pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Weisbach, Christian-Rainer

Training des Supervisionsverhaltens durch Videoselbstkonfrontation und parallelgeschaltete Kontrollsupervision als Stimulated Recall-System

Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 1, S. 25-35

Quellenangabe/ Reference:
Weisbach, Christian-Rainer: Training des Supervisionsverhaltens durch Videoselbstkonfrontation und parallelgeschaltete Kontrollsupervision als Stimulated Recall-System - In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 1, S. 25-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296396 - DOI: 10.25656/01:29639

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296396
https://doi.org/10.25656/01:29639

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
17. Jahrgang / Heft 1 / 1989

Thema: Beratung

Verantwortlicher Herausgeber:
Christian-Rainer Weisbach und Walther Zifreund

Marita Brinkmann:
Empathie — Probleme bei der Operationalisierung eines vieldeutigen Konstrukts 2

Sabine Pregler:
Unterrichtsevaluation in der klinisch-psychologischen Universitätsausbildung 13

Christian-Rainer Weisbach:
Training des Supervisionsverhaltens durch Videoselbstkonfrontation und parallelgeschaltete Kontrollsupervision als Stimulated Recall-System 25

Thomas Johannes Helle:
Direktive Gesprächs-Führung 36

Peter Gaude:
Selbstbewertung und Beratung in der Lehrerausbildung (SBL) — ein angewandtes Forschungsprojekt 47

Allgemeiner Teil

Ulf Mühlhausen:
Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne 60

J. Elsinghorst, W. Langthaler, K. Schmeck:
Objektive, subjektive und physiologische Korrelate von Belastungssituationen eines Lehrers — Eine Fallstudie 78

Berichte und Mitteilungen 87

Buchbesprechungen 92

Christian-Rainer Weisbach

Training des Supervisionsverhaltens durch Videoselbstkonfrontation und parallelgeschaltete Kontrollsupervision als Stimulated Recall-System

A Concept for Instruction of Supervisors

Es wird ein Ausbildungskonzept für Supervisoren vorgestellt, das sich die Erkenntnisse der Forschung zum Training des Beraterverhaltens zunutze macht und im Sinne des „integrated didactic and experiental approach" *(Carkuff/Truax* 1965) durchgeführt wird.
In Fortführung des Gedankens von *Korner und Brown* (1952) zum „Third Ear" wird eine reale Supervision von ca. 45 Minuten Dauer in einen Nebenraum übertragen und dort von einem Kontrollsupervisor fortlaufend kommentiert. Die Videoaufzeichnung dieser „Kontroll-Supervision" wird vom angehenden Supervisor und seinen Supervisanden im Anschluß an die Supervision analysiert.

A concept for instruction of supervisors is presented. It makes use of the perceptions of research in training of advisor behaviour and is practised in the sense of the „integrated didactic and experiential apporach" *(Carkuff/Truax* 1965).
In continuation of the idea of *Korner and Brown* (1952) concerning the „Third Ear", a real supervision of about 45 minutes is transmitted into the room next door and commentated there continuously by a controlling supervisor. Next to the supervision the videotape of that „control supervision" is analysed by the aspiring supervisor and his supervisands.

Supervision kann verstanden werden als ein Sonderfall von Beratung. Die Adressaten von Supervision, sprich die Supervisanden, entstammen allen Bereichen, in denen zwischenmenschliche Beziehungen Gegenstand professionellen Handelns sind. Der Gegenstand von Supervision ist dieses professionelle Handeln in seinen jeweiligen Auswirkungen; dabei kann sowohl der Supervisand selbst, als auch seine Klientel (Patient, Ratsuchender, Klient, Schüler, etc.) bzw. die Interaktion zwischen beiden, sowie die Institution, für die der Supervisand arbeitet, in den Mittelpunkt gerückt werden.
Die Ausbildung von Supervisoren steht vor dem Problem, daß die Effektivität verschiedener Interventionsstrategien bislang nicht gegenstandsspezifisch erforscht worden ist.
Über Supervision, als einem hochkomplexen, interaktionellen Geschehen, ist in den vergangenen Jahren viel geschrieben worden, doch steht die Klärung längst fälliger Fragen weiterhin aus. Wie lang wird — unter Hinweis auf die Komplexität des Gegenstandes Supervision — eine Forschungslage entschuldigt, die aufgrund der wenigen Beiträge als durchaus übersichtlich bezeichnet werden kann?

Zwar gibt es eine Vielzahl von Supervisionskonzepten und fast möchte man den Eindruck bekommen, als ob mit jedem Erscheinen der Zeitschrift für Supervision ein neues Konzept hinzukommt, doch fehlt diesen Ansätzen in der Regel die spezifische Ausführung, wie sich konzeptkonformes Supervisieren erlernen läßt.
Es sieht so aus, als ob auch hier die in der Lehrerausbildung zwar vielbeklagte, doch immer noch anzutreffende klassische Vermittlungsmethode vorherrscht, bei der die Anwärter eine Weile supervisiert und schließlich mit guten Ratschlägen auf ihren beruflichen Weg geschickt werden; oder es wird — in Ergänzung zu diesem Vorgehen — den Anwärtern die Möglichkeit gegeben, bei fremden Supervisionen zu hospitieren, im nachhinein ist dann Gelegenheit, mit dem Supervisor über einzelne Interventionen zu sprechen.
Diese traditionell geübte Form der Vermittlung wird in allen Ausbildungsinstitutionen praktiziert, die sich derzeit mit der Fort- und Weiterbildung von Supervisoren befassen (vgl. hierzu *Kamphuis* 1965, *Caemmerer* 1970, *Zier* 1972, *Oberhoff* 1979, *Strömbach/Koch* 1979, John/Fallner 1980, *Engel/Oberhoff* 1984).
Empirische Untersuchungen zeigen jedoch immer wieder mit großer Übereinstimmung und beeindruckender Deutlichkeit, daß Therapeuten in der Nachbesprechung zu ihrem therapeutischen Kontakt (sprich: in der Supervision) wenig vertrauenswürdig sind in dem, was sie über ihr eigenes Verhalten berichten *(Xenakis et al.* 1983, *Chevron/Rounsaville* 1983, *Muslin et al.* 1981). *Linden und Janssen* (1986) weisen ebenfalls darauf hin, daß die Korrelation zwischen Selbstbericht und objektivierender Beobachtung eher gering sei und die Berichte der Auszubildenden über ihr eigenes Verhalten lückenhaft und zum Teil auch unrichtig seien.
Wenn dennoch allenthalben an einem weitgehend kognitiv orientierten Vorgehen festgehalten wird, dann wohl aus dem Verständnis heraus, daß Handlungskompetenz durch einen Akt intellektueller Wissensvermittlung erworben werden kann. Doch spätestens seit *Aristoteles* wissen wir, daß wir die Dinge, die wir lernen müssen, bevor wir sie tun können, dadurch lernen, daß wir sie tun *(Aristoteles,* Eth.Nic. 1103a).
Nun mag eingewendet werden, daß der Erwerb von Denk- und Verhaltensstrategien, wie sie beispielsweise *Walz und Roeber* (1962) vorschlagen, nicht in allen Supervisionskonzepten Vorrang hat. So focussieren *Arbuckle* (1963) und *Altucher* (1976) den Lernprozeß während der Supervisorenausbildung und zielen auf die Verbesserung der emotionalen und kognitiven Bewußtheit der angehenden Supervisoren. *Patterson* (1964), der ebenfalls auf diese Steigerung der Sensibilität angehender Supervisoren abhebt, hält eine Mischung aus Informationsvermittlung und Selbsterfahrung für geeignet, um andere klarer zu verstehen und dieses Verständnis auch mitteilen zu können. In den Konzepten, die Supervision als Entwicklungsvorgang begreifen (z.B. *Hogan* 1964, *Delaney* 1972, *Reising und Daniels* 1983) beginnt die

Ausbildung zwar mit der Imitation des Lehrers, macht aber bald einem anteilnehmenden und konfrontativen Begleiten Platz. *Plessen und Kaatz* (1985) integrieren diese verschiedenen Strebungen, wenn sie für ihr Ausbildungskozept drei Ziele verfolgen:

1. Förderung einer persönlichen emotionalen Entwicklung.
2. Das Erlernen verschiedener fach- und interaktionsbezogener Fertigkeiten.
3. Der Erwerb einer kognitiven Handlungsstruktur für diese Fertigkeiten.

Für angehende Supervisoren wird damit jedoch nicht deutlich, was sich genau während der Ausbildung vollzieht, bzw. was sie nach der Ausbildung von denen unterscheidet, die diese Ausbildung noch vor sich haben.

Oberhoff unterscheidet in seinem Kompetenzmodell für Supervisoren zwischen Subjektkompetenz, Beratungskompetenz und Feldkompetenz. Rasch läßt sich über den letztgenannten Punkt Einvernehmen herstellen, weil die kritische Einschätzung der objektiven Gegebenheiten eine Kenntnis des Berufsfeldes und der entsprechenden Praxismethoden voraussetzt. Doch auf der Ebene der Beratungskompetenz werden Vagheiten aneinandergereiht. Denn wie werden Supervisoren befähigt, die Persönlichkeitsstruktur, den Lernstand und die Lernpotenzen von Supervisanden einzuschätzen? Oder wie erlangen sie die Fähigkeit, soziale Beziehungen im Supervisions-Setting wahrzunehmen und handzuhaben? *(Oberhoff* 1979, S. 111). Gänzlich vage wird es auf der Ebene der Subjektkompetenz, wenn eine hohe Sensibilität in bezug auf die eigene emotionale Befindlichkeit gefordert wird oder von einer realistischen Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Person im supervisorischen Handeln gesprochen wird *(Oberhoff* 1979, S. 111).

Wenn an der *Akademie für Jugendfragen* (Münster) die Supervisorenausbildung auf zwei Jahre verteilt wird, so klingt die Begründung plausibel, daß Lernprozesse Zeit benötigen, wenn Fortschritte im Bereich von Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung angestrebt werden. Doch was ein angemessener Zeitraum ist, dünkt dort wie anderswo eine Ermessensfrage zu sein.

Es scheint nicht abwegig zu sein, daß für die Supervisorenausbildung das gleiche gilt, was *Zifreund* an der Lehrerausbildung kritisiert hat, daß nämlich ein systematisches Training des Supervisorenverhaltens solange ein vernachlässigtes Gebiet bleibt, wie Supervisieren weitgehend als Redenkönnen über etwas aufgefaßt und praktiziert wird (vgl. *Zifreund* 1966, S. 39).

Dabei wissen wir seit langem, daß die Untersuchungen von *Hansen und Barker* (1964), *Pierce, Carkhuff und Berenson* (1967) sowie *Carkhuff* (1969) nahelegen, das klientzentrierte Grundkonzept auch für die Ausbildung von Supervisoren zu verwenden, da sich die direkten

Handlungsanweisungen für angehende Therapeuten auch für angehende Supervisoren als nützlich erwiesen haben.

Auf der Basis eines personzentrierten Supervisionsansatzes läßt sich in Analogie zum therapeutischen Basisverhalten prüfen, ob der angehende Supervisor einen Supervisanden einfühlend, wertschätzend und echt behandelt; ob er ihm durch Verständnis und Akzeptanz die notwendige Entlastung gibt, sich intensiv und angstfrei mit seinem beruflichen Handeln auseinanderzusetzen. Bei einer Gleichsetzung des supervisorischen mit dem therapeutischen Basisverhalten können die Supervisionsziele und die für die Zielerreichung sinnvollen Maßnahmen als empirisch abgesichert und bekannt angesehen werden (vgl. *Rogers* 1957, *Tausch* 1973, *Bommert* 1977).

Ebenso lassen sich Ziele und Maßnahmen für strukturiertes Therapeutenverhalten auf die Ausbildung von Supervisoren übertragen (vgl. *Truax und Carkhuff* 1964, *Minsel* 1974, *Wexler* 1974). Dabei lernen die angehenden Supervisoren, gezielt in den Supervisionsprozeß einzugreifen und möglichst konkrete Formulierungen zu verwenden, um in den Denk-, Handlungs- und Bewertungsprozeß des Supervisanden strukturierend einzugreifen. Dabei dienen Zusammenfassungen sowie das Aufdecken von Verallgemeinerungen, Löschungen und Verzerrungen *(Weisbach/Ehresmann* 1985) dazu, dem Supervisanden eine systematische, ruhige und klare Auseinandersetzung mit seinem professionellen Handeln zu ermöglichen.

Dem Modellernen kommt in den verschiedenen Ausbildungsangeboten für Supervisoren durchaus Bedeutung zu, so fordert *Oberhoff* explizit, daß neben einem notwendigen Freiraum für das Ausprobieren und Einüben des eigenen Verhaltens auch erfahrene Supervisoren beobachtbar sein müssen und für Fragen zur Verfügung stehen sollen. Doch die Fragen *nach* einer Supervision beziehen sich zwangsläufig auf den gesamten Supervisionsprozeß und wenn tatsächlich ein Detail, eine einzelne Intervention focussiert werden soll, wird in der Regel auf die eigene Erinnerung und die aller Beteiligten zurückgegriffen, da Videoaufzeichnungen immer noch die Ausnahme bilden. Aber auch dann, wenn die Supervision an Hand einer Tonband- oder Videoaufzeichnung analysiert wird, erfolgt die Besprechung vor dem Hintergrund einer vollständigen und abgeschlossenen Supervision. Hier zeigt landläufige Beobachtung, daß sogenannte erfahrene Supervisoren im nachhinein mit Leichtigkeit in der Lage sind, für ihre einzelnen Interventionen rationale und plausibel klingende Erklärungen zu geben. Wieweit diese auch situationsspezifisch zutreffen, bleibt dabei offen. Solange auf diese Weise Supervision als Ganzes vermittelt wird, muß mit einem Komplexitätsgrad gearbeitet werden, der für Detailfragen zu hoch ist, und der demzufolge nicht erlaubt, zu prüfen, ob das jeweilige Vorgehen effektiv ist, und in einem weiterreichenden Schritt zu prüfen, ob die Ausbildung das einlöst, was sie vorgibt.

Die Verwendung von Videoaufzeichnungen während einer Supervision bietet die Möglichkeit, Auszubildenden in einem Nebenraum Hospitationen zu ermöglichen, bei denen sie über einzelne Interventionen des beobachteten Supervisors diskutieren können (ohne dabei den Prozeß zu stören). Soll eine derartige „Unterrichtsmitschau" *(Schorb* 1965) nicht zum Hospitations-Kino verkommen, dann sitzt im Hospitationsraum ein erfahrener Supervisor und kommentiert die Interventionen seines Kollegen bzw. steht bei Fragen der Hospitanden Rede und Antwort. Bei diesem Vorgehen erfahren angehende Supervisoren, wie viele Aktivitäten sich fundieren und begründen lassen, und wie viele Interventionen von einem Fachmann aus der Hospitationssituation heraus nicht zu klären sind. Bei diesem Supervisionsmodell müssen sich die Ausbilder/Trainer direkt in die aktuelle Arbeit einbeziehen, sie lassen sich dabei nicht nur über die Schulter schauen, während sie supervisieren, sondern sind auch gefordert, wenn es darum geht, das Vorgehen des Kollegen so zu kommentieren, daß es für Außenstehende nachvollziehbar wird. Im Gegensatz zur üblichen retrospektiven Verbalkritik einer Lehrprobe, bei der der Mentor es leicht hat, im nachhinein zu erklären, wo und wie er anders vorgegangen wäre, muß hier der hospitierende Supervisionskollege in actu reagieren, ohne erst einmal warten zu können, wie sich die Supervision im Nebenraum entwickeln wird.

Wenn dieses Vorgehen sich bislang so geringer Beliebtheit erfreut, so mag dies daran liegen, daß Ausbilder (sprich: Kontroll-Supervisoren) gewohnt sind, das Verhalten von anderen zu beobachten und auch in die Intimität anderer vorzudringen. Nun jedoch selbst zum Gegenstand der Betrachtung zu werden, kann einen schmerzhaften Rollenwechsel bedeuten, bei dem sich die Ausbilder nicht nur exponiert, sondern leicht auch ausgeliefert fühlen (vgl. *Linden/Janssen* 1986).

Supervisoren derart bei ihrem „Handwerk" zuschauen zu dürfen, entspricht jedoch echter Meisterlehre und führt zum Glück gleichzeitig zu einer Entzauberung des „Supervisions-Meisters". Es gilt ja auch nicht den „Meister-Supervisor" zu modellieren, sondern — in Anlehnung an *Flechsig* — Modelle des Supervisierens zu meistern *(Flechsig* 1970, S. 248).

Denn die manchmal wie Taschenspieler-Tricks anmutenden Interventionsfolgen werden im Zuge der Komplexitätsreduktion überschaubar und auch überprüfbar. Was zunächst wie magische Intuition erschien, reduziert sich im Hinterfragen zumeist als interessengeleiteter Handlungsplan auf der Basis einzelner, genau beschreibbarer Fertigkeiten. Darüberhinaus erfahren die angehenden Supervisoren in actu welche Interventionen oder Strategien bei welchen in der Regel typischen Problemmustern zur Veränderung eingesetzt werden können. Dieses Vorgehen ermöglicht, verbale Begriffe auf konkretes Verhalten zu beziehen. Denn nur zu oft bleibt bei der Ausbildung von Pädagogen und Psychologen das Wissen über Störungen und Veränderungen auf der

Ebene von Begriffen ohne Anschauung, von denen *Kant* zurecht meint, daß sie leer seien *(Kant* 1904).
Der Verfasser hatte ausreichend Gelegenheit, zu beobachten, daß bei derart praktizierten Modellernphasen die Auszubildenden die Gelegenheit zu kritischer Auseinandersetzung ausgiebig nutzten und sich nicht mit der Imitation des gezeigten Supervisorverhaltens zufriedengaben. Derart gestaltete Modellernphasen fördern nicht nur den Erwerb einer kognitiven Handlungsstruktur, sondern ermöglichen auch eine Auseinandersetzung über die Bedeutung von Normen und Wertvorstellungen, die ja — ebenso wie die individuellen Persönlichkeitsmerkmale — eine erhebliche Bedeutung bei der Akzeptanz des Supervisanden spielen.
Neben der Beobachtung fremder Supervisionen gilt es, den angehenden Supervisoren die Möglichkeit zu geben, selbst zu supervisieren. Dabei wird das vertraute Hospitations-Setting beibehalten, d.h. die Supervision wird nicht nur aufgezeichnet, sondern auch in einen Hospitationsraum übertragen. Hier hat es sich bewährt, wenn der Kontrollsupervisor, sprich Ausbilder, während der Supervisionsstunde ebenfalls aufgezeichnet wird, wie er das kommentiert, was auf dem Bildschirm übertragen wird. (Bei etwas anspruchsvoller technischer Ausstattung besteht die Möglichkeit, den Kontrollsupervisor über einen Bildmischer in die Supervisionsaufzeichnung hineinzunehmen, z.B. linke obere Ecke und neben der Tonspur 1 für den Original Supervisions-Ton auf Tonspur 2 die Kommentare aufzuzeichnen.) Im Unterschied zum Micro-Counseling werden hierbei ganze Supervisionen von 45 Minuten Dauer durchgeführt. Dieses Vorgehen rechtfertigt sich durch den Umstand, daß von angehenden Supervisoren erwartet wird, daß sie die Fertigkeiten beratender Gesprächsführung beherrschen. Darüberhinaus ist *Plessen und Kaatz* (1986, S. 61) zuzustimmen, daß sich Supervision nicht auf die Ausbildung von Fertigkeiten konzentriert, sondern überprüft, wie der Supervisand diese Fertigkeiten in seinem professionellen Handeln (z.B. in der Einzelberatung) umsetzt. Überprüfen meint im Zusammenhang mit supervisorischer Rückmeldung, daß dem Supervisanden deutlich gemacht wird, was er schon kann und wie „gut" er über sein „Handwerkszeug" verfügt.
Um den jeweiligen Focus herauszuarbeiten, benötigt Supervision als eine Beratung über Beratung (oder andere Formen interaktiver professioneller Auseinandersetzung) deutlich mehr Zeit, als das in einem 5 - 10 minütigen Micro-Counseling-Versuch vorgesehen ist.
Um eine Situation der Selbstbehauptung und Selbstrechtfertigung, welche ja das selbstkritische Vermögen nur lähmen würde, zu verhindern, sieht sich der angehende Supervisor, seine (unkommentierte!) Videoaufzeichnung allein an (vgl. *Zifreund* 1967, S. 48). In Erweiterung des *Zifreund*schen Konzepts geht es in dieser Phase nicht nur um eine Videoselbstkonfrontation, sondern auch um eine Stimulierung zum nachträglichen lauten Denken im Sinne des „stimulated recall" *(Kagan/*

Schauble 1969). In der einsamen Konfrontation des angehenden Supervisors mit seinem Außen-Ich kommentiert dieser laut seine eigene Videoaufzeichnung, spricht aus, was ihm an Assoziationen durch den Kopf geht und äußert in der gleichsam distanzierten Position des Betrachters, was ihm an seiner Supervision nun im nachhinein bemerkenswert erscheint.

Auch dieser Vorgang wird aufgezeichnet, jedoch findet von dieser Phase keine weitere Übertragung statt. Das Band bleibt im ausschließlichen Zugriff des angehenden Supervisors. In einem nächsten Schritt sieht sich der Auszubildende nur die Aufzeichnung mit den Kommentaren seines Kontrollsupervisors an. Dies zunächst kompliziert klingende Vorgehen hat sich insoweit bewährt, als auf diese Weise den Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, in kritischer Selbsteinschätzung den Kommentaren durch den Kontrollsupervisor vorzugreifen. Hat beispielsweise der angehende Supervisor beim ersten Ansehen seiner Aufzeichnung bereits Mängel erkannt oder bemerkt, wo er offensichtlich für den Supervisionsprozeß wichtige Punkte überhört/übersehen hat, so kann er in der Auseinandersetzung mit den Kommentaren des Kontrollsupervisors für sich feststellen, daß er diese Punkte ja selbst erkannt und kritisch gewürdigt hat. Stellt er jedoch beim Ansehen des kommentierten Videobandes fest, daß hier Aspekte hervorgehoben werden, die er zuvor gar nicht beachtet hat, so focussiert dies in jedem Fall seine Aufmerksamkeit für die weiteren Lernschritte und gibt ihm gegebenenfalls einen Ansatzpunkt, worüber er sich mit seinem Kontrollsupervisor direkt auseinandersetzen möchte. Doch zuvor sieht sich der angehende Supervisor die Videoaufzeichnung an, die entstand, als er seine Supervision zum ersten Mal anschaute und laut kommentierte. Bei diesem letzten Durchgang kann der angehende Supervisor die mögliche Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung feststellen und sich die Punkte notieren, über die er nun mit seinem Kontrollsupervisor sprechen möchte.

Dieser letzte Abschnitt der Auseinandersetzung über die stattgefundene Supervision ist gekennzeichnet von präzisen Fragen bzw. eindeutigen Aufforderungen an den Kontrollsupervisor, sich mit bestimmten Aspekten des supervisorischen Verhaltens zu befassen und — soweit das noch nötig ist — alternative Interventioen nicht nur zu benennen, sondern diese auch konkret zu demonstrieren.

In dieser Phase wird auch geprüft, wieweit der angehende Supervisor der Versuchung erliegt (oder zukünftig erliegen könnte), den Klienten des Supervisanden selbst zu übernehmen (vgl. *Siegers* 1974, S. 73). Denn es ist ja nicht die Aufgabe des Supervisors, durch Ratschläge und Empfehlungen dem Supervisanden bei der Arbeit zu helfen oder diese gar für ihn zu erledigen, sondern dem Supervisanden auf seinem Weg systematischen Lernens aufgrund eigener Praxiserfahrungen *(Zier* 1972) zu helfen.

Dieses Vorgehen erfordert vom Kontrollsupervisor eine gehörige Portion Selbstkritik, um nämlich auf einer Meta-Ebene der Frage nachzugehen, wieweit seine kritischen Kommentare von einer tatsächlichen Sorge um den Supervisanden getragen sind, daß dieser beispielsweise durch die Supervision in seiner Arbeit nicht beeinträchtigt wird, oder ob seine Mißbilligung möglicherweise ihre Ursache darin hat, daß der angehende Supervisor anders vorgeht, als es der Kontrollsupervisor tun würde (vgl. *Siegers* 1974, S. 74).
Im Unterschied zur Ausbildung angehender Berater, bei denen die Ratsuchenden ja nicht im Sinne des peer-teaching Mittrainierende sind, sondern Menschen mit realen Schwierigkeiten und Problemen, besteht bei der Ausbildung von Supervisoren durchaus die Möglichkeit, die Supervisanden in den Reflexionsprozeß miteinzubeziehen. Es hat sich in den vergangenen Jahren bewährt, wenn das Einverständnis des angehenen Supervisors vorliegt, daß dieser nach dem Allein-Ansehen seiner Videoaufzeichnung die kommentierte Fassung zusammen mit seinem Supervisanden anschaut. Wobei diese Betrachtung in der Regel in eine betroffene Auseinandersetzung über die abgelaufene Supervision mündet. Hierbei setzt sich nicht nur der angehende Supervisor mit den Kommentaren seines Kontrollsupervisors zu seiner Supervision auseinander, sondern die Supervisanden werden mit ihrem Supervisionsverhalten konfrontiert, hören bzw. sehen, wie ihr Verhalten auf den Kontrollsupervisor wirkte, wo dieser anders interveniert, oder sie möglicherweise stärker oder schwächer gefordert hätte. Hierbei findet auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Abwehr statt; mit *den* Teilen des Supervisionsprozesses, die bis dahin noch nicht offen zur Sprache gekommen sind. In Fortführung der Beratung unter Supervision (*Weisbach* 1988) wird so die fehlende Kompetenz des angehenden Supervisoren ausgeglichen, da er bei der Besprechung der vom Kontrollsupervisor kommentierten Videoaufzeichnung gemeinsam mit den Supervisanden eine Anschauung davon erhält, wie sich volle Kompetenz im Prozeß der Supervision auswirken könnte (vgl. *Argelander* 1979, S. 60). Bei unseren Ausbildungsgruppen äußerten die meisten Supervisanden, daß ihnen das nachträgliche Anschauen und Besprechen der kommentieren Supervisionsaufzeichnung mindestens ebensoviel gebracht hätte wie die Supervision selbst. Ähnlich berichten sowohl *Carkhuff* (1969) als auch *Kagan* (1972) über die mögliche Effektivierung von Therapien durch Einbeziehung der Klienten in den Supervisionsprozeß.
Das hier vorgestellte Ausbildungskonzept ersetzt keineswegs die überfällige Theoriebildung. Wenn hier pragmatisch mit der Ausbildung von Supervisoren begonnen wird, ehe überhaupt der Plan für ein einheitliches Theoriegebäude zu erkennen ist, dann rechtfertigt sich dieses Vorgehen durch den Umstand, daß Supervisoren *jetzt* benötigt werden und Supervisanden nicht deswegen auf Praxisanleitung verzichten müssen, weil die Theoriebildung lahmt. So ist auch

Wittenbergers (1988) jüngste Kritik unangemessen, der am Diplomstudiengang „Supervision" an der Gesamthochschule Kassel moniert, daß dort kein einziger Diplomsupervisor unterichtet, ja „Fachfremde" diesen Studiengang gestalten. Ebenso schwer nachzuvollziehen ist *Wittenbergers* Gedanke, daß die Erfolge, die Supervision als quasi „selbstgesticktes Verfahren" vorzuweisen hat, zur verzögerten Theoriebildung beitragen. Im Gegenteil: Wird nicht eine am „grünen Tisch" entwickelte Supervisionstheorie einen entscheidenden Geburtsfehler haben, nämlich weder praxisgerecht auf das einzugehen, was Supervisanden sich erhoffen, noch umsetzbar zu beschreiben, was Supervisoren konkret können müssen?

Das hier vorgestellte, noch in der Entwicklung befindliche Ausbildungskonzept scheint aufgrund seiner vielfältigen Möglichkeiten, Ausbildung überprüfbar zu gestalten, geeignet, als ein hypothesengenerierendes Verfahren Grundlagen und Zusammenhänge zu erforschen, wie sie so bislang noch nicht untersucht worden sind.

Auch wenn für dieses Ausbildungskonzept bislang der empirische Erweis seiner Brauchbarkeit aussteht, so zeigen die Erfahrungen der letzten drei Jahre (mit insgesamt 36 angehenden Supervisoren), daß dieses Verfahren sehr wohl geeignet ist, der Gefahr entgegenzuwirken, die *Kilian* beim Studium der Supervision sieht, daß nämlich „die Absolventen einer starken, wenn nicht unwiderstehlichen Versuchung ausgesetzt sein werden, der Ohnmacht eigenen Nicht-Wissens oder Nicht-Könnens durch intellektuelles oder ideologisches Agieren oder schließlich durch das Agieren der Rolle des 'Großen Bruders' zu entrinnen" *(Kilian* 1976, S. 14). Wenn eine Supervisionsaus-*bildung* nicht nur Wissen, sondern eben auch Bildung vermitteln will, sollten die entsprechend gebildeten zum Handeln befähigt werden, um handlungsfähig zu sein, denn „Gebildetsein bedeutet, das Angegebene *tun* zu können" *(Aristoteles,* Part.anim. 639 a).

Literatur

ALTUCHER, N.: Constructive use of supervisory relationship. Journal of counseling psychology 10 (1963(, 165-170.

ARBUCKLE, D.S.: The learning of counseling: process, not product. Journal of counseling psychology 10 (1963), 163-168.

ARGELANDER, H.: Die Struktur der „Beratung unter Supervision". Psyche, 34 (1980), 1-77.

ARISTOTELES: Die Nikomachische Ethik. In der Übersetzung von Olof Gigon. DTV: München 1972.

ARISTOTELES: Über die Teile der Tiere. Griechisch und deutsch herausgegeben von Alexander v. Frantzius. Neudruck der Ausgabe von 1853. Scientia: Aalen 1978.

BOMMERT, H.: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Kohlhammer, Stuttgart 1977.

CAEMMERER, D.: Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Lambertus: Freiburg 1970.

CARKHUFF, R.R., TRUAX, CH.B.: Training in Counseling and Psychotherapy: An Evaluation of an Integrated Didactic and Experimental Approach. In: Journal of Consulting Psychology, 29, (1965), 333-336.

CARKHUFF, R.R.: Helping and human relations. Holt: New York 1969.

CHEVRON, E., ROUNSAVILLE, B.J.: Evaluation the clinical skills of psychotherapists. Arch. Gen. Psychiat. 40 (1983), 1129-1132.

DELANEY, D.J., MOORE, J.C.: Student's expectations of the role of practicum supervisor. Counselor Education and supervision, 4 (1966), 11-17.

ENGEL, J.G., OBERHOFF, B.: Weiterbildung zum Supervisor an bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit. In: Supervision, Sonderheft, 1984.

FLECHSIG, K.H.: Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Dohmen, G. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, Piper: München 1970, 243-262.

HANSEN, J.C., BARKER, E.N.: Experiencing and the supervisory relationship. Journal of counseling psychology. 11 (1964) 197-111.

HOGAN, R.A.: Issues and approaches in supervision. Psychotherapy: Theory, research, and practice, 1 (1964), 139-141.

JOHN, R., FALLNER, H.: Handlungsmodell Supervision. Schreder: Mayen 1980.

KAGAN, N., SCHAUBLE, P.G.: Affect Simulation in Interpersonal Process Recall. Journal of Counseling Psychology, 16 (1969), 309-313.

KAMPHUIS, M.: Die persönliche Hilfe in der Sozialarbeit unserer Zeit. Enke: Stuttgart 1965.

KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Herausgegeb. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Zweite Auflage von 1787. Georg Reimer Verlag: Berlin 1904.

KILIAN, H.: Zur Frage einer kritischen Praxis der Supervision und der Supervisorenausbildung. In: Gaertner, A. (Hrsg.): Supervision. Unterlagen und Referate zum 3. Kongreß. Gesamthochschule, Kassel. Materialien 7. 1976, 5-19.

KORNER, I.N., BROWN, W.H.: The mechanical third ear. Journal of consulting psychology. 16 (1952) 81-84.

LINDEN, M.,JANSSEN, T.: Einübung psychotherapeutischer Kompetenzen durch videounterstützte Supervision der Anamneseerhebung in der Psychiatrie. Zeitschrift für personzentrierte Psychologie und Psychotherapie, 1986, 343-345.

MINSEL, W.-R.: Praxis der Gesprächspsychotherapie. Böhlau, Wien 1974.

MUSLIN, H.L., THURNBLAD, R.J., MESCHEL, G.: The Fate of the clinical interview: An observational study. American Journal of Psychiatry, 138 (1981), 822-825.

OBERHOFF, B.: Konzeption der Supervisorenausbildung an der Akademie für Jugendfragen. In: Akademie für Jugendfragen (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution. Lambertus: Freiburg 1979, 105-120.

PATTERSON, C.H.: Supervising students in the counseling practicum. Journal of counseling psychology, 11 (1964) 47-53.

PIERCE, R., CARKHUFF, R., BERENSON, B.G.: The differential effects of high and low functioning counselors upon counselors in training. Journal of Clinical Psychology, 23 (1967), 212-215.

PLESSEN, U., KAATZ, S.: Supervision in Beratung und Therapie. Otto Müller: Salzburg, 1985.

REISING, G.N., DANIELS, H.M.: A study of Hogan's model of counselor development and supervision. Journal of Counseling Psychology, 30 (1983) 235-244.

ROGERS, C.R.: The necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. In: Journal of Consulting Psychology, 21 (1957), 95-103.

SCHORB, A.O.: Unterrichtsmitschau. Fernsehanlagen im Dienst pädagogischer Ausbildung und Forschung. Bad Godesberg 1965.
SIEGERS, F.M.J.: Praxisberatung. In: Siegers, F.M.J. (Hrsg.): Praxisberatung in der Diskussion. Formen, Ziele, Einsatzfelder. Lambertus-Verlag: Freiburg, 1974, 40-75.
STRÖMBACH, R., KOCH, H.-B.: Versuch einer Standortbestimmung für Supervision. In: Gaertner, A. (Hrsg.): Supervision. Unterlagen und Referate zum 3. Kongreß. Gesamthochschule Kassel, Materialien 7. 1976, 2-4.
TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie. Hogrefe: Göttingen. 5. ergänzte Auflage 1973.
TRUAX, C.B., CARKHUFF, R.R.: Concreteness: A neglected variable in research in psychotherapy. Journal of clinical Psychology. 20 (1964) 264-267.
WALZ, G., ROEBER, E.C.: Suvervisor's reaction to a counseling interview. Counselor education and supervision, 2 (1962), 2-7.
WEISBACH, C.-R., EHRESMANN, S.: Reden und Verstandenwerden. Ein Lese- und Übungsbuch. Fischer: Frankfurt 1985.
WEISBACH, C.-R.: Training des Beraterverhaltens. Klinkhard: Bad Heilbrunn 1988.
WEXLER, D.A.: A cognitive theory of experiencing, self-actualization, and therapeutic process. In: Wexler, D.A., Rice, L.N. (Hrsg.): Innovations in client-centered therapy. Wiley: New York, 1974, 49-116.
WITTENBERGER, G.: Supervision — eine neue Profession auf dem Psycho-Markt? Gruppenpsychother. Gruppendynamik 24: 15-42, Vandenhoeck & Ruprecht 1988.
XENAKIS, S.N., HOYT, M.F., MARMAR, C.F., HOROWITH, M.J.: Reliability of Self-Reports by therapists using the therapist action scale. Psychotherapy: Theory, research and practice, 20 (1983), 314-320.
ZIER, H.I.: Diskussion der Praxisberatung. In: Siegers, F.M.J. (Hrsg.): Praxisberatung in der Diskussion. Lambertus: Freiburg, 1974, 16-39.
ZIFREUND, W.: Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren. Cornelsen, Berlin. Beiheft 1 zur Zeitschrift programmiertes Lernen und programmierter Unterricht 1966.
ZIFREUND, W.: Konzept für ein Training des außerschulischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen in Kleingruppen-Seminaren unter Zuhilfenahme von Fernsehaufzeichnungen. In: Praxis und Perspektiven des programmierten Unterrichts. Bd. II. Schnelle, Quickborn 1967a, 48-53.

Anschrift des Autors:
Priv. Doz. Dr. habil. Christian-Rainer Weisbach, Institut für Erziehungswissenschaften II, Zentrum für neue Lernverfahren an der Universität, Münzgasse 11, 7400 Tübingen.