. Insbesondere die kleineren Ausbildungsinstitute werden auf eine solche kooperative Weiterbildung von Lehrsupervisoren geradezu angewiesen sein, da sie in ihrem Kompetenzrahmen und von ihren personellen Ressourcen in der Regel nicht breit genug ausgelegt sind, um eine spezialisierte Lehrsupervisorenweiterbildung anzubieten. Sie müssen ohne eine solche Kooperation in ihrer personellen Infrastruktur in Probleme geraten und - was noch wichtiger ist - in psychodynamische Schwierigkeiten, wenn nicht genügend „Seniorsupervisoren“ da sind und statt dessen die Gefahr im Raum steht, daß sich durch eine zu schmale Personaldecke Netze von Abhän-

gigkeiten, Übertragungsverflechtungen ergeben und Einseitigkeiten in der fachlichen Ausrichtung, die sich auf die Primärausbildung, die Vermittlung supervisorischer Kompetenzen und Performanzen im Rahmen des von dem jeweiligen Ausbildungsinstitut getragenen Curriculums niederschlagen.

Sollen die Standards für die Weiterbildung von Lehrsupervisoren nicht nur formal festgelegte Quantitäten „auf dem Papier“ bleiben und eine indirekte Fortschreibung der bisherigen Praxis, Lehrsupervisoren einfach „zu ernennen“ (wenngleich jetzt mit einigen zusätzlichen Elementen, allerdings solchen, die in der Supervisorenausbildung schon vorhanden waren plus einigen unspezifischen, weiterführenden Fortbildungsseminaren), dann muß in den zuständigen Fachgesellschaften der *Diskurs* über die inhaltliche und methodische Ausrichtung der Weiterbildung von Lehrsupervisoren ernsthaft und engagiert geführt werden, ohne daß es zu vorschnellen Festlegungen kommt, die vom Stand der theoretischen Elaboration des konzeptuellen Rahmens im Moment noch gar nicht geleistet werden können.

Die Qualität von Lehrsupervisoren erweist sich an der Qualität der Supervisoren, die sie weiterbilden. Dies ist ein Kriterium, das evaluativ schwer zu erfassen ist. Die Qualität könnte sich erweisen an systematisch durchgeführten, methodisch solide angelegten Evaluationen von Supervisionsausbildungen, durch die die Bonität eines Curriculums und eines Lehrkörpers, d. h. damit auch die Qualität der Lehrsupervisoren ablesbar wird. Im Feld der Supervision findet man derartige empirische Evaluationen bislang im deutschsprachigen Bereich noch sehr selten (*Schreyögg* 1993; *Petzold, Schiggel* 1995). Hier ist Forschungsbedarf zur Feldentwicklung dringend gegeben. Wenn die Diskussion über die Weiterbildung von Lehrsupervisoren, die allmählich in Gang kommt, sorgfältig, seriös und mit Zeit geführt wird, wird damit für die wissenschaftliche Disziplin und die Profession Supervision Entscheidendes gewonnen werden.

Der vorliegende Text versteht sich als ein Beitrag zu dieser Diskussion. Wir legen mit ihm auch das an unserer Einrichtung, der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“ und für das „Ergänzungsstudium Supervision“ an der Freien Universität Amsterdam gültige Weiterbildungsmodell für Lehrsupervisoren, das von beiden Institutionen kooperativ angeboten und durchgeführt wird und sich an Lehrsupervisoren-Anwärter und an schon praktizierende Lehrsupervisoren richtet, in einem Kurzcurriculum vor, stellen es damit also zur Diskussion und hoffen, daß es fruchtbare Ko-responsenzen anregt.

##### 5. ÜBERLEGUNGEN ZU DEN RICHTLINIEN FÜR DIE WEITERBILDUNG VON LEHRSUPERVISOREN

*Regelungen an der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“ in der Trägerschaft des „Fritz Perls Instituts für Integrative Therapie Gestalttherapie und Kreativitätsförderung“ und für das „Postgraduate Programme Supervision“ an der Freien Universität Amsterdam*

Im Verständnis und Usus dieser Institutionen sind Lehrsupervisoren Personen, die im Rahmen strukturierter curricularer Ausbildungen zum Supervisor lehrend tätig sind und hier vor allem folgende Aufgaben übernehmen:

- (1) Durchführung von Kontrollsupervision (d. h. supervisorische Begleitung von Supervisionsprozessen und -tätigkeiten mit folgenden Bearbeitungsperspektiven: Förderung sozialer, professioneller und personaler Kompetenz und Performanz, Reflexion methodischer Interventionen, theoretischer Begründungen, psychodynamischer Beziehungskonstellationen, institutioneller Kontexte, Feldbezogenheit),
- (2) Leitung fortlaufender Supervisionsweiterbildungsgruppen,

- (3) Leitung von mind. zwei Seminaren aus dem theoretischen oder methodischen Seminarangebot des Weiterbildungscurriculums,
- (4) Begleitung theoretischer oder praxeologischer Arbeiten, Studienberatung, Coaching professioneller Entwicklung.

Da die Dozententätigkeit unter Punkt 2, 3 und 4 umfassende supervisorische Kenntnisse erfordert und in der fortlaufenden Supervisorenausbildungsgruppe und den Spezialseminaren immer wieder Sequenzen mit supervisorischer Charakteristik einzubeziehen sind, weiterhin beständig Bezüge zur supervisorischen Praxis in methodischer Hinsicht auf einem hohem theoretischen Reflexionsniveau hergestellt werden müssen, sind derartige Seminarveranstaltungen auch von Personen durchzuführen, die den Status eines Lehrsupervisoren haben, wobei darauf zu achten ist, daß es zu keinen Doppelfunktionen (z. B. zugleich Kontrollsupervisor und Leiter der Supervisorenausbildungsgruppe) kommt.

Da Kontrollsupervisionen als Teilfunktion einer *allgemeinen Lehrsupervisorenkompetenz* durchgeführt werden und gerade in dieser intensiven, begleitenden Einzelarbeit ein umfassendes metatheoretisches, theoretisches und methodisches Wissen erforderlich ist, muß davon ausgegangen werden, daß die Befähigung zum Lehrsupervisor die ganze Breite supervisorischer Kompetenz umfassen sollte, er also in der Lage sein muß, neben den Kontrollsupervisionen in seiner Kompetenz als Lehrsupervisor auch Weiterbildungsgruppen oder Spezialseminare zu Theorie und Methodik der Supervision durchführen zu können. Die Weiterbildung von Lehrsupervisoren ist unlösbar mit dem Modell von Supervision verbunden, das einer Supervisionsweiterbildung zugrunde gelegt wird, sollen doch Lehrsupervisoren in Theorie und Praxis, in Methodologie und Interventionskonzeption ein jeweils spezifisches Verständnis von Supervision lehren, dies allerdings vor dem mehrperspektivisch betrachteten Hintergrundwissen um die verschiedenen im Feld praktizierten Supervisionsansätze mit

ihren Referenztheorien. Deshalb gilt es - blickt man auf die vorhandene Vielfalt supervisorischer Praxisansätze, Theoriekonzepte, ja, metatheoretischer Fundierungen -, die eigenen Positionen zu umreißen, wenn man über die Weiterbildung von Lehrsupervisoren schreibt oder spricht. Im folgenden eine allgemeine Definition und eine weitere, die eine fachwissenschaftliche Zielsetzung hat:

»Supervision ist ein praxisgerichtetes Reflexions- und Handlungsmodell, das auf die Förderung personaler, sozialer und fachlicher Kompetenz und Performanz von Berufstätigen gerichtet ist, um Effizienz und Humanität professioneller Praxis zu sichern und zu fördern. Sie verwendet hierfür ein breites Spektrum sozialwissenschaftlicher Theorien und greift auf erprobte Methoden psychosozialer Intervention zurück.

A - »Supervision ist eine interdisziplinär begründete Methode zur Optimierung zwischenmenschlicher Beziehungen und Kooperation, z. B. in der psychosozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeit durch multiperspektivische Betrachtung aus ‚exzentrischer Position‘, eine aktionale Analyse und systematische Reflexion von Praxisituationen (Situationsdiagnostik) auf ihre situativen, personabhängigen und institutionellen Hintergründe hin. Sie geschieht durch die Ko-respondenz zwischen Supervisor und Supervisanden in Bündelung ihrer Kompetenzen (joint competence) an theoretischem Wissen, praktischen Erfahrungen, differenzieller Empathie, Tragfähigkeit und common sense, so daß eine allgemeine Förderung und Entwicklung von Kompetenzen und ihrer performativen Umsetzung möglich wird, weshalb wir Supervisionsgruppen auch als ‚Kompetenzgruppen‘ bezeichnen» (Petzold 1973, 1).

B - »Supervision ist ein interaktionaler Prozeß, in dem die Beziehungen zwischen personalen und sozialen Systemen (z. B. Personen und Institutionen) bewußt, transparent und damit veränderbar gemacht werden mit dem Ziel, die personale, soziale und fachliche Kom-

petenz und Performanz der supervisierten Personen durch die Rückkoppelung und Integration von Theorie und Praxis zu erhöhen und weiterhin eine Steigerung der Effizienz bei der supervisierten Institution im Sinne ihrer Aufgabenstellung zu erreichen. Diese Aufgaben selbst müssen reflektiert und gegebenenfalls den Erfordernissen der ‚relevanten Umwelt‘ entsprechend verändert werden.

C - Supervision als Praxisstrategie erfolgt in dem gemeinsamen Bemühen von Supervisor und Supervisanden, vorgegebene Sachelemente, vorhandene Überlegungen und Emotionen in ihrer Ganzheit, ihrer Struktur, ihrem Zusammenwirken zu erleben, zu erkennen und zu handhaben, wobei der Supervisor auf Grund seiner personalen, sozialen und fachlichen Kompetenz als Feedback-Instanz, Katalysator, Berater in personaler Auseinandersetzung fungiert, ganz wie es Kontext und Situation erforderlich machen (Petzold 1977e, 242)<sup>5</sup>«.

Da diese Definitionen relativ weit gefaßt sind, werden sich unter ihr wahrscheinlich verschiedene supervisorische Orientierungen und Schulrichtungen wiederfinden können. Das, was in derartig komprimierten Definitionen umrissen wird, muß natürlich theoretisch und praxeologisch expliziert werden, ein Unterfangen, das den hier gegebenen Rahmen sprengen würde. Es sei deshalb auf einschlägige Fachveröffentlichungen zu unserem Ansatz verwiesen: Schreyögg (1991, 1993, 1994), Petzold (1989i, 1990o, 1993m, 1994k).

## 5.1 Das Curriculum

### I. Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme am Lehrsupervisionscurriculum

#### A. Methodische Vorausbildung

1. Ausbildung in Soziotherapie, Psychotherapie, Gruppendynamik u. a. - sie wird ja als Voraussetzung der Supervisorenausbildung ohnehin verlangt.



2. Abgeschlossenes Supervisorencurriculum mit Abschlusszertifikat, Graduierung oder Diplom nach den Standards der DGSv.
3. Ko-Supervision bzw. Ko-Leitung in der fortlaufenden Ausbildungsgruppe für Supervisoren oder - bei Beginn der Lehrsupervisorenweiterbildung - vergleichbare Ko-Leitungserfahrung, wobei bei Erwerb der *vollen Lehrsupervisorenkompetenz* mit Lehrauftrag für die Durchführung der Weiterbildungsgruppe auch die Ko-Leitung in dieser Weiterbildungsgruppe verpflichtend absolviert werden muß. Die Ko-Supervision in der in einer Supervisorenausbildungsgruppe braucht bei Beginn des Lehrsupervisorencurriculums noch nicht vollständig abgeschlossen sein, muß jedoch so weit fortgeschritten sein, daß die Kollegin/der Kollege, bei der die Ko-Supervision durchlaufen wurde, in der Lage ist, eine befürwortende Stellungnahme abzugeben. Diese Ko-Leitungen können auf die Weiterbildungserfordernisse in Punkt 7 angerechnet werden.
4. Mindestens drei, im Regelfall fünf Jahre ausgedehnte supervisorische Erfahrung mit Einzelkunden, Gruppen, Teams und Institutionen nach Abschluß der eigenen Supervisionsausbildung.
5. Nachweis von mindestens zehn ausführlichen und standardisiert dokumentierten Prozessen und zehn Prozessen mit Kurzbeschreibungen in verschiedenen Supervisionsformen.
6. Fortführung der Kontrollsupervision, Kontrollanalyse oder Teilnahme an einer Kompetenzgruppe bzw. *Balint*-Gruppe (200 Stunden). Die Arbeit als Ko-Supervisor (vgl. 3) in der fortlaufenden Weiterbildungsgruppe, die durch den leitenden Lehrsupervisor begleitet und supervidiert wird, kann auf diese Zeiten angerechnet werden.
7. Zwanzig Tage supervisionsrelevante Weiterbildung nach Abschluß der Supervisorenausbildung (unter Punkt 3 und 6 erbrachte Leistungen können hierauf angerechnet werden).
8. Wegen der spezifischen Tradition von FPI/EAG erwarten wir, daß unsere Lehrsupervisoren bis zum Abschluß ihrer Lehrsupervisionenweiterbildung eine Lehranalyse nach den Richtlinien des Instituts abschließen.

## B. Zulassungsbedingungen

Über die Zulassung entscheidet der „Fachbereichsausschuß Supervision“ nach Prüfung der Unterlagen über die Vorleistung (s. o.). Er befindet über Anrechnung und in begründeten Fällen über Ausnahmeregelungen. Für die Bewerbung sind erforderlich:

1. Befürwortung des Kontroll- bzw. Lehrsupervisors,
2. Befürwortung des Lehrbeauftragten/der Lehrbeauftragten, bei der die Ko-Supervision/Ko-Leitung absolviert wurde,
3. befürwortende Stellungnahme des Leiters im letzten Jahr der Supervisorenausbildungsgruppe bzw. eines Lehrsupervisors/-Lehrbeauftragten des Instituts, der die supervisorische Arbeit des Bewerbers kennt.

## C. Übergangs- und Ausnahmeregelungen

1. Für Kolleginnen und Kollegen, die schon lange erfolgreich im Bereich der Supervision und Kontrollanalyse lehrend tätig sind, sind Ausnahmeregelungen möglich.
2. Sie werden im Fachbereichsausschuß Supervision entschieden anhand einer detaillierten Dokumentation der Aus- und Weiterbildung und der Supervisionsarbeit in den verschiedenen Praxisfeldern. Sie müssen prinzipiell mit dem Anforderungsprofil unter A vergleichbar sein.

## D. Struktur der Weiterbildung

Nach Zulassung zur Weiterbildung zum Lehrsupervisor erfolgt die Teilnahme an einer curricular strukturierten, fortlaufenden Weiterbildungsgruppe für Lehrsupervisoren über einen Zeitraum von zwei Jahren. Die Gruppe tagt

fraktioniert an vier Wochenenden pro Jahr. Die Gruppe wird von zwei Senior-LehrsupervisorInnen geleitet. Weiterhin muß der Lehrsupervisor sich in zwei Spezialseminaren des Curriculums durch ein bis zwei Ko-Trainings einarbeiten, um sich die entsprechende Fachdidaktik des Seminars, d. h. seine inhaltliche und methodische Gestaltung anzueignen. Für die Erteilung des Lehrauftrages für dieses Spezialseminar ist die Befürwortung des Lehrsupervisors/Lehrbeauftragten erforderlich, bei dem die Ko-Trainings absolviert wurden.

#### E. Fortführung der Kontrollsupervision

Insbesondere zur Begleitung der Durchführung von Lehreinzel-supervisionen, die im Verlaufe der Lehrsupervisorsweiterbildung begonnen werden, muß die Kontrollsupervision weitergeführt werden. Bis zum Abschluß der Weiterbildung müssen drei Lehrsupervisionsprozesse dokumentiert, von Kontrollsupervisionen begleitet durchgeführt und positiv bewertet worden sein.

#### F. Abschluß der Lehrsupervisorsweiterbildung

Der Abschluß der Lehrsupervisorsweiterbildung erfolgt in einer Entscheidung des Ausbildungsausschusses im Fachbereich Supervision der EAG bzw. der Postgradualen Kommission für die postgraduale Supervisionsausbildung an der Freien Universität Amsterdam.

1. aufgrund einer kollegialen Evaluation der TeilnehmerInnen im Rahmen der Weiterbildungsgruppe für Lehrsupervisors,
2. durch Befürwortung der Leiter dieser Gruppe und
3. durch Empfehlung des Kontrollsupervisors,
4. durch eine publikationsfähige Arbeit, die vorgelegt und von der wissenschaftlichen Prüfungskommission des Instituts angenommen werden muß. Die Arbeit soll ein Beitrag zur theoretischen und methodischen Vertiefung von supervisionsrelevanten Themen sein, insbesondere aus dem

Bereich der „Integrativen Supervision“, um zum „body of knowledge“ des Ansatzes beizutragen.

## II. Thematische Orientierung der fortlaufenden Lehrsupervisorsweiterbildungsgruppe

### 1. Seminar: *Das Supervisionsverständnis des Integrativen Ansatzes - Grundlagen und didaktische Umsetzung in der Supervisionsausbildung*

Lehrsupervisors übernehmen eine spezifische Rolle und Funktion im Kontext von Supervisorsausbildungen der Institution, die diese Ausbildung anbietet. Sie sind darauf gerichtet, die metatheoretische Ausrichtung und die theoretische Auffassung von Supervision, die spezifische, methodische Orientierung des Supervisionsansatzes, in dessen Curriculum sie mitarbeiten, mit ihrer Person und in ihrer Rolle als Lehrsupervisor konzeptuell und praxeologisch zu transportieren und in den *Diskurs* mit anderen Supervisionsmodellen zu stellen. Das Seminar hat zum Ziel, die metatheoretischen, theoretischen und praxeologischen Grundlagen des Supervisionsverständnisses im Integrativen Ansatz mit seinen Referenztheorien unter der Perspektive der Modalitäten des Lehrens und Lernens im Gesamtcurriculum zu reflektieren. Anhand des Curriculumtextes sollen die zentralen Modellvorstellungen der Integrativen Supervision mit Blick auf ihre Vermittlung in der Supervisionsausbildung thematisiert werden.

### 2. Seminar: *Das Mehrebenenmodell und die Arbeit mit systemischen Resonanzen im Prozeß der Lehrsupervision*

Supervision verläuft in einem „Mehrebenensystem“ (Klient, Familie des Klienten, Klient/Berater, Berater/Supervisor, Supervisor/Lehrsupervisor). Dieses komplexe Gefüge wird einerseits von psychodynamischen Faktoren (Übertragung/Gegenübertragung/Abwehrphänomene), rollendynamischen Einflüssen (role/counter role), Attributions- und Kontrollprozessen sowie von spezifischen Systemregeln

(Vernetzung, Intensivierung, Komplexitätsreduktion, Analogiebildungen, Indizierung etc.) bestimmt. Im Prozeß der Lehrsupervision können diese Vorgänge exemplarisch erfahren werden, so daß sie zum Modell für supervisorisches Geschehen schlechthin werden. Probleme, die auf den verschiedenen Ebenen auftauchen, können durch „systemische Resonanzphänomene“ erkannt und bearbeitet werden. Das Seminar setzt sich mit theoretischen und methodischen Konzepten des Mehrebenenmodells auseinander.

### 3. Seminar: *Exzentrizität und Mehrperspektivität in den Prozessen der Lehrsupervision*

Exzentrizität und Mehrperspektivität sind Grundprinzipien supervisorischen Handelns. Sie sollen im Rahmen von Lehrsupervision theoretisch und methodisch vermittelt werden, und zwar einmal auf der Ebene der *Kompetenz*: Exzentrizität zur eigenen Supervisionstheorie muß gewonnen werden, Mehrperspektivität in der metatheoretischen und theoretischen Betrachtungsweise ist zu fördern, andererseits aber auch auf der Ebene der *Performanz*: Exzentrizität muß praktisch umgesetzt werden, mehrperspektivische Betrachtung und Handhabung von Situationen in Kontext/Kontinuum unter sozialökologischer Perspektive gilt es zu lehren. Das Seminar wird sich mit den theoretischen, methodischen und didaktischen Dimensionen dieser Fragestellung auch unter modell- und konzeptvergleichender Perspektive auseinandersetzen.

### 4. Seminar: *Zur praktischen Umsetzung sozialwissenschaftlicher Theorien im Rahmen von Lehrsupervision*

Das „lehrende“ Moment lehrsupervisorischer Arbeit darf sich nicht auf das Vermitteln von Praxisstrategien, methodischen Hilfestellungen oder Interventionstechniken im Dienste der Optimierung von Problemlösungsprozessen bei konkreten „Fällen“ oder schwierigen „Situationen“ beschränken. Es geht auch darum,

Problemlagen theoretisch zu verstehen und die situative Konstellation durch das Beiziehen relevanter sozialwissenschaftlicher Theorien erklären zu können, gegebenenfalls durch die Erarbeitung konsistenter Praxistheorien bzw. „systematischer Heuristiken“. Damit nämlich erst wird methodisch begründetes Handeln in der Praxis möglich, so daß auf dem Boden „reflektierter Intuition“ optimale oder zumindest „hinreichend stimmige“ Interventionen gefunden werden können. Das Seminar untersucht durch vorbereitende Lektüre die Brauchbarkeit sozialwissenschaftlicher Kernkonzepte für die supervisorische Praxis und befaßt sich insbesondere damit, wie supervisionsrelevante Theorien und Modelle im Prozeß der Lehrsupervision so vermittelt werden können, daß sie für den Supervisor greifbar und ihm so „eingängig“ werden, daß er sie selbst wiederum an seine Klienten weitervermitteln kann. Weil Supervision auch eine lehrende Funktion hat, müssen Supervisoren durch die Vermittlung praxisrelevanter Theorien zur Kompetenzförderung ihrer Supervisanden beitragen. Insbesondere bei der expliziten und impliziten Therapielastigkeit supervisorischer Konzeptbildung wird auf den Bezug zu soziologischen, sozialpsychologischen und organisationswissenschaftlichen Theorien Wert gelegt.

### 5. Seminar: *Lehrsupervision/Supervision und die Themen Macht und Kontrolle*

In jeder supervisorischen Aktivität findet sich das Moment der Kontrolle und kommt das Thema „Macht“ (durch Status, Rollenfunktionen, Information/Expertenwissen, rechtlicher Auftrag usw.) zum Tragen. Das Seminar wird anhand macht- und kontrolltheoretischer Konzepte sowie aufgrund kasuistischer Beiträge der Teilnehmer sich mit der Thematik in einer Weise auseinandersetzen, daß didaktische Strategien für lehrsupervisorisches Handeln entwickelt werden können. Besonderes Augenmerk wird auf die impliziten Machtstrukturen supervisorischer Situationen gerichtet (die Wirkungen indirekter, institutioneller Kontrollein-

flüsse, die Manifestation struktureller Gewalt in supervisorischen Feldern usw.). Zwangsläufig ergibt sich damit auch die Auseinandersetzung mit den Themen Ohnmacht und Hilflosigkeit.

#### 6. Seminar: *Die Krisen der Helfer - Stress, Überforderung und Burnout als Themen lehrsupervisorischer Arbeit*

Alle wichtigen Themen, mit denen Supervisoren in ihrer Praxis konfrontiert werden, werden auch Gegenstand von Lehrsupervision. Durch exemplarische Methodik, Konzeptvermittlung und Strategieberatung der angehenden Supervisoren wird auf dem Hintergrund verschiedener Krisen- und Burnout-Modelle gezeigt, was „supervisorische Krisenintervention“ bedeutet, wie vor allem Kontextvariablen zu handhaben sind und wie Burnout-Prophylaxe und Burnout-Hilfen gegeben werden können, z. B. durch Beratungs- und Coachingstrategien, die sich von therapeutischen Hilfen spezifisch unterscheiden.

#### 7. Seminar: *Organisation, Institution, Felder - strukturelle Rahmenbedingungen von Supervision und Lehrsupervision*

Supervision geht immer wieder über die Mikroebene - Klient, Gruppe, Team - hinaus in Mesoebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit, nämlich Organisationen, Institutionen und Felder. Helfer arbeiten in „Hilfsagenturen“ und haben sich mit „Klientensystemen“ zu befassen und ihrer Bestimmtheit durch materielle Gegebenheiten und soziale Strukturen, durch ökologische Aufforderungsmerkmale (affordances) und Einschränkungen (constraints). Die Verschränkung vielschichtiger Kontexte mit ihren jeweiligen Einflusssphären machen für den Klienten wie für den Supervisor ein gutes Wissen über Feldbedingungen, Organisationskulturen und Institutionsstrukturen erforderlich. Lehrsupervision kommt hier die Aufgabe zu, Sensibilität für diese Zusammenhänge, die Handhabung praxisrelevanter theoretischer Modelle (z. B. der Feldtheorie,

der ökologischen Psychologie, der *general systems theory*) und einen entsprechenden konzeptuellen Rahmen zu fördern, auf dessen Hintergrund Interventionsstrategien für konkrete Situationen entwickelt werden können.

#### 8. Seminar: *Supervisorische Identität und supervisorisches Lernen*

Lehrsupervision ist darauf gerichtet, supervisorische Identität zu fördern. Dies erfolgt u. a. durch Ausbildungsberatung, Beratung der professionellen Entwicklung, Begleitung theoretischer Aneignungsprozesse (z. B. der Auseinandersetzung mit Supervisionsmodellen und -theorien), Begleitung von Graduiierungsarbeiten und Supervisionskasuistiken (Prozessdokumentationen); denn supervisorische Identität wächst auch durch die Identifizierung mit kohärenten theoretischen Positionen, vor allem aber wird sie gefördert durch die spezifische Qualität supervisorischen Lernens, das durch das „intersubjektive Moment im systemischen Zusammenhang“ charakterisiert ist. Die Reflexion persönlicher, gesellschaftlicher und supervisorischer Ethikpositionen wird hier erforderlich, weil Werthaltung sich bis in die interventive Praxis hinein auswirkt. Überlegungen zur Identitätstheorie und Wertetheorie bilden die Leitlinien, an denen sowohl der Lehrsupervisor, der Supervisor als auch der Supervisand Orientierungen entwickeln können. Das „Lernen in Beziehungen“ durch die Internalisierung von Atmosphären, Szenen und Szenensequenzen auf holographische Weise ist Modell und Erfahrung zugleich, denn supervisorische Identität wird im Prozess der Supervision selbst ausgebildet, in welchem *„die Methode durch die Methode gelehrt und gelernt wird“*.

#### 6. SUPERVISION - EIN ERKENNTNIS- UND LERNPROGRAMM IN THEORIE UND PRAXIS

Das vorgestellte Curriculum für die Lehrsupervisoren und seine in diesem Artikel um-

rissene theoretische Begründung machen deutlich, so hoffen wir, daß die Ausbildung eingebettet ist in ein umfassendes Supervisionsverständnis, wie es in unserem Ansatz entwickelt wurde und wird (Petzold 1973, 1990o; Schreyögg 1991, 1994; Belardi 1992), daß es weiterhin nicht nur als eine „Verlängerung“ einer bereits vorhandenen Supervisionskompetenz und -performanz betrachtet werden kann, sondern als ein eigenständiger und spezifischer Beitrag innerhalb eines Erkenntnis- und Lernprogrammes zu sehen ist.

Eine wissenschaftliche Disziplin und die sie tragende „scientific community“ (Kubm 1970) und eine konsistente Praxeologie mit der sie tragenden „professional community“ (Petzold 1993h, n) - in der Supervision kommen beide Aspekte zusammen - sind „Erkenntnis- und Lernsituationen“. Wir müssen *Probleme* identifizieren, *Ressourcen* nutzen und *Potentiale* aktualisieren (Petzold, Orth 1994a), um auf dieser Grundlage *Ziele* zu formulieren, die systematisch und mit verlässlichen und methodischen Mitteln erreicht werden sollen, um vorhandenes Wissen zu überprüfen (*Falsifikations- und Plausibilitätskriterium*) zu vertiefen und auszuarbeiten (*Konsistenz- und Kohärenzkriterium*), neues Wissen zu generieren (*Innovationskriterium*) und - mit Blick auf praxeologische Dimensionen - Interventionen verantwortbar zu machen (*Legitimationskriterium*) sowie ein Optimum an interventiver Wirkung zu gewährleisten (*Effizienzkriterium*). Supervision als Wissenschaft und als Praxeologie muß deshalb *Arbeitsprogramme* entwerfen, die in Forschung und Konzeptentwicklung umgesetzt werden. Derartige Arbeitsprogramme werden im Bereich der Supervision erst in jüngster Zeit umrißhaft deutlich<sup>6</sup>. Sie zeigen sich etwa in der Orientierung von Fachzeitschriften („Forum der Supervision“ mit psychoanalytischer Orientierung, „Supervision“ mit eklektischer, methodenpluraler Orientierung, „Organisationsentwicklung, Supervision und Clinical Management“ mit sozialwissenschaftlicher, integrativer Orientie-

rung). Sie zeigt sich auch in den Publikationsorientierungen der bestehenden Hochschulstudiengänge (Kassel, Amsterdam, Krems, Salzburg) und, wo geforscht wird, an der jeweiligen Forschungsorientierung. Da bei wissenschaftlich fundierten Praxeologien Forschung und Lehre miteinander verbunden sein sollten, sind auch von Ausbildungsinstituten im Bereich der Supervision Forschungsaktivitäten und Arbeit zur Konzeptentwicklung im Bereich der Supervision zu erwarten, in die die Ausbildungskandidaten eingebunden sein müssen, da es sich um wissenschaftlich fundierte Aufbaustudiengänge bzw. Weiterbildungen handelt (vgl. hier z. B. die verdienstvollen Arbeiten von Kersting und seiner Mitarbeiter).

Der Elaborationsgrad in der Disziplin „Supervision“ insgesamt und bei den verschiedenen Supervisionsschulen im besonderen ist derzeit noch nicht sehr hoch, so daß eine rege methodische und theoretische Arbeit unbedingt erforderlich ist. Für den Bereich der Integrativen Supervision werden in den kooperierenden Weiterbildungen - Diplomstudiengang Freie Universität Amsterdam, Diplomstudiengang Donau-Universität Krems, Graduierungsausbildung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit - durch Diplom- und Graduierungsarbeiten Themen die allgemeine Relevanz für das Feld der Supervision und spezielle Bedeutung für die Entwicklung des Modells der „Integrativen Supervision“ haben, erarbeitet. Dabei finden sich thematische Schwerpunktbildungen und explorative Studien, in denen die Weiterbildungskandidaten bzw. Studierenden begleitet werden. Auf diese Weise können die Ausbildungskandidaten aufgrund ihrer umfangreichen Vorqualifikation Themen aus dem Bereich der Supervision in einer Weise bearbeiten, die zum „body of knowledge“ der genannten Disziplin beiträgt. Auch hier kommt den Lehrsupervisoren eine wichtige Rolle zu, denn sie stehen an der Schnittstelle der Verschränkung von *Theorie und Praxis*, diesem spezifischen Ort (man könnte mit dem

späten *Merleau-Ponty* von *charnière* oder *jointure* sprechen), wo Verbindungen geschehen und schöpferische *Synergien*, *Kokreativität* (*Petzold* 1974k, 1990b, 1992a, 142, 903) Raum greifen. Die Lehrsupervision ist - sofern sie auf dem Hintergrund eines hohen Komplexitätsniveaus erfolgt - der Ort *par excellence*, wo für das Feld der Supervision Innovation erfolgen kann, weil hier die Ausgangsmaterialien für Konzept- und Theorienbildung, Forschungsfragestellungen, Methodenentwicklung, interventionstechnische Inventionen, Strategien der Feldentwicklung generiert werden. Das „Feld“ (d. h. die Supervisoren, Ausbildungskandidaten der Supervision, die Ausbildungsinstitute, Berufs- und Fachverbände und auch die Großinstitutionen, Spitzenverbände, die Supervisoren beschäftigen bzw. verpflichten und, last but not least, die derzeit schon praktizierenden Lehrsupervisoren) muß deshalb ein vitales Interesse daran haben, daß das Qualitätsprofil von Lehrsupervisoren mit Sorgfalt ausgearbeitet, inhaltlich differenziert begründet und methodisch-didaktisch optimal verwirklicht wird - im Interesse der Klienten, Patienten und der Qualität psychosozialer Arbeit. Der vorliegende Text versteht sich als ein inhaltlicher Beitrag zu diesem Unterfangen.

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zur Diskussion über die Weiterbildung von Lehrsupervisoren geht von einer Analyse des *Feldes* der Supervision aus: von Erfordernissen, Defiziten, dem *state of the arts*. Es werden inhaltliche Dimensionen aufgezeigt, insbe-

sondere der Diskurs zu modernen sozialwissenschaftlichen Theorien (Kontroll-, Attributions-, Selbstwirksamkeits-, Netzwerk-, Supporttheorien etc.) in ihrer Relevanz für supervisorische Praxis und die Ausbildung von Supervisoren. Auf dieser Grundlage und mit feldtheoretischen (*Lewin*), ökologischen (*Gibson*), sozialökologischen (*Petzold*) Überlegungen wird das Weiterbildungscurriculum für Lehrsupervisoren an EAG/FPI, FU-Amsterdam vorgestellt und diskutiert als ein differenziertes und didaktisches Modell, das die neusten Entwicklungen des Integrativen Ansatzes der Supervision und Therapie verbindet.

### Summary

The present paper concerning the discussion on the training of „training supervisors“ departs from an analysis of the field of supervision: from requirements, deficits, the „state of the arts“. Consequently then dimensions on the content level are accentuated, particularly the discourse on modern theories in the social sciences that are relevant for the practice of supervision and the training of supervisors (controll-, attribution-, self-efficacy-, network-, social-support-theories etc.). On this background and with reflections on field theory (*Lewin*), ecological theory (*Gibson*), and the socioecological theory (*Petzold*) the training curriculum for training-supervisors of EAG/FPI and FU-Amsterdam is presented and discussed as a sophisticated didactic model combining advanced theory and methodology of the integrative approach to supervision and therapy.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“, Düsseldorf, und dem „Postgraduate Programme Supervision“ der Freien Universität Amsterdam, Faculty of Human Movement Sciences
- <sup>2</sup> In diesem Beitrag wird der Begriff „*Diskurs*“ im Sinne von *Habermas* (1971, 1980, 1985) kursiv, „*Diskurs*“ im Sinne von *Foucault* (1974) fett und in einem allgemeinen sozialwissenschaftlichen Sinn als „fachliche Diskussion“ normal gesetzt.

- <sup>3</sup> „Konzepte sind durch intersubjektive Ko-respondenz über Sachverhalte in einem spezifischen Kontext und Kontinuumsausschnitt gewirkt symbolisch, d. h. sprachlich, ikonisch, gestisch etc. gefaßte Sinnstrukturen, für eine Zeit geronnener, bedeutungsgeladener Sinn, der immer auf Praxis verweist und so lange Geltung hat, wie konsenswirkende Subjekte als ‚Konsensgemeinschaft‘ ihr als den ihren anerkennen und tragen“ (Pezold 1991e, 36).
- <sup>4</sup> Macht wird hier als „soziale Macht“ im Anschluß an *Hobbes* und *Weber* (vgl. *Schneider* 1977, 3) verstanden als „Kontrollvorteil gegenüber anderen“ (*Flammer* 1990, 170), indem man „über die Mittel verfügt, in seinem Feld (Kontext/Kontinuum) frei zu handeln und dabei auch die Handlungen anderer mit oder ohne ihr Wissen in ihrem Interesse oder gegen ihr Interesse, auf jeden Fall ohne ihre maßgebliche Mitwirkung zu bestimmen. Macht muß deshalb nicht immer zu Konflikten führen, sie kann es aber“ (*Pezold* 1973, 9)
- <sup>5</sup> Zur Abgrenzung zum Konzept der „Kontrollanalyse“ im psychotherapeutischen Kontext ist eine entsprechende Definition im Anhang zu diesem Beitrag mitgeteilt.
- <sup>6</sup> Vgl. die Vorschläge für Graduierungs- und Diplomarbeiten, an denen das wissenschaftliche Arbeitsprogramm unseres Ansatzes deutlich wird, Anhang II in diesem Beitrag

### Literatur

- Andriessen, H.C., Mielmer, I.*, Praxis der Supervision. Beispiel: Pastorale Supervision, Fachbuchhandlung für Psychologie, Frankfurt 1985.
- Antonovsky, A.*, Health, stress and coping, Jossey Bass, London, San Francisco 1979.
- Antonovsky, A.*, Unraveling the mystery of health, Jossey Bass, London 1987.
- Aries, P.*, Geschichte des Todes, Hanser, München 1980.
- Aronowitz, S.*, Science as power: Discourse and ideology in modern science, University of Minnesota, Minneapolis 1988.
- Attali, J.*, Die kannibalische Ordnung. Von der Magie zur Computemedizin, Campus, Frankfurt 1981.
- Baardman, I.*, Enige kanttekeningen bij het competentieconcept, *Bewegen & Hulpverlening* 3 (1992) 187-197.
- Balint, M.*, On the psychoanalytic training system, *Intern. J. Psychoanal.* 29 (1948) 163-176.
- Balint, M.*, Der Arzt, der Patient, und die Krankheit, Klett, Stuttgart 1957.
- Balint, M.*, Erfahrungen mit Ausbildungs- und Forschungsseminaren, *Psyche* 22 (1968) 22 ff.
- Bandura, A.L.*, Social learning theory, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977a.
- Bandura, A.L.*, Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change, *Psychological Review* 8 (1977b) 191-215.
- Bandura, A.L.*, Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency, *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society* 10 (1989) 411-424.
- Basch, M.F.*, Die Kunst der Psychotherapie. Neueste theoretische Zugänge zur psychotherapeutischen Praxis, Pfeiffer, München 1992.
- Bauriedl, Th.*, Psychoanalytische Perspektive der Supervision, *Supervision* 23 (1993) 9-35.
- Belardi, N.*, Die Stigmatisierung der Institution - Stigmatisierung durch die Institution, *Gestalt und Integration* 1 (1991) 72-77.
- Belardi, N.*, Supervision in der Jugendarbeit, *Gestalt und Integration* 1 (1992) 110-121.
- Berger, P.L., Luckmann, T.*, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Fischer, Frankfurt 1970, 1980.
- Bergin, A.E., Garfield, S.L.* (eds.), Handbook of psychotherapy and behavior change, Wiley, Chichester 1994<sup>4</sup>.

- Bennink, H., Life-events en supervisie. Ingaan op actuele belangrijke gebeurtenissen in het leven van de supervisant, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 10 (1993) 3.
- Bhaskar, R., Scientific realism and human emancipation, Verso, New York 1986.
- Bhaskar, R., Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy, Verso, New York 1989.
- Bhaskar, R., The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences, The Harvester Press, Sussex 1989.
- Blankertz, St., Kritischer Pragmatismus, Zur Soziologie Paul Goodmans, Verlag Die Büchse der Pandora, Wetzlar 1983.
- Blaser, A., Hein, E., Ringer, Ch., Thommen, M., Problemorientierte Psychotherapie. Ein integratives Konzept, Huber, Bern 1992.
- Bloch, H., Bertenthal, B.L., Sensory-motor organizations and development in infancy and early childhood, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1990.
- Borsi, G., Das Krankenhaus als lernende Organisation, Asanger, Heidelberg 1994.
- Boscher, R.J., Baardman, I., Het meten van getaxeerde competentie bij psychiatrische patienten, *Bewegen & Hulpverlening* 4 (1989) 312-322.
- Boscher, R.J., Krommert, M., Pennings, J., Rebel, J., Stegink, D., Veldhuizen, T. van, Vroom, R., Getaxeerde lichamelijke competentie: Gemeten en gewogen, *Bewegen & Hulpverlening* 4 (1978) 291-310.
- Boscher, R.J., Laurijssen, L., Boer, E. de, Competentie op latere leeftijd: een exploratieve studie, *Bewegen & Hulpverlening* 3 (1992) 255-265.
- Bourdieu, P., Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt 1976.
- Buchinger, K., Die Bedeutung psychoanalytischer Konzepte für die Supervision, *Supervision* 23 (1993) 36-46.
- Caspar, F.M., Grawe, K., Weg vom Methoden-Monismus in der Psychotherapie, *Bulletin der Schweizer Psychologen* 3 (1989) 6-19.
- Chomsky, N., Aspekte der Syntax-Theorie, Suhrkamp, Frankfurt 1964.
- Claessens, D., Rolle und Macht, Juventa, München 1970<sup>2</sup>.
- Connolly, K.J., Bruner J.S. (eds.), The growth of competence, Academic Press, London 1974.
- Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indemühle, K., Gingler, B., Zielgerichtetes Handeln, Huber, Bern 1980.
- Cremerius, J., Die Bedeutung des Dissidenten für die Psychoanalyse, *Psyche* 6 (1982) 481-514.
- Cremerius, J., „Der Lehranalytiker begeht jeden einzelnen dieser Fehler“, in: *Streeck, Werbmann* (1992) 52-69.
- Cremerius, J., Wenn wir als Psychoanalytiker die psychoanalytische Ausbildung analysieren, müssen wir sie psychoanalytisch organisieren! in: *Frühmann, Petzold* (1994) 57-92.
- Delden, P. van, Professionals, realiteit van het beroep, Contact, Amsterdam 1992.
- Ende, R.N., Die endliche und die unendliche Entwicklung - Angeborene und motivationale Faktoren aus der frühen Kindheit, in: *Petzold* (1993c) 277-344.
- Ende, R.N., Die Aktivierung grundlegender Formen der Entwicklung, in: *Petzold* (1994j).
- Erdeyi, M.H., Psychoanalysis: Freud's cognitive psychology, Freeman, New York 1985.
- Erdeyi, M.H., Repression, reconstruction, and defence, in: *Singer* (1990) 1-31.
- Faltnaier, T., Mayring, Ph., Saup, W., Ströbel, P., Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, Kohlhammer, Stuttgart 1992.
- Farr, R., *Moscovici, S.*, Social representations, Cambridge Univ. Press, Cambridge 1984.
- Fauser, G., Eck, C.D., Supervision und Beratung. Ein Handbuch, Edition Humanistische Psychologie, Weinheim 1990.
- Feyerabend, P., Farewell to reason, Verso, London 1987.
- Fieseler, G., Lippenmeier, N., Supervision und Recht, Teil I, *Supervision* 8 (1985), Teil II, *Supervision* 9 (1986).
- Filipp, S.H., Kritische Lebensereignisse, Urban & Schwarzenberg, München 1981, erw. Aufl. 1990.
- Fischer, H.R., Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik, Asanger, Heidelberg 1991.
- Flammer, A., Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Huber, Bern 1990.
- Flammer, A., Kintsch, W., Discourse processing, North Holland, Amsterdam 1982.



- Flammer, A., Grob, A., Leuthardt, T., Lüthi, R., Asking how to act, *Archives des Psychologie* 52 (1984) 103-120.
- Flick, U. (Hrsg.), Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit: subjektive Theorien und soziale Repräsentationen, Asanger, Heidelberg 1991.
- Försterling, F., *Stiensmeyer Pelster, H.*, Attributionstheorie, Hogrefe, Göttingen 1993.
- Foucault, M., Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft, Suhrkamp, Frankfurt 1969, 1973<sup>2</sup>.
- Foucault, M., Naissance de la clinique. Une archéologie du regard medical, Gallimard, Paris 1972; dtsh. Die Geburt der Klinik. Archäologie des ärztlichen Blickes, Hanser, München 1973; Ullstein, Berlin 1976.
- Foucault, M., Die Ordnung des Diskurses, Hanser, München 1974.
- Foucault, M., Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin, Merve, Berlin 1976.
- Frey, D., *Irie, M.*, Theorien der Sozialpsychologie, Huber, Bern 1992.
- Frühmann, R., Das mehrperspektivische Gruppenmodell im „Integrativen Ansatz“ der Gestalttherapie, in: *Petzold, Frühmann* (1986) 255-282.
- Frühmann, R., Die Bedeutung des Teams und der Teamsupervision in sozialen Institutionen aus der Sicht Integrativer Supervision, *Gestalt und Integration* 1 (1991) 83-93.
- Frühmann, R., *Petzold, H.G.*, Lehrjahre der Seele, Junfermann, Paderborn 1994.
- Fuchs-Heinritz, W. et al., Lexikon zur Soziologie, Westdeutscher Verlag, Opladen 1994<sup>3</sup>.
- Germain, C.B., Social work practice: People and environments. An ecological perspective, Columbia Univ. Press, New York 1979.
- Gibson, E.J., Principles of perceptual learning and development, Appleton Century Crofts, New York 1969.
- Gibson, E.J., Detection of traversability of surface by crawling and walking infants, *J. of Experimental Psychol.* 13 (1987) 533-544.
- Gibson, E.J., Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge, *Annual Review of Psychology* (1988) 1-41.
- Gibson, J.J., The ecological approach to visual perception, Houghton Mifflin, Boston 1979; dtsh. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung, Urban & Schwarzenberg, München 1982.
- Gibson, J.J., *Gibson, E.J.*, Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review* 62 (1955) 32-41.
- Giddens, A., New rules of sociological method [1976], Polity Press, Cambridge 1993<sup>2</sup>.
- Giddens, A., Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis, MacMillan, London 1979.
- Giddens, A., Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age, Polity Press, Cambridge 1991.
- Giles, H., *Fitzpatrick, M.A.*, Personal, group and couple identities: towards a relational context for the study of language attitudes and linguistic forms, in: *Schiffrin, D.* (ed.), Meaning, form and use in context, Georgetown University Press, Washington Dc 1984.
- Ginsburg, G.P., *Smith, D.L.*, Exploration of the detectable structure of social episodes: The parsing of interaction specimens, *Ecol. Psychol.* 5 (1993) 195-234.
- Girard, L., Michel Foucault. Lire l'oeuvre, Jérôme Millon, Paris 1992.
- Gotthardt-Lorenz, A., Organisationsberatung, Hilfe und Last für Sozialarbeit, Freiburg 1989.
- Gotthardt-Lorenz, A., Einbeziehung von Leitern in den organisationsbezogenen Beratungsprozess - eine conditio sine qua non? *Supervision* 17 (1990) 10-19.
- Gotthardt-Lorenz, A., Organisationsberatung in psychosozialen Arbeitsfeldern, Vortrag auf der Tagung „Supervision und Management“ in Goldrain, Meran, 23.-25.09.1994.
- Grave, K., *Donati, R., Bernauer, P.*, Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession, Hogrefe, Göttingen 1994.
- Griffioen, J., De rol van taalgebruik bij het leren in supervisie, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 1 (1984) 1.
- Habermas, J., Hermeneutik und Ideologiekritik, Suhrkamp, Frankfurt 1971.

- Habermas, J., Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: *Apel, K.O., Bormann, C., Bubner, R., Gadamer, H.G., Giegel, H.J., Habermas, J., Hermeneutik und Ideologiekritik*, Suhrkamp, Frankfurt 1980<sup>2</sup>, 120-149.
- Habermas, J., Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Suhrkamp, Frankfurt 1981.
- Habermas, J., Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Suhrkamp, Frankfurt 1983.
- Habermas, J., Diskursethik, Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: *Habermas* (1983) 53-126.
- Habermas, J., Der philosophische Diskurs der Moderne, Suhrkamp, Frankfurt 1985.
- Harrer, A., Das Konzept der Gruppe in der Balint-Gruppenarbeit, in: *Petzold, Frühmann* (1986) 155-169.
- Harter, S., Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model, *Human Development* 21 (1978) 34-64.
- Harter, S., The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? in: *Roberts, G.C., Landers, D.M.* (eds.), *Psychology of motor behavior and sport - 1980*, Human Kinetic Publishers, Champaign 1981, 3-29.
- Harter, S., Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth, in: *Leaky, R.L.* (ed.), *The development of the self*, Academic Press, New York 1985.
- Harter, S., Psychotherapy as a reconstructive process: Implications of integrative theories for outcome research, *Int. Journal of Personal Construct Psychology* 1 (1988) 349-367.
- Harter, S., Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective, in: *Sternberg, Kolligian* (1990).
- Harvey, J.H., Weary, G. (eds.), *Attribution: Basic issues and applications*, Academic Press, New York 1985.
- Heinz, W.R., Berufliche Sozialisation, in: *Hurrelmann, Ulich* (1982) 499-520.
- Heinz, W.R., Berufliche und betriebliche Sozialisation, in: *Hurrelmann, Ulich* (1991) 397-417.
- Hesser, K.-E., Hout, A. van, Een sociaal-ecologische perspectief voor hulpverlening, *Sociale Interventie* 1 (1992) 1-12.
- Hewstone, M., Antaki, C., Attributionstheorie und soziale Erklärungen, in: *Stroebe et al.* (1992) 112-143.
- Hewstone, M., Brown, R.J., Contact is not enough: an intergroup perspective on the contact hypothesis, in: *Hewstone, M., Brown, R.J.* (eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters*, Basil Blackwell, Oxford 1986.
- Hirsch, D., Lernen ist immer möglich, *Verhaltenstherapie mit Älteren*, Reinhardt, München 1991.
- Hobson, R.P., The emotional origins of social understanding, *Phil. Psychol.* 6 (1993) 227-250.
- Höbfeld, K., Zur Supervision therapeutischer Wohngemeinschaften, in: *Petzold, Vormann* (1980) 105-128.
- Hohm, H.J., Politik als Beruf. Zur soziologischen Professionalisierungstheorie der Politik, Westdeutscher Verlag, Opladen 1987.
- Howard, J.A., Callero, P.L. (eds.), *The self-society dynamic: Cognition, emotion and action*, Cambridge University Press, New York 1991.
- Hügli, A., Lübcke, P., *Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart*, Rowohlt, Reinbek 1991.
- Hurrelmann, K., Ulich, D., *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Beltz, Weinheim 1980, 1982.
- Hurrelmann, K., Ulich, D., *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Beltz, Weinheim 1991.
- Ilijine, V.N., Petzold, H.G., Sieper, J., Kokreation - die leibliche Dimension des Schöpferischen - Aufzeichnungen aus gemeinsamen Gedankengängen, in: *Petzold, Orth* (1990a) 203-213.
- Jarmon, H., The supervisory experiment: An object relations perspective, *Psychotherapy* 2 (1990) 195-201.
- Jerusalem, M., *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*, Hogrefe, Göttingen 1990.
- Joas, H., George Herbert Mead, in: *Käsler, D.*, *Die Klassiker soziologischen Denkens*, Beck, München 1978, Bd. II, 7-39.
- Joas, H., *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead*, Suhrkamp, Frankfurt 1982.
- Joas, H., *Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk G.H. Meads*, Suhrkamp, Frankfurt 1985.
- Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris 1989a.

- Jodelet, D., Folies et représentations sociales, Presses Universitaires de France, Paris 1989b.
- Kersting, H., Kommunikationsystem Supervision. Unterwegs zu einer konstruktiven Beratung, IBS, Aachen 1992.
- Kersting, H., Neumann-Wirsing, H., Supervision, Konstruktion von Wirklichkeiten, IBS, Aachen 1992.
- Kessel, L. van, Ervaringslere en supervisie. De theorie van David Kolb over ervaringsleren en haar betekenis voor begeleiding van het leerproces in supervisie, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 5 (1988) 2.
- Kessel, L. van, Kolbs typologie van leerstijlen. Een hulpmiddel voor begeleiding van het leren van supervisanten, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 7 (1990) 2.
- Kessel, L. van, Werkbegeleiding als kwaliteitsmanagement van de uitvoerende functie, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 9 (1992) 1.
- Keupp, H., Röhrle, B., Soziale Netzwerke, Campus, Frankfurt 1987.
- Klatetzki, Th., Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation, Böhlau, Wien 1993.
- Könneke, D., Revolutionierung der Wissenschaft? Zur (Selbst-)Täuschung der Theorie autopoietischer Systeme, in: *Fischer* (1991) 125-136.
- Köring, B., Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik, Deutscher Studien Verlag, Köln 1989.
- Kramper, G., Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen, Hogrefe, Göttingen 1989.
- Kroepfel, H.K., Einführung in die Balint-Gruppenarbeit, G. Fischer, Stuttgart 1980.
- Krog, Th. van der, Professionalisierung en collectieve macht, Vuga, Den Haag 1981.
- Kuhn, Th., The structure of scientific revolutions, Chicago University Press, Chicago 1970; dtsh. Die Struktur der wissenschaftlichen Revolution, Suhrkamp, Frankfurt 1976, 1979.
- Lairleiter, A. (Hrsg.), Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung, Huber, Bern 1993.
- Lenke, J., Gestalt-Supervision in therapeutischen Wohngemeinschaften für Drogenabhängige durch Kompetenzgruppen, in: *Petzold, Vormann* (1980) 129-145.
- Lewin, K., Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie, *Psychologische Forschungen* 7 (1926) 294-385.
- Lewin, K., Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Huber, Bern 1963.
- Linder, M., van der, Socialisatie in supervisie, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 4 (1987) 2.
- Lüscher, M., Supervision in der therapeutischen Ausbildung, Lic.-Arbeit, Psychol. Inst. Univ. Bern 1995 (in Vorb.).
- Lorenzer, A., Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie, Suhrkamp, Frankfurt 1972.
- Lorenzer, A., Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder Sprache und Interaktion, Suhrkamp, Frankfurt 1973.
- Lorenzer, A., Sprachspiel und Interaktionsformen, Suhrkamp, Frankfurt 1977.
- Luban-Plozza, B., Praxis der Balint-Gruppenarbeit, Lehmanns, München 1974.
- Luban-Plozza, B., Beziehungsdiagnostik und Beziehungstherapie, in: *Sedlak, Gerber* (1992) 17-48.
- Luhmann, N., Macht, Enke, Stuttgart 1975.
- Luhmann, N., Vertrauen, ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität, Enke, Stuttgart 1978.
- Luhmann, N., Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1984.
- Lyotard, J.-F., Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Bremen 1982, 2. Aufl., Passagen Verlag, Graz-Wien 1986.
- Mahrer, A.R., The integration of psychotherapies, Human Sciences Press, New York 1989.
- Merkies, R., Stapert, Y., Supervisie-onderzoek in de eenjarige Amsterdamse opleiding voor supervisie en consultatie, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 9 (1992) 2.
- Merleau-Ponty, M., Signes, Gallimard, Paris 1960.
- Merleau-Ponty, M., L'oeil et l'esprit, Gallimard, Paris 1964; dtsh. Das Auge und der Geist, Rowohlt, Reinbek 1967; Felix Meiner Verlag, Hamburg 1984.
- Merleau-Ponty, M., Phénoménologie de la perception, Gallimard, Paris 1945; dtsh. v. *Boehm, R.*, Phänomenologie der Wahrnehmung, de Gruyter, Berlin 1966.

- Merleau-Ponty, M., *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris 1964; dtsh. *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, Fink, München 1986.
- Métraux, A., Waldenfels, B., *Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken*, Fink, München 1986.
- Moscovici, S., The phenomenon of social representations, in: *Farr, R.M., Moscovici, S. (eds.), Social representations*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.
- Nagl-Docekal, H., Vetter, H., *Tod des Subjekts*, Oldenbourg, Wien 1987.
- Nesemann, F., *Die alltäglichen Helfer*, de Gruyter, Berlin 1988.
- Norcross, J.C., Goldfried, M.R. (eds.), *Handbook of psychotherapy integration*, Basic Books, New York 1992.
- Oatley, K., *Best laid schemes: The psychology of emotions*, Cambridge University Press, New York 1992.
- Pezold, H.G., *Das Käuzchen vom Lambertsturm. Erzählung. Von der Stadt Düsseldorf anläßl. des Jan-Wellem-Jahres mit dem 1. Preis ausgezeichnet; veröffentl. Düsseldorf Nachrichten (1958); repr. Gestalt und Integration 2 (1989) 36-42.*
- Pezold, H.G., *Géragogie - nouvelle approche de l'éducation pour la vieillesse et dans la vieillesse. Publications de L'Institut St. Denis 1 (1965) 1-16; dtsh. in: Pezold (1985a) 11-30.*
- Pezold, H.G., *Thérapie du mouvement, training relaxant, thymopratique et éducation corporelle comme intégration*, Paris 1970c.
- Pezold, H.G., *Supervision in der Drogentherapie, Supervisionsbericht für die Therapiekette Hannover, Hannover 1973.*
- Pezold, H.G. (Hrsg.), *Kreativität und Konflikte. Psychologische Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung*, Junfermann, Paderborn 1973c.
- Pezold, H.G., *Ausbildungscurriculum zum Systemsupervisor*, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1974.
- Pezold, H.G. (Hrsg.), *Drogentherapie - Methoden, Modelle, Erfahrungen*, Junfermann/Hoheneck, Paderborn 1974b; 2. Aufl. Klotz, Frankfurt 1980.
- Pezold, H.G. (Hrsg.), *Psychotherapie und Körperdynamik*, Junfermann, Paderborn 1974j, 3. Aufl. 1979.
- Pezold, H.G., *Integrative Bewegungstherapie, 1974k*, in: *Pezold (1974j) 285-404.*
- Pezold, H.G., *Integrative Geragogik - Gestaltmethoden in der Bildungsarbeit mit alten Menschen, 1977e*, in: *Pezold, Brown (1977) 214-246; repr. (1985a) 31-68.*
- Pezold, H.G., *Das Ko-responzenzmodell in der Integrativen Agogik, Integrative Therapie 1 (1978c) 21-58; erw. (1991e).*
- Pezold, H.G., *Kranke lassen sich nicht „recyclen“*, *Zeitschrift für Humanistische Psychologie 1/2 (1982d) 21-33.*
- Pezold, H.G., *Methodenintegration in der Psychotherapie*, Junfermann, Paderborn 1982g<sup>1</sup>.
- Pezold, H.G. (Hrsg.), *Zur Ausbildung von dynamisch orientierten Leib- und Bewegungstherapeuten, Schwerpunktheft Körpertherapie, Gruppendynamik 1 (1983i) 1-84; revid in: Pezold (1988n) 583-600.*
- Pezold, H.G., *Mit alten Menschen arbeiten*, Pfeiffer, München 1985a.
- Pezold, H.G., *Überlegungen und Konzepte zur Integrativen Therapie mit kreativen Medien und einer intermedialen Kunstpsychotherapie, Integrative Therapie 2/3 (1987c) 104-141.*
- Pezold, H.G., *Integrative Therapie als intersubjektive Hermeneutik bewußter und unbewußter Lebenswirklichkeit*, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1988a (erw. in: 1991a, 153-332).
- Pezold, H.G., *Zur Hermeneutik des sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucks in der Integrativen Therapie*, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1988b (erw. in 1991a, 91-152).
- Pezold, H.G., *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ausgewählte Werke Bd. I/1 und I/2*, Junfermann, Paderborn 1988n.
- Pezold, H.G., *„Die Brille von vorgestern“ - „Vergangenheitsprojektion und Zeitreisen in der Erinnerungs- und Antizipationsarbeit der Integrativen Therapie, Gestalt & Integration 2 (1989d) 44-52.*
- Pezold, H.G., *Das Käuzchen vom Lambertsturm - ein Märchen über Reisen in der Zeit, Gestalt und Integration 2 (1989e) 34-42.*

- Petzold, H.G., Zeitgeist als Sozialisationsklima - zu übergreifenden Einflüssen auf die individuelle Biographie, *Gestalt und Integration* 2 (1989f) 140-150.
- Petzold, H.G., Supervision zwischen Exzentrizität und Engagement, *Integrative Therapie* 3/4 (1989i) 352-363.
- Petzold, H.G., „Form und Metamorphose“ als fundierende Konzepte für die Integrative Therapie mit kreativen Medien - Wege intermedialer Kunstpsychotherapie 1990b, in: *Petzold, Orth* (1990a) II, 639-720.
- Petzold, H.G., Nonverbale Interaktion mit Hochbetagten und Sterbenden, Vortrag auf dem Studententag von „Pro Senectute“ Österreich, 4.12.1990, Batschuns, Vorarlberg 1990g.
- Petzold, H.G., Konzept und Praxis von Mehrperspektivität in der Integrativen Supervision, dargestellt an Fallbeispielen für Einzel- und Teambegleitung, *Gestalt und Integration* 2 (1990o) 7-37.
- Petzold, H.G., Integrative Dramatherapie und Szenentheorie - Überlegungen und Konzepte zur Verwendung dramatherapeutischer Methoden in der Integrativen Therapie, 1990p, in: *Petzold, Orth* (1990a) II, 849-880; überarb. in: *Petzold* (1992a) 897-924.
- Petzold, H.G., Integrative Therapie. Ausgewählte Werke, Bd. II/1: Klinische Philosophie, Junfermann, Paderborn 1991a.
- Petzold, H.G., Menschenbilder als bestimmendes Moment von Grundhaltungen und Konzepten der Drogenhilfe, Eröffnungsvortrag auf dem 14. Bundeskongress, 10.-13. Juni 1991, FDR, 1991l, in: Was hilft! Grundhaltung - Menschenbild - Konzepte, Fachverband Drogen und Rauschmittel, Braunschweig 1992, 16-41.
- Petzold, H.G., Chronosophische Überlegungen zu Zeit, Identitätsarbeit und biographischer Narration, 1991o, in: *Petzold* (1991a) 333-396.
- Petzold, H.G., Integrative Therapie. Ausgewählte Werke, Bd. II/2: Klinische Theorie, Junfermann, Paderborn 1992a.
- Petzold, H.G., Empirische Baby- und Kleinkindforschung und der Paradigmenwechsel von psychoanalytischer Entwicklungsmythologie und humanistisch-psychologischer Unbekümmertheit zu einer „mehrperspektivischen, klinischen Entwicklungspsychologie“, *Integrative Therapie* 1/2 (1992d) 1-10.
- Petzold, H.G., Das „neue“ Integrationsparadigma in Psychotherapie und klinischer Psychologie und die „Schulen des Integrierens“ in einer „pluralen therapeutischen Kultur“, 1992g, in: *Petzold* (1992a) 927-1040.
- Petzold, H.G., Integrative Therapie. Ausgewählte Werke, Bd. II/3: Klinische Praxeologie, Junfermann, Paderborn 1993a.
- Petzold, H.G., Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 1: Frühe Schädigungen, späte Folgen? Junfermann, Paderborn 1993c.
- Petzold, H.G., Grundorientierungen, Verfahren, Methoden - berufspolitische, konzeptuelle und praxeologische Anmerkungen zu Strukturfragen des psychotherapeutischen Feldes und psychotherapeutischer Verfahren aus integrativer Perspektive, *Integrative Therapie* 4 (1993h) 341-378.
- Petzold, H.G., „Kontrollanalyse“ und Gruppensupervision in „Kompetenzgruppen“ - zwei unverzichtbare, aber unterschiedliche Methoden der psychotherapeutischen Weiterbildung in einer integrativen Perspektive, 1993m, in: *Frühmann, Petzold* (1994) 479-616.
- Petzold, H.G., Zur Frage nach der „therapeutischen Identität“ in einer pluralen therapeutischen Kultur am Beispiel von Gestalttherapie und Integrativer Therapie - Überlegungen (auch) in eigener Sache, 1993n, in: *Petzold, Sieper* (1993a) 51-92.
- Petzold, H.G., Mehrperspektivität als Metakonzert Integrativer Supervision, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1994a.
- Petzold, H.G., Metapraxis: Die „Ursachen hinter den Ursachen“ oder das „doppelte Warum“ - Skizzen zum Konzept „multipler Entfremdung“ und einer „anthropologischen Krankheitslehre“ gegen eine individualisierende Psychotherapie, 1994c, in: *Hermer, M.*, Die Gesellschaft der Patienten, DGVT-Verlag, Tübingen, 143-174. (im Druck).
- Petzold, H.G., Unterwegs zu einer allgemeinen Psychotherapiewissenschaft: „Integrative Therapie“ und ihre Heuristik der „14 healing factors“ - theoriegeschichtliche, persönliche und konzeptuelle Perspektiven und Materialien. Überarbeitete und ergänzte Fassung eines Vortrages auf dem Symposium der Rheinischen Landes klinik in Düren, 10.09.1994, Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1994g.

- Petzold, H.G., Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 2: Die Kraft liebevoller Blicke, Junfermann, Paderborn 1994j.
- Petzold, H.G., Zum Problem von Metakzepten in Supervision und Organisationsberatung, *Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management* 1 (1994k) 87-90.
- Petzold, H.G., Frühmann, R., Modelle der Gruppe in der Psychotherapie und psychosozialer Arbeit, 2 Bde, Junfermann, Paderborn 1986.
- Petzold, H.G., Beek, Y van, Hoek, A.-M. van der, Grundlagen und Grundmuster „intimer Kommunikation und Interaktion“ - „Intuitive Parenting“ und „Sensitive Caregiving“ von der Säuglingszeit über die Lebensspanne, 1994a, in: Petzold (1994j).
- Petzold, H.G., Frühmann, R., Weiterbildung von Lehrtherapeuten an FPI und EAG, in: Petzold, Sieper (1993a) 659-666.
- Petzold, H.G., Goffin, J.J.M., Oudhof, J., Protektive Faktoren und Prozesse - die „positive“ Perspektive in der longitudinalen, „klinischen Entwicklungspsychologie“ und ihre Umsetzung in die Praxis der Integrativen Therapie, in: Petzold, Sieper (1993a) 173-266.
- Petzold, H.G., Laschinsky, D., Rinast, M., Exchange Learning - ein Konzept für die Arbeit mit alten Menschen, *Integrative Therapie* 3 (1979) 224-245; repr. Petzold (1985a) 69-92.
- Petzold, H.G., Lenke, J., Gestalt-supervision als Kompetenzgruppe, *Gestalt-Bulletin* 3 (1979) 88-94.
- Petzold, H.G., Mathias, U., Rollenentwicklung und Identität - Die sozialpsychiatrische Rollentheorie J.L. Morenos, Junfermann, Paderborn 1983.
- Petzold, H.G., Orth, I., Curriculum für Ausbildung von Lehrtherapeuten und Lehrbeauftragten an EAG und FPI, 1993f, in: Petzold, Sieper (1993a) 667-681.
- Petzold, H.G., Orth, I., Persönlichkeitsdiagnostik durch „mediengestützte Techniken“ in der Integrativen Therapie und Beratung, *Integrative Therapie* 4 (1994a).
- Petzold, H.G., Orth, I., Weiterbildung von Lehrtherapeuten - ein Muß für die Qualitätssicherung in der Ausbildung von Psychotherapeuten. Konzepte für die Mitarbeiterfortbildung an FPI und EAG, *Gestalt und Integration* 2 (1994b).
- Petzold, H.G., Petzold, Ch., Soziotherapie als methodischer Ansatz in der Integrativen Therapie, 1993a, in: Petzold, Sieper (1993a) 459-482.
- Petzold, H.G., Schiggl, B., Forschungsbericht „Evaluation einer Supervisoren-Ausbildung für die Bereiche Krankenhauswesen und Altenarbeit“, Karl Kummer Institut, Wien 1995 (in Vorb.).
- Petzold, H.G., Schobert, R., Schulz, A., Anleitung zu „wechselseitiger Hilfe“ - Die Initiierung und Begleitung von Selbsthilfegruppen durch professionelle Helfer - Konzepte und Erfahrungen, in: Petzold, Schobert (1991) 207-259.
- Petzold, H.G., Sieper, J., Zur Verwendung des Psychodramas in der Erwachsenenbildung, *Zeitschrift für prakt. Psychol.* 8 (1970) 492-547; repr. in: Petzold (1973c) 56-85.
- Petzold, H.G., Sieper, J., Präambel, 1. Jahresprogramm des Fritz Perls Instituts für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung, Basel, Würzburg, Düsseldorf 1972a.
- Petzold, H.G., Sieper, J., Ausbildungsrichtlinien des Fritz Perls Instituts, Basel, Würzburg, Düsseldorf 1972b.
- Petzold, H.G., Sieper, J. (Hrsg.), Integration und Kreation, Junfermann, Paderborn 1993a.
- Petzold, H.G., Vomann, G., Therapeutische Wohngemeinschaften, Pfeiffer, München 1980.
- Peters, S., Pädagogische Qualifizierung als Handlungskompetenz für berufliche Weiterbildung, Bock + Herchen, Bad Honnef 1983.
- Peukert, U., Interaktive Kompetenz und Identität, Pathmos, Düsseldorf 1979.
- Ploem, R., De ecologische benadering in supervisie, *Supervisie in opleiding en beroep* 2 (1993) 3-12.
- Praag, Ph., Praag-van Asperen, H., Supervisie en reflecteren; didactische notities, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 7 (1992) 2.
- Prochaska, J.O., Systems of psychotherapy. A transtheoretical analysis, Dorsey, Homewood, IL 1984<sup>2</sup>.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., The transtheoretical approach, Crossing the traditional boundaries of therapy, Dow Jones-Irwin, Homewood, IL 1984.

- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., Theoretical Integration. The Transtheoretical Approach, in: *Norcross, Goldfried* (1992) 292-325.
- Pühl, H. (Hrsg.), *Handbuch der Supervision*, Berlin 1990.
- Pühl, H., Schmidbauer, W., *Supervision und Psychoanalyse*, Fischer, Frankfurt 1991<sup>2</sup>.
- Rabbie, J.M., Wilkens, G., Intergroup competition and its effect on intragroup and intergroup relations, *European Journal of Social Psychology* 1 (1971) 215-234.
- Raven, U., *Professionelle Sozialisation und Moralentwicklung, Zum Berufsethos von Medizinern*, Deutscher Uni-Verlag, Wiesbaden 1989.
- Reed, E.S., Cognition as the cooperative appropriation of affordances, *Ecol. Psychol.* 3 (1991) 135-158.
- Richir, M., Der Sinn der Phänomenologie in „Das Sichtbare und das Unsichtbare“, in: *Métraux, Waldenfels* (1986) 86-110.
- Ricoeur, P., *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris 1965; dtsh. *Die Interpretation. Versuch über Freud*, Suhrkamp, Frankfurt 1969.
- Ricoeur, P., *Hermeneutik und Strukturalismus*, Kösel, München 1973.
- Ricoeur, P., *Hermeneutik und Psychoanalyse*, Kösel, München 1974.
- Ricoeur, P., Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen, in: *Boehm, G., Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaft*, Suhrkamp, Frankfurt 1978, 83-117.
- Ricoeur, P., *Temps et récit, Vol. 1*, Gallimard, Paris 1983; dtsh. *Zeit und Erzählung*, Fink, München 1988.
- Rogoff, B., *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Oxford University Press, New York 1990.
- Robins, L.N., Rutter, M., *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*, University of Cambridge Press, Cambridge 1990.
- Rosin, U., *Balint-Gruppen: Konzeption - Forschung - Ergebnisse*, Springer, Berlin, Heidelberg 1989.
- Rosin, U., Die apostolische Funktion. Balints Konzeption von Übertragung und Gegenübertragung des Arztes in seiner Praxis, in: *Sedlak, Gerber* (1992) 84-96.
- Rossum, J.H.A. van, Motorische competentie in Nederland. De stand van zaken geschetst, *Bewegen & Hulpverlening* 3 (1992) 180-186.
- Rossum, J.H.A. van, Motorische competentie en gedrag: het ei van Columbus of een lege dop? *Bewegen & Hulpverlening* 3 (1992) 266-272.
- Rossum, J.H.A. van, Vermeer, A., Het meten van waargenomen competentie bij basisschoolkinderen door middel van een platentest, *Bewegen & Hulpverlening* 3 (1992) 198-212.
- Roudinesco, E. et al. *Penser la folie. Essais sur Michel Foucault, Galilée*, Paris 1992.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., *Social support: Theory, research and applications*, Nijhoff, Dordrecht 1985.
- Saup, W., *Alter und Umwelt*, Kohlhammer, Stuttgart 1993.
- Schmidt, A.M., *Fachhochschule und Fortentwicklung wirtschaftswissenschaftlicher Professionalisierungsangebote*, Campus, Frankfurt 1989.
- Schneider, H.D., *Sozialpsychologie der Machtbeziehungen*, Enke, Stuttgart 1977.
- Schreyögg, A., *Supervision - ein integratives Modell*, Junfermann, Paderborn 1991a.
- Schreyögg, A., Organisationsanalytisches Wissen in der Supervision sozialer Arbeitsfelder, *Gruppensdynamik* (1991b) 5-18.
- Schreyögg, A., *Supervision - Didaktik und Evaluation*, Junfermann, Paderborn 1993.
- Schreyögg, A., Prozesse der Organisationsentwicklung von FPI/EAG. Kultur- und Strukturanalyse, in: *Petzold, Sieper* (1993a) 25-42.
- Schreyögg, A., Wieviele „Brillen verwenden Berater? Zur Bedeutung von Mehrperspektivität in Supervision und Organisationsberatung, *Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management (OSC)* 1 (1994) 5-28.
- Schuch, B., Zum gegenwärtigen Stand der Social-Support-Forschung, *Gruppensdynamik* 2 (1990) 221-234.
- Schwarzer, R., Leppin, A., *Sozialer Rückhalt und Gesundheit. Eine Meta-Analyse*, Hogrefe, Göttingen 1989.
- Schweinsberg-Reichert, J. (Hrsg.), *Performanz. Sprache und Sprechen*, Scriptor, Frankfurt 1985.
- Schwendler, R., Totale Institutionen, *Gestalt und Integration* 2 (1990) 64-71.
- Sedlak, F., Gerber, G., *Beziehung als Theorie-Therapie*, Reinhardt, München 1992.

- Sherif, M., Sherif, C.W., Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations, Octagon, New York 1953.
- Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R., Sherif, C.W., Intergroup conflict and cooperations: the robber's cave experiment, University of Oklahoma, Norman 1961.
- Siegers, F., Expansieve supervisors tussen Balint en de organisatie. Indrukken over supervisie in Duitsland na lezing van twee jaargangen Supervisie, en een vergelijking met de Nederlandse situatie, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 1 (1984) 1.
- Siegers, F., Wat doet de supervisor met het beroep en het werkveld van de supervisant? Over het professionele referentiekader van de supervisor, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 3 (1986) 2.
- Siegers, F., Supervisie over supervisie (SOS): wat is daar specifiek aan? *Supervisie in Opleiding en Beroep* 8 (1991) 4.
- Siegers, F., Werksbegeleiding: een functie in de spanning tussen professionalisering en bureaucratisering, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 9 (1992) 1.
- Siegers, F., Conceptualiseren en schakelen: centrale vaardigheden van de S.O.S.-supervisor, *Supervisie in Opleiding en Beroep* 9 (1992) 4.
- Siegers, F., Haan, D., Handbook Supervisie, Samson, Alphen aan den Rijn 1988<sup>2</sup>.
- Siemens, J., Supervision und Recht, Graduerungsarbeit am Fritz Perls Institut, Düsseldorf 1994.
- Singer, J.L., Repression and dissociation, Univ. of Chicago Press, Chicago 1990.
- Spence, D.P., Narrative truth and historical truth, Norton, New York 1982a.
- Spence, D.P., Narrative truth and theoretical truth, *Psychoanalytic Quarterly* LI (1982b) 43-67.
- Spence, D.P., The Freudian metaphor - towards paradigms change in psychoanalysis, Norton, New York 1987.
- Stangl, W., Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Vieweg, Wiesbaden 1989.
- Staub-Bernasconi, S., Ein ganzheitliches Methodenkonzept - Wunschtraum? Chance? Notwendigkeit? - Problembezogene Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Huber, Bern 1983.
- Staub-Bernasconi, S., Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit. Lokal - national - international oder: Vom Ende der Bescheidenheit, Huber, Bern, Stuttgart 1994.
- Stern, D.N., The interpersonal world of the infant, Basic Books, New York 1985; dtsh. Die Lebenserfahrung des Säuglings, Klett-Cotta, Stuttgart 1992.
- Stemberg, R.J., Kolligian, J. (eds.), Competence considered, Yale University Press, New Haven 1990.
- Strauss, A.L., A social world perspective, in: *Derzin, M.K.*, Studies in symbolic interaction, Vol. I, JAI Press, Greenwich 1978, 119-128.
- Streeck, U., Werthmann, H.-V. (Hrsg.), Lehranalyse und psychoanalytische Ausbildung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1992.
- Stricker, G., Gold, J.R. (eds.), Comprehensive handbook of psychotherapy integration, Plenum, New York 1993.
- Stroebe, W., Hewstone, M., Codol, J.-P., Stephenson, G.M. (Hrsg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung, Springer, Berlin 1992<sup>2</sup>.
- Stroebe, W., Kruglanski, A., Bar-Tal, D., Hewstone, M. (eds.), The social psychology of intergroup conflict: theory, research and application, Springer, New York 1988.
- Stucke, W., Die Balintgruppe, Deutscher Ärzte Verlag, Köln 1982.
- Stucke, W., 25 Jahre aktive Balint-Arbeit. Erfahrung und Ausblick, in: *Seidlak, Gerber* 1992) 49-55.
- Tajfel, M., The social psychology of minorities, Minority Rights Group Report, No. 38, London 1980.
- Tajfel, M., Social identity and intergroup relations, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- Tajfel, M., The social dimension: European developments in social psychology, 2 Vols., Cambridge University Press, Cambridge 1984.
- Tamimiaux, J., Maurice Merleau-Ponty - Auf dem Weg von der Dialektik zur Hyperdialektik, in: *Métraux, Waldenfels* (1986) 64-85.
- Thelen, E., Coupling perception and action in the development of skill: A dynamic approach, in: *Bloch, Bertenthal* (1990) 39-56.



- Thomä, H., Idee und Wirklichkeit der Lehranalyse (I), *Psyche* 5 (1991) 385-433.
- Urruh, D.R., *Invisible lives. Social worlds of the aged*, Sage Publications, Beverly Hills 1983.
- Valenti, S.S., Good, J.M.M., Social affordance and interaction I: Introduction, *Ecological Psychology* 3 (1991) 77-98.
- Warren, W.H., Action modes and loss of control for the visual guidance of action: in: Meijer, O.G., Roth, K., *Complex movement behavior: The motor-action controversy*, Elsevier, Amsterdam 1988, 339-380.
- Warren, W.H., The perception-action coupling, in: Bloch, Bertenthal (1990) 23-37.
- Weigand, W., Spannungsfelder im Verband - Eine Situationsanalyse vom Vorsitzenden, *aktuellDGsv* 3 (1994) 1-5.
- Welsch, W., *Unsere postmoderne Moderne*, Acta Humaniora, Weinheim 1987, 1988<sup>2</sup>.
- White, R.W., Motivation reconsidered: The concept of competence, *psychological Review* 66 (1959) 297-333.
- Wiemann, J.M., Bradac, J.J., *Communicative competence: A theoretical analysis*, Edward Arnold, London 1994 (in press).
- Wiemann, J.M., Giles, H., Kommunikation und soziale Interaktion, in: Stroebe et al. (1992) 209-231.
- Wiemann, J.M., Kelby, C.W., Pragmatics of interpersonal competence, in: Wilder-Mott, C., Weakland, J.H. (eds.), *Rigour and imagination: essays from the legacy of Gregory Bateson*, Praeger, New York 1981.
- Wittenberger, G., Supervision zwischen Psychoanalyse und Sozialarbeit, *Supervision* 6 (1984) 3-36.
- Wunderlich, D., Sprachakte, in: Mass, U., Wunderlich, D., *Pragmatik und sprachliches Handeln*, Suhrkamp, Frankfurt 1972.
- Ziegler, J., *Die Lebenden und der Tod*, Luchterhand, Neuwied 1975.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Hilanion Petzold

Lehrsupervisor, Postgraduate Programme Supervision

Freie Universität Amsterdam/Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit (EAG)

Jürgen Lemke

Fachbereichsleiter der Abt. Supervision an der EAG/Lehrsupervisor

Francisca Rodriguez-Petzold

Dipl.Soz.Päd., Forschungsstelle der EAG/Supervisorin

Fritz Perls Institut

Küsterstr. 49

40148 Düsseldorf

## Anhang I: Definition Kontrollanalyse

*»A - Kontrollanalyse ist innerhalb tiefenpsychologisch fundierter Verfahren eine spezielle Methode in der klinischen Aus- und Weiterbildung von Psychotherapeuten und Psychotherapeutinnen, die es ermöglicht, die Feinstrukturen von therapeutischen Prozessen und ihre interaktionale Dynamik - das Übertragungs-/Gegenübertragungsgeschehen, Widerstands- und Abwehrphänomene - kontinuierlich über längere Strecken zu begleiten und zu beeinflussen.*

*B - Dabei werden auf der Grundlage „empathischer Kompetenz“, des „atmosphärischen Erfassens“ und „szenischen Verstehens“ „Spiegel- und Resonanzphänomene“ genutzt, die sich im P r o z e ß der Interaktion zwischen Kontrollanalytiker und Kontrollanalysanden als Reproduktion der Therapeut-Patient-Dynamik zeigen. Das gesamte „Drei-Ebenen-System“ der Kontrollanalyse (Primärebene: Patient und seine Beziehungen; Sekundärebene: Patient/Therapeut; Tertiärebene: Therapeut/Kontrollanalytiker) wird aus „exzentrischer Position“ und mit verschiedenen theoretischen und methodologischen Optiken „mehrperspektivisch“ reflektiert.*

*C - Auf dieser Basis kann in der Kontrollanalyse als Praxisstrategie das Beziehungsgeschehen auf den verschiedenen Ebenen unter Einbezug der kognitiven, emotionalen, nonverbalen und interaktionalen Dimension so bearbeitet werden, daß es - über die Klärung aktueller Probleme und Schwierigkeiten in der Therapie hinausgehend - zu einem vertieften Verständnis des Krankheitsgeschehens und seiner Genese, der Lebenssituation des Patienten und der Typik der Therapeut-Patient-Konstellation kommt, um auf einer solchen Grundlage eine Verbesserung der „empathischen Kompetenz“, emotionalen Akzeptanz (für die Arbeit mit „korrigierenden, emotionalen Erfahrungen“), aber auch - prospektiv - eine Entwicklung von Behandlungsstrategien zu ermöglichen, deren Angemessenheit, Gelingen, Scheitern oder Revision gleichfalls Gegenstand kontrollanalytischer Arbeit sind« (Petzold 1993m).*

## Anhang II: Themenvorschläge für Graduierungs- und Diplomarbeiten im Fachbereich Supervision

- Theoretische und methodische Grundpositionen der deutschsprachigen Supervisionsschulen
- Theoretische und methodische Grundpositionen des niederländischen Supervisionsverständnisses.
- Theoretische und methodische Grundpositionen der amerikanischen Schulen der Supervision
- Die deutschen und niederländischen Supervisionstraditionen im Vergleich
- Die angelsächsischen und deutschsprachigen Supervisionstraditionen im Vergleich
- Diskursmodelle und ihre Bedeutung für die Supervision (*Habermas, Bourdieu, Foucault, Lyotard, Barthes*)
- Die verdeckten Ideologien supervisorischer Schulen
- Funktionalität und Dysfunktionalität des *Balint*-Gruppen-Modells für die Supervision
- Die Bedeutung des Organisationskulturkonzepts für die Supervision
- Vom Sinn und Unsinn des Begriffes „Organisationskultur“
- Die Bedeutung der Attributionstheorie für die Konzeptbildung und Interventionspraxis der Supervision
- Die Bedeutung der „Social-support“-Konzeption und -Forschung für die Supervision
- Die Bedeutung kontrolltheoretischer Überlegungen für die Supervision
- Die Bedeutung der Ressourcentheorie für die Supervision
- Die Bedeutung der Theorie sozialer Netzwerke für die Supervision
- Die Bedeutung der Life-event-Forschung für die Supervision
- Die Bedeutung der Coping-Theorien (*Lazarus, Folkman, Launier, Thomaes* u. a.) für die Supervision
- Die Bedeutung der Stress- und Burnouttheorie für die Supervision
- Funktionalität und Dysfunktionalität psychoanalytischer Modell- und Konzeptbildung für die Supervision
- Zur Theorie und Methodik der Teamsupervision
- Teamideologien und Teamtheorie als Hintergrund von Teamsupervision
- Methodische Prinzipien der Gruppensupervision
- Methodische Prinzipien der Einzelsupervision
- Prozeßverläufe von Einzelsupervision (empirisch)
- Prozeßverläufe von Gruppensupervision (empirisch)
- Die Bedeutung psychotherapeutischer Prozeßforschung für das Verständnis und die Erforschung von Supervisionsprozessen
- Supervisorenvariablen, Supervisandenvariablen, Prozeßvariablen, Settingvariablen als Grundlage des Verständnisses und der Erforschung supervisorischen Handelns
- Phänomenologische Soziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik und ihre Bedeutung für die Supervision
- Metatheoretische Grundlagen von Supervision
- Systemtheorie im Kontext von Supervision - Möglichkeiten, Probleme, Grenzen
- Allparteilichkeit oder Engagement - Zur Haltung und Rolle des Supervisors
- Explizite und implizite Gesellschaftstheorien supervisorischer Schulen
- Performanz - ein Kernbegriff sozialwissenschaftlichen Handelns und seine Bedeutung für die Supervision
- Kompetenz - ein Kernbegriff sozialwissenschaftlichen Handelns und seine Bedeutung für die Supervision

- Feldkompetenz Geschichte, Theoriebegründung und Praxisrelevanz eines supervisorischen Konzeptes
- Rollentheorie und Supervision. Referenztheorien, Praxistransfer, Mißverständnisse
- Supervision, Coaching, Mentoring. Übereinstimmungen und Verschiedenheiten in konzeptueller und interventiver Hinsicht
- Das Verhältnis von Organisationsentwicklung und Supervision
- Welche Prinzipien der Organisationsentwicklung sind für Supervision unverzichtbar?
- Organisation und Institution - welche interventive Relevanz hat die konzeptuelle Unterscheidung in der Supervision?
- Supervision als Krisenhilfe - Möglichkeiten und Grenzen
- Modelle zum Rollenverständnis des Supervisors
- Die Rolle des Klienten/Patienten im supervisorischen Prozeß
- Die Rolle des Settings (Institution, Organisation) im supervisorischen Prozeß
- Wie therapeutisch darf Supervision sein?
- Diagnose, Situationsanalyse, Assessment als Modelle für das Erfassen supervisorischer Aufgabengestaltung
- Unbewußte Prozesse (Widerstand, Abwehr, Übertragung) und ihre Bedeutung für supervisorische Arbeit
- Tiefenpsychologische und/oder sozialwissenschaftliche Fundierung von Supervision?
- Wie konstituieren sich supervisorische Deutungsschemata?
- Die Relevanz der Konzepte „répresentations sociales“ und „social world“ für supervisorische Theoriebildung und Praxis
- Zur supportiven Funktion von Supervision
- Was sind die Ziele supervisorischen Lehrens und Lernens? Zur Problematik impliziter und expliziter Zielformulierung
- Probleme, Ressourcen, Potentiale, Ziele, Methoden - zur impliziten Logik supervisorischen Handelns
- Das Theorie-Praxis-Problem und seine Relevanz für die Supervision
- Die entfremdungstheoretische Fundierung supervisorischen Handelns
- Goal attainment - oder wie nützt die Supervision (theoretische und empirische Arbeit)
- Die sprachlichen Muster supervisorischer Interventionen in Einzelprozessen - sprach- und dialoganalytische Untersuchungen
- Interventionsmethoden und -techniken in der Supervision. Theoretische Herleitung, praxeologische Formung, interventiver Einsatz
- Visualisierung und Imagination als Instrumente supervisorischer Begleitung
- Rollenspiel, Planspiel, Szenario-Technik als Instrumente supervisorischen Handelns
- Supervisorische Moderation - Theorie und Praxis
- Typen relevanter Supervisionstheorien und ihre Bedeutung für eine schulenübergreifende supervisorische Praxis
- Motivation, motivieren, Motivanalyse im supervisorischen Kontext
- Die Auftraggeber - eine vernachlässigte Dimension supervisorischer Kontextreflexion
- Institutionen als Auftraggeber - Interessen, *hidden agendas*, Probleme
- Die Aufgabe von Supervision im System psychosozialer Versorgung
- Was wirkt in der Supervision, und wie wirkt sie? Theoretische Überlegungen zur Vorbereitung empirischer Untersuchungen
- Supervision und Macht - machttheoretische Konzepte und ihre Bedeutung für supervisorisches Handeln

- Supervision als Markt - die Entwicklung des deutschsprachigen Supervisionsmarktes 1980 - 1995
- Systeminterne Supervision - Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen von Supervisoren „in fester Anstellung“
- Die Bedeutung von Rollenspiel und Rollenspielformen als methodische Ansätze in der Supervision
- Feldkompetenz - zur inhaltlichen Bestimmung eines Konzeptes
- Allgemeine supervisorische Kompetenz - zur inhaltlichen Bestimmung eines Konzeptes
- Supervisorischer Prozeß, Klientenprozeß - zur Dynamik von Prozessen im Mehrebenenmodell der Supervision
- Feldvariablen und wie sie supervisorische Prozesse bestimmen
- Klientensysteme und wie supervisorische Prozesse bestimmen
- Krankheitsbilder und Problemlagen - ihr Einfluß auf supervisorische Prozesse
- Supervision in totalen Institutionen
- Supervision von Drogenberatungsstellen (therapeutische Wohngemeinschaften für Drogenabhängige, Stationsteams, Altenheime, ambulante Altdienste und Hauskrankenpflege, psychiatrische Akutstationen, Projektforschungsteams usw.; hier können verschiedene Arbeits- und Praxisfelder exemplarisch dargestellt werden)
- Supervisorische Allmacht - Narzißmustheoretische Überlegungen zum Beruf des Supervisors
- Narrativ/Narration - die Fruchtbarkeit eines Konzeptes der Integrativen Therapie für die Supervision
- Karriereanalyse - ein Instrument supervisorischer Arbeit
- Konflikttheorie und ihre Bedeutung für die supervisorische Praxis
- Die Bedeutung der Feldtheorie *Lewins* für die Supervision
- Die ökologische Perspektive (*Lewin, Bronfenbrenner, Barker, Kowin*) für die Supervision
- Die Bedeutung sozial kognitiver Theorie für die Supervision (*Forgas, Lave, Rogoff*)

Hilarion Petzold

# IMPRESSUM

## Gestalt und Integration

Zeitschrift für ganzheitliche und kreative Therapie  
Begründet als „Gestalt-Bulletin“ von Hilarion Petzold  
und Bernd Heineremann 1979

Diese Zeitschrift erscheint zweimal jährlich. Der Bezugspreis wird durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten. Für Nichtmitglieder beträgt der Preis des Einzelheftes DM 15,-, des Doppelheftes DM 30,-, des Dreifachheftes DM 45,- zzgl. Versandkosten.

## Herausgegeben für:

DGIK - Deutsche Gesellschaft für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung - Berufsverband der Gestalttherapie - e.V.

ÖAGG - Fachsektion für Integrative Gestalttherapie im Österreichischen Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik

ÖBGA - Österreichischer Berufsverband für Gestalttherapie und ihre Anwendungsgebiete, Salzburg

ÖGIT - Österreichische Gesellschaft für Integrative Therapie

## Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Jörg Büttmann  
Beethovenstraße 38  
49076 Osnabrück

Prof. Dr. Heinrich Dauber  
Hohe Straße 32  
34376 Immenhausen

Prof. Dr. Nitzka Katz-Bernstein  
Frohaldenstraße 59  
CH-8180 Bülach

Dr. Isabelle Kernbichler  
Franz-Nabel-Weg 10  
A-8010 Graz

Dr. Anton Leitner  
Dr. Adolf-Schärf-Straße 2/7/36  
A-3107 Pölnen

Ilse Orth  
Haaner Straße 100  
40699 Erkath

Lic. psych. Alexander Rauber  
Dählweg 29  
CH-3095 Spiegel bei Bern

Prof. Dr. Wilfried Schley  
Heilwigstraße 46  
20249 Hamburg

Dr. med. Ueli Schnyder  
Falkenriedweg 55  
CH-3032 Hinterkappelen

Dipl.-Psych. Astrid Schreyögg  
Breisgauer Str. 29  
14129 Berlin

Verlag: FPI-Publikationen

Druck: V. Bassenauer GmbH  
Pfungstädter Str. 2, 64347 Griesheim

Redaktion: Prof. Dr. Dr. Hilarion Petzold, Kühlwetterstr. 49, 40239 Düsseldorf; Dr. Johanna Sieper, Johannesberg 14, 53474 Bad Neuenahr; Prof. Dr. Nando Belardi, Rosenstr. 15, 51427 Bergisch-Gladbach 1; Dorothea Metz-Schneider, Debusweg 4, 61462 Königsstein; Dr. Hans Waldemar Schuch, Kronprinzenstr. 105, 44135 Dortmund.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion und der DGIK wieder.

Alle Rechte bei FPI-Publikationen. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen. Manuskripte können an die Redaktion gesandt werden. Sie sollen nach den Richtlinien zur Erstellung von Manuskripten angefertigt sein, die bei der Redaktion angefordert werden können. Für unverlangt eingeschickte Manuskripte kann keine Haftung übernommen werden.

Sitz und Geschäftsstelle:  
Kühlwetterstr. 49, 40239 Düsseldorf, Tel. 02 11/63 26 24

Bankverbindung:  
Postgarnamt Hamburg, Kto.-Nr. 5638 18-203, BIZ 200 100 20

ISSN 0933 - 4041 FPI-Publikationen