

Regina Heimann

Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen

Erkenntnisse zur Notwendigkeit einer Implementierung von Ausbildungssupervision in der (praxisintegrierten) Ausbildung zum* zur Erzieher*in

Zusammenfassung

Supervision an der Berufsschule mit angehenden Erzieher*innen ist ein Thema, das sich in den Publikationen zur Supervision selten findet. Der folgende Beitrag ergänzt das Feld um die Darstellung von Erkenntnissen aus einem Projekt zur Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen und erarbeitet eine Argumentationslinie zur Implementierung von Ausbildungssupervision. Supervision unterstützt dabei nicht allein die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, sondern auch die Rahmen- und Organisationsbedingungen der Ausbildung werden zum Reflexionsthema für die Schule und Praxisinstitutionen. Vor allem mit Blick auf Ausbildungsabbrüche und den Fachkräftemangel im sozialen Bereich eine notwendige Betrachtungsebene, bei der ein supervisorischer Blick wichtige Impulse setzt.

1. Einleitung

Supervision an der Berufsschule mit angehenden Erzieher*innen ist ein Thema, das sich in den Publikationen zur Supervision selten findet. Zwar ist Literatur zur Ausbildungssupervision mit Studierenden der Sozialen Arbeit häufiger vertreten – insbesondere zu erwähnen die Studie Effingers (2002) zur Ausbildungssupervision an Fachhochschulen für Soziale Arbeit und die Dokumentation der Fachtagung an der EHS Dresden „Qualität durch Praxisreflexion“ (2003) – allerdings handelt es sich auch hier eher um ein kleines Themengebiet im Gesamtfeld von Publikationen zur Supervision. Der folgende Beitrag ergänzt das Feld um die Darstellung von Erkenntnissen aus einem Projekt zur Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen und erarbeitet eine Argumentationslinie

zur Implementierung von Ausbildungssupervision. Supervision unterstützt dabei nicht allein die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, sondern auch die Rahmen- und Organisationsbedingungen der Ausbildung werden zum Reflexionsthema für die Schule und Praxisinstitutionen. Vor allem mit Blick auf Ausbildungsabbrüche und den Fachkräftemangel im sozialen Bereich eine notwendige Betrachtungsebene, bei der ein supervisorischer Blick wichtige Impulse setzt.

Nach einer ersten Klärung der Begriffe Ausbildungssupervision und Lehrsupervision folgt die Darstellung der Entwicklungslinie von Ausbildungssupervision und ihre Einbindung in hochschulische und schulische Kontexte. Rahmen und Entwicklungsziele in der fachschulischen Ausbildung zum*zur Erzieher*in und der ergänzende Einsatz von Supervision als reflexivem und non-formellen Bildungsort zur Entwicklung einer beruflichen Identität bilden den Schwerpunkt des 4. Kapitels. Das Projekt zur Berufsrollenreflexion mit seinen Erfahrungen, den daraus entwickelten Erkenntnissen bis hin zur Argumentationslinie einer notwendigen Implementierung von Ausbildungssupervision werden im 5. Kapitel vorgestellt. Im Fazit werden die Nutzeffekte von Ausbildungssupervision für Fachschulen noch einmal pointiert dargestellt.

2. Begriffsklärungen

Der Suchbegriff „Ausbildungssupervision“ findet sich für zwei unterschiedliche Anwendungsfelder. Zum einen im Zusammenhang mit Ausbildungskandidaten im Rahmen einer Supervisions-, Beratungs- oder Therapieausbildung (zeitweise auch als Synonym für Lehrsupervision) und zum anderen im Rahmen des Studiums der sozialen Arbeit als Bestandteil von Praxismodulen, um dort reflexive Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Kuntzschner 2019: 12; Effinger 2015: 129). Die Kompetenz Reflexivität, welche auf einer Einbindung sinnlicher Erfahrungen in die Kompetenzentwicklung zielt, wird als Voraussetzung für ein erfolgreiches berufliches Handeln im Feld der helfenden Berufe erachtet (vgl. Effinger 2002, 2005). Zur Vereinheitlichung der Begriffe plädiert Hassler (2011) mit Rückbezug auf Effinger (2003) in ihrem Buch „Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen“ für die Zuweisung unterschiedlicher Begriffe zu je einem konkreten Ausbildungsfeld. Sie verwendet den Begriff Lehrsupervision für die Ausbildungssupervision innerhalb der Therapie-, Supervisions- oder

Coachingausbildungen. Diese Supervisionsform ist kein weiterer Bestandteil dieses Artikels. Den Terminus Ausbildungssupervision schlägt sie für Supervision im Ausbildungsfeld der sozialen und medizinischen Berufe oder der berufsbegleitenden Weiterbildung vor. Gemeint sind damit hochschulische und fachschulische Ausbildungssettings (vgl. Hassler 2011: 20).

3. Historie der Ausbildungssupervision

Einige Publikationen zur Ausbildungssupervision befassen sich mit den historischen Entwicklungslinien von Supervision in Deutschland, die eng an die Ausbildung zur Sozialen Arbeit (Akademie für Jugendfragen in Münster) und die Ausbildung zur Psychoanalyse (Berliner Psychoanalytisches Institut) geknüpft sind (hier exemplarisch: Kersting 2005; Kuntschner 2019; Steinhard 2005; Hechler 2005).

Die erste berufsbegleitende Weiterbildung „Methods of Social Work“ in Deutschland verband die Vermittlung von Case Work, Group Work und Community Organising mit verpflichtenden Gruppensupervisionen zur Reflexion der Praxis. Sozialarbeit wurde in den 60iger Jahren in höheren Fachschulen vermittelt und die erforderliche Supervision wurde seitens der Dozent*innen angeboten – auch ohne eigenständige Supervisionsausbildung. Kersting (2005) merkt dazu an, dass dieser Umstand zum Zeitpunkt des Artikels in den Hochschulen noch bestand. Die Höhere Fachschule war Vorgängerin der Fachbereiche für Sozialwesen an den heutigen Hochschulen. Mittlerweile haben die Hochschulen Praxisorientierung curricular als erklärtes Ausbildungsziel eingebunden, so dass Dozent*innen in den begleitenden Praxisseminaren eine enge Zusammenarbeit und Austausch mit den Praxisstellen anstreben. Die Begleitung der Praxisseminare inkl. Ausbildungssupervision führen die Lehrenden selbst durch.

Mittelpunkt der Ausbildungssupervision im hochschulischen Kontext war 1977 das Finden einer „persönlichen Berufsrolle“, welche die Integration des eigenen Selbstverständnisses mit Fachwissen und beruflichem Handeln erforderte (Schiller 1977). 1981 wurde Ausbildungssupervision in die Rahmenstudienordnung für den Fachstudiengang Sozialwesen aufgenommen. Im weiteren Entwicklungsverlauf differenzierten sich Praxisanleitung und Ausbildungssupervision. 2001 wurde in der verabschiedeten Rahmenordnung

Soziale Arbeit durch die Konferenz der Kulturminister der Länder (KMK) Praxisanleitung als Aufgabe der Praxisinstitutionen definiert und Praxisberatung bzw. Ausbildungssupervision als Aufgabe der Hochschulen (vgl. Kersting 2005: 21f.).

Gleichwohl kritisiert Effinger (2015), dass es immer noch kein einheitliches Verständnis über die Aufgabenstellung und Form von Praxisreflexion und Praxisanleitung an den Hochschulen gibt. Es existiert eine Vielfalt an Veranstaltungen zur Reflexion von Praxisphasen und trotz Festschreibung von Supervision bzw. Praxisreflexion in der o.g. Rahmenordnung gibt es keine konkrete Definition und Zuständigkeit. Vielmehr herrscht eine weite Begriffsauslegung und synonyme Verwendung der Begriffe „Methodenunterricht“, „Praxisberatung“, „Supervision“, „Praxisreflexion“ (ders. 2002). Hochschulen beschäftigen für die Praxisreflexion / Ausbildungssupervision z.T. externe Supervisor*innen als Lehrbeauftragte, erfahrene Praktiker*innen als Methodiker*innen oder auch hauptamtlich Lehrende, die in ihrer Rolle als Lehrende vor allem Theoriewissen vermitteln. Eine Zusatzqualifikation in Supervision im Sinne der DGSv bringen in der Regel die externen Supervisoren mit (vgl. ders. 2015: 130f.).

3.1. Ausbildungssupervision an Hochschulen

Witte (2009) bezeichnet Supervision in den Studiengängen der Sozialen Arbeit als „non formellen“ Lernort, der über Haltungs- und Handlungsreflexion zukünftige Fachkräfte bei der Entwicklung eines professionellen Habitus unterstützt. In Ausbildungssupervision wird die Bedeutsamkeit der Kontexte Studierende, Hochschule und Praxis erörtert um damit „[...] Systemsteuerungskompetenz zu unterstützen, zu vertiefen oder wiederherzustellen“ (Effinger 2004: 24). Die besondere Supervisionsanforderung liegt in der Einbindung des Supervidierenden in die Ausbildungsinstitution, indem Themenbereiche festgelegt, Zeitvorgaben gemacht und die Teilnahme nicht freiwillig erfolgt. Beurteilungs- und Bewertungsfunktionen können zudem Rollenkonflikte entstehen lassen. Supervisor*innen werden somit verstärkt in die Hierarchie eingegliedert, wodurch sich die Asymmetrie im Supervisionssetting verstärkt – sei es auch nur über Anwesenheitskontrollen und den Teilnahmezwang (vgl. ders. 2015: 130). Gleichzeitig betont Effinger (2015), dass die Sorge vor einer Rollendiffusion eher seitens der Supervidierenden thematisiert wird als

von Seiten der Supervisand*innen. Das Einlassen auf recht persönliche Reflexionsprozesse hängt eher von Kompetenzzuweisung und Beziehungsqualität ab (vgl. ders. 2015: 133). Kersting (2005) betont in der Diskussion um den Zwangskontext von Ausbildungssupervision die Freiwilligkeit der Ausbildungswahl, mit welcher curricular festgelegte Lehr- und Lernformen verbunden seien, denen man sich für einen erfolgreichen Abschluss unterwerfen müsse. Auch Teamsupervisionen seien von Institutionen angeordnet und in diesem Zusammenhang würde nicht von Zwangskontext gesprochen (vgl. ders. 2005: 24)

Je nach Verständnis beinhaltet die Ausbildungssupervision in unterschiedlicher Gewichtung Elemente von Fachberatung, Supervision oder Weiterbildung (vgl. Kaldenkerken 2007: 30). Die Strukturlogiken des Feldes der Hochschule wirken in der Supervision mit Studierenden stärker als in herkömmlicher Supervision, da Ausbildung der zielbestimmende Rahmen ist und sich die Studierenden in der Doppelrolle Lernende/r und Supervisand*in befinden (vgl. Witte 2009: 5). Für Rappe-Giesecke (2003) stellt die Ausbildungssupervision deshalb als eine Variante dar, der ein Meister*in-Schüler*in-Verhältnis zugrunde liegt, in welcher lediglich einige Elemente von Supervision greifen. Für sie richtet sich Supervision an Professionals mit einer ausgebildeten beruflichen Rolle, die ihr berufliches und methodisches Handeln prüfen und optimieren (vgl. dies. 2003: 3).

Der Bildungsbegriff der Hochschule bildet einen Teil der wirksamen Strukturlogik in der Ausbildungssupervision. Die starke Fokussierung auf theoretische Wissensvermittlung mit einem festen Lehr- und Lernplan und anschließender Reproduktion ist nach Ansicht Effingers zu wenig Subjekt- und Erfahrungsorientiert. Supervision bietet hier einen Raum, um die Standards von Theorie und Praxis mit Erfahrungen, Verarbeitungsbedingungen und Reflexionsmöglichkeiten des lernenden Subjekts zu verbinden (vgl. Effinger 2005: 9). Ausbildungssupervision könnte somit als eine Ergänzung der bisherigen hochschulischen Bildungskonzeption in Richtung einer ganzheitlichen Ausbildung sein, die auf eine Berufsrolle in einem hochkomplexen, gesellschaftlichen Kommunikationsraum mit unterschiedlichsten Beziehungsdynamiken vorbereitet (vgl. Witte 2009: 8f.).

Eine weitere Publikation zur Ausbildungssupervision in Studiengängen stellt die Masterarbeit von Freitag (2015) dar, der die Berufsrollenreflexion mittels reflexiver Fallbearbeitung und Gruppensupervision in den dualen Studiengängen der Polizei an der FHöV

NRW vorstellt. Zudem befassen sich Roth-Vormann / Klenner (2019) mit der Praxisreflektion von Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld und stellen mit ihren Erfahrungen zur Arbeit mit dem Rollen-Set (Merton) ein klassisches Instrument der Supervision vor.

3.2. Ausbildungssupervision in Fachschulen

Bei der Recherche zum Thema „Supervision in der Erzieher*innenausbildung“ bin ich lediglich auf eine bisher unveröffentlichte Hausarbeit gestoßen, die im Rahmen des Masterstudiengang „Supervision und Beratung“ der Universität Bielefeld 2021 verfasst wurde und sich explizit mit Ausbildungssupervision befasst. Der Verfasser Gerhard Wilden stellt darin den kursbegleitenden Supervisionsprozess mit einer Erzieher*innenklasse im Rahmen der praxisintegrierten Ausbildung vor. Er arbeitet u.a. die Herausforderung von Ausbildungssupervision heraus, sich im Ausbildungskontext allparteilich zwischen drei statt üblicherweise zwei Polen zu bewegen. Neben den Supervisand*innen müssen auch die Schule und die Ausbildungseinrichtung in den Blick genommen werden, um das Spannungsfeld erfassen zu können, in welchem sich die Auszubildenden bewegen. Wie in jeder praxisintegrierten Ausbildung kooperieren zwei unabhängig Institutionen im Ausbildungskontext, die mit je eigener Deutungs- und Handlungslogik im Feld der beruflichen Ausbildung agieren. Für die Supervisanden entstehen dadurch teils offene, teils latente Konfliktdynamiken, die es zu identifizieren gilt (vgl. Wilden 2021: 41).

Unter dem Suchbegriff „Supervision in sozialen Ausbildungen“ finden sich drei weitere Publikationen aus den Gesundheitsberufen. Ein Bericht von Bettina Janssen im Journal Supervision 2/2019 über das Pilotprojekt des Fachseminars für Altenpflege der SBK GmbH, welches seit 2015 Gruppensupervisionen im gesamten Ausbildungsverlauf vorsieht. Die Autorin thematisiert die engen finanziellen Rahmenbedingungen des Projektes sowie die Herausforderung, mit kulturell und altersbezogen diversen Gruppen zu arbeiten, die mit komplexen Ausbildungsanforderungen und gravierenden Konflikten konfrontiert sind. Als supervisorischen Erfolg verzeichnet die Autorin ein Absinken der Abbrecher*innenquote sowie die Stärkung des Selbstwertgefühls der angehenden Altenpfleger*innen (vgl. Janssen 2019: 11f.). Die zweite Publikation ist eine veröffentlichte Abschlussarbeit von Ralf-Peter Greif (2016) im Studiengang „Supervision und Coaching“

der Hochschule Mittweida, die sich mit einer notwendigen Implementierung von Supervision in die Ausbildungscurricula zum Gesundheits- und Krankenpfleger befasst. Es handelt sich um eine theoretisch argumentative Auseinandersetzung mit dem Feld der Pflegeausbildung und den möglichen Effekten von Gruppensupervision für die Kompetenzentwicklung und Gesundheitsförderung angehender Pfleger. Supervision wird hier als spezifische Lernform und auch als besonderer pädagogischer Lernort aufgefasst, die eine Ergänzung zu den bisherigen Lehr- und Lernformaten darstellt. Der Autor macht erste konzeptionelle Vorschläge zur curricularen Anbindung in Anlehnung an die drei Vermittlungsschritte aus van Kessels (1997) Ausbildungskonzept: „Input“, „Throughput“ und „Output“. Zudem diskutiert er den Einsatz externer vs. interner Supervisor*innen mit dem Ergebnis, dass interne Supervisor*innen eine Feldkompetenz einbringen, die von den Studierenden sehr geschätzt wird. Gleichwohl ermöglicht die externe Supervision eine größere Unabhängigkeit und „fremde“ Blicke auf das Arbeitsfeld (vgl. Greif 2016: 13f.).

Im Anschluss an die Darstellung der historischen Entwicklungslinien von Ausbildungssupervision und den Einsatzfeldern von Hochschule und Fachschule werden im nächsten Kapitel der Rahmen und die beruflichen Entwicklungsziele der Fachschulausbildung zum*zur Erzieher*in benannt und der Bezug zur Ausbildungssupervision hergestellt.

4. Die Ausbildung zur*zum Erzieher*in an den Fachschulen für Sozialwesen

Fachschulen sind Einrichtungen beruflicher Weiterbildung und bauen auf berufliche Ersterfahrung oder Berufserfahrungen auf. Sie qualifizieren zur Übernahme erweiterter Verantwortung und Führungstätigkeit und sind der Niveaustufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen zugeordnet (vgl. Land NRW 2021b: S.5). Der Bildungsplan für die Bildungsgänge an den Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Sozialpädagogik liefert die Grundlage für die Organisation und curriculare Ausgestaltung der Ausbildungen. Als mögliche Formen werden hier die konsekutive oder die praxisintegrierte Form festgelegt (BASS 15 – 39 Nr. 605 – Heft 7605 / 2021). Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf der praxisintegrierten Ausbildungsform im Rahmen der

Erzieher*innenausbildung, für deren Umsetzung eine zusätzliche Handreichung seitens des Landes NRW formuliert worden ist (vgl. Land NRW 2021b).

4.1. Ausbildungsrahmen der praxisintegrierten Ausbildungsform (PiA)

Die praxisintegrierte Erzieher*innenausbildung (PiA) ist keine duale Ausbildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes. Vielmehr wird der Praxisanteil von 1200 Stunden auf drei Ausbildungsjahre verteilt. Zum Ende der Ausbildung werden die theoretische und berufspraktische Prüfung zusammen abgelegt. In der vollzeitschulischen Ausbildungsform erfolgt ein Großteil der Praxis im letzten Ausbildungsjahr (Anerkennungsjahr) im Anschluss an den fachschulischen Teil der Prüfung, die zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres liegt - die fachpraktische Prüfung erfolgt nach dem Praxisjahr. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung verbleibt in beiden Ausbildungsformen bei der Fachschule, die mit einer Praxiseinrichtung und deren Träger eine Kooperationsvereinbarung eingeht (vgl. Land NRW 2022: 2). Eine enge Verzahnung von Theorie- und Praxis ist wesentlicher Ausbildungsbestandteil und bedarf einer guten Kooperation der Lernorte Schule und Einrichtung. Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis werden Gegenstand der theoretischen Auseinandersetzung und umgekehrt. Beide Lernorte sind dabei bestrebt, die Erzieher*innen auf ihren beruflichen Alltag vorzubereiten und zeichnen sich gemeinsam für die Feststellung der Berufsfähigkeit verantwortlich (vgl. Land NRW 2021a.: 4).

4.2. Reflexivität als Bestandteil beruflicher Identität

Der integrale Bestandteil der Fachschulausbildung ist, basierend auf dem Erwerb der unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen, die Entwicklung einer beruflichen Identität. Diese Identität soll neben fachlichen und inhaltlichen Aspekten auch biografische und persönliche Merkmale und Kompetenzen zur Berufsbewältigung beinhalten und die Absolvent*innen befähigen, die Herausforderungen des Berufsalltags zielgerichtet zu gestalten und Überforderungen zu vermeiden (vgl. Land NRW 2021b: 17).

Im Bildungsplan wird die anzustrebende professionelle Haltung anhand der Kategorien Selbstständigkeit und Sozialkompetenz festgeschrieben, die im DQR als personale Kompetenzen benannt werden. Beide Kompetenzen werden als essenziell für den Umgang mit Diversität und Ungewissheiten im pädagogischen Kontext betrachtet. Im DQR werden Sie wie folgt beschrieben:

„Selbstständigkeit bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.“ (BMBF 2011, S.9).

Die Grundlagen dieser professionellen Haltung werden in einem komplexen Lernprozess erworben, welche die fachlich erworbene Expertise mit biographischen und persönlichen Merkmalen von Berufsverständnis, Berufshaltung und Berufsbewältigung verknüpft. Sie weist zum einen ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines beruflichen Habitus auf, der eine sich beständig in Ausbildung und Beruf weiterentwickelnde Persönlichkeit als pädagogischen Fachkraft zugrunde liegt. Diese professionelle Haltung wird über biographische Selbstreflexion sowie die Aneignung systematischer und methodisch fundierter Reflexion pädagogischer Handlungspraxis entwickelt und gefestigt. Ihre Entwicklung ist auf kontextbezogene praktische Erfahrungen und auf ein systematisiertes sowie beziehungsorientiertes Lernen angewiesen (vgl. BMBF 2011: 23). Der komplexe berufliche Alltag von Erzieher*innen erfordert dabei Reflexionen auf unterschiedlichen Ebenen. Die Reflexion nach einem Elterngespräch, die Teamreflexion eines Projektes oder die Selbstreflexion eigener Entwicklungsziele bilden grundlegende Lehr- und Lerninhalte im Ausbildungsverlauf (vgl. Land NRW 2021a: 4).

Obwohl der Begriff Reflexivität im Zusammenhang mit den beruflichen Kompetenzen sehr häufig Erwähnung findet, wird dessen Definition aus dem DQR im Bildungsplan nicht explizit ausgeführt. Dort heißt es: „Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln (BMBF 2011, S.9).“

Ich schließe mich Effingers Ansicht an, dass diese Kompetenz basal für die berufliche Identität helfender Berufe (vgl. ders. 2005: S.4) und damit auch der Erzieher*innen ist,

da nur darüber der Anspruch auf die stetige persönliche und professionelle Weiterentwicklung eingelöst werden kann. Reflexivität bildet den Grundstein für einen professionellen Umgang mit gesellschaftlichem Wandel, den daraus resultierenden immer neuen Anforderungen an die pädagogische Arbeit als Erzieher*in, die mit der Notwendigkeit verknüpft ist, auch in unvorhersehbaren Situationen handlungsfähig zu bleiben (vgl. Land NRW 2021a: 4). Reflexivität bildet somit die Verbindung zwischen dem „was früher (für mich) galt und dem, was heute sein soll oder ist“. Das eigene Erleben und damit verknüpfte Handeln werden mit den aktuellen Herausforderungen in Bezug gesetzt und auf ihre professionelle Wirksamkeit hin geprüft. Es handelt sich um eine Kompetenz, die auch unbewusst wirkende habituelle Prägungen im Selbst erkennen und im Sinne eines Primärverstehens auf die Zusammenhänge seines Entstehens zurückführen kann, um sie mit den Herausforderungen des beruflichen Feldes (auch kritisch) in Zusammenhang zu bringen (vgl. Bourdieu 1993: 50). Sie muss erlernt werden und bildet meines Erachtens die Grundlage für die vom Land NRW geforderte Entwicklung von Sozialkompetenz und Selbstständigkeit in der Erzieher*innenausbildung. Das erfahrungsorientierte Lernen initiiert Lernprozesse, die eine Scharnierstelle von Theorie und Praxis bilden und auch der sinnlichen Erfahrung Raum geben. Dies fördert die Entwicklung von Reflexivität und bildet damit eine notwendige Ergänzung zum (hoch)schulischen Lernen mit dessen kognitiver und meritokratischer Ausrichtung (vgl. Effinger 2005: 8f.).

Auf Basis der Argumentation für die Einführung von Ausbildungssupervision als Baustein im Rahmen der beruflichen Identitätsentwicklung von helfenden Berufen, sollen im Folgenden Erkenntnisse aus der explorativen Arbeitsphase an einer Fachschule für Sozialwesen Fachrichtung Sozialpädagogik, vorgestellt werden. Hier wurde für ein Schulhalbjahr Berufsrollenreflexion angeboten und mit Blick auf eine zukünftige Implementierung von Ausbildungssupervision ausgewertet.

5. Erkenntnisse aus der Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen - ein Anbahnungsprozess zur Implementierung externer Ausbildungssupervision?

Die Fachschule für Sozialwesen ist zum Zeitpunkt der Supervisionsanfrage einer von insgesamt 15 vollzeitschulischen Bildungsgängen eines Berufskollegs mit gewerblich-technischer und gesundheitlich-sozialer Ausrichtung. Neben den (dualen) Ausbildungsabschlüssen können dort vom Hauptschulabschluss bis zur allgemeinen Hochschulreife alle vollzeitschulischen Abschlüsse erworben werden, je nach Abteilung mit unterschiedlichem beruflichen Fachbezug. Insgesamt befinden sich an der Schule 17 Bildungsgänge in fünf Abteilungen. Das Kollegium umfasst 118 Lehrer*innen, die insgesamt 2100 Schüler*innen unterrichten.

Das Angebot der PiA besteht an der Fachschule für Sozialwesen erst seit 2019 und wurde zusätzlich zum vollzeitschulischen Konzept eingeführt. Langjährige Ausbildungserfahrungen bestehen bei der Schule und den Ausbildungsinstitutionen vor allem mit der vollzeitschulischen Ausbildungsform. Die Praxisphase erfolgt hier erst zum Ausbildungsende in Form eines Anerkennungsjahres. In der PiA starten die Schüler*innen gleich zu Beginn mit der Praxis, mit wenig pädagogischen Kenntnissen. Die Anforderungen an die Schüler*innen und an die beiden Ausbildungsinstitutionen sind somit je nach Konzept unterschiedlich, insbesondere was die Praxiseinbindung betrifft.

5.1. Erstkontakt

Der Kontakt zur Schule besteht seit mehreren Jahren, in denen die Supervisorin Studienberatung und Berufsorientierungswshops im Rahmen des Projektes „Extrazeit zum Lernen in NRW“ (Schulministerium NRW 2023) angeboten hat. Außerdem gab es bereits einen heute abgeschlossenen Supervisionsprozess mit Lehrer*innen der Fachschule 2018/2019, dessen Reflexion im Forum Supervision (2020) veröffentlicht wurde. Die Schule wollte die Finanzierungsmöglichkeiten aus dem Projekt für die Professionsentwicklung in der Erzieherinnenausbildung einsetzen und bat um ein entsprechendes Angebot seitens der Supervisorin. Es sollte ein mehrstündiges, bewertungsunabhängiges Reflexionsangebot für Kleingruppen konzipiert werden, in welchem die Schüler*innen ihre Praxis- und schulischen Ausbildungserfahrungen thematisieren und Rollenkonflikte klären können.

Bereits die Supervision mit den Lehrer*innen machte deutlich, dass wichtige selbstreflexive Elemente in der Erzieher*innenausbildung fehlen und die unterschiedlichen Berufszugänge innerhalb des Kolleg*innenteams erschwerten damals die konzeptionelle Weiterentwicklung dieser Inhalte (Heimann 2020). Im Anfangsgespräch sind aus Sicht der Supervisor*in und der Schule vor allem die Rollenklärungen im Spannungsverhältnis Schüler*in, Auszubildende oder Kolleg*in relevant und damit verbundene Anforderungen und Widersprüche an und im pädagogischen Handeln. Gleichzeitig erscheint aus Supervisor*innensicht mit diesem Setting die Chance für die Organisation Schule verbunden, etwas über die Lebenswelt der eigenen Schüler*innen zu lernen, strukturelle Lehr- und Lernbarrieren zu identifizieren und auch Machtverhältnisse zu reflektieren. Die Schule thematisierte eine hohe Abbruchquote bei den Auszubildenden der PiA im ersten Ausbildungsjahr und aus Sicht der Supervisor*in macht es auch mit Blick auf die Neueinführung dieser Ausbildungsvariante Sinn, Einblicke über die Wirkeffekte dieser neuen Strukturen zu erhalten. Die Teilnahme am Setting ist für die Schüler*innen nicht freiwillig, sondern findet im Rahmen der Ausbildung statt. Sie wird seitens der Schule für die Kompetenzentwicklung als notwendig erachtet.

5.2. Ziele und Zielgruppe der Berufsrollenreflexion an der Fachschule Sozialwesen

An der Fachschule gibt es derzeit in der PiA- und der Vollzeitschulform drei Klassen in der Unterstufe, zwei in der Mittelstufe und zwei Klassen in der Oberstufe. Im Rahmen der vollzeitschulischen Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin werden in den ersten beiden Ausbildungsjahren jedes Jahr Kurzpraktika absolviert und in der Oberstufe folgt das ganzjährige Anerkennungsjahr. In der PiA-Form gibt es eine permanente Praxiserfahrung neben dem Schulbesuch, der ja nach Ausbildungsjahr zwei oder drei Tage umfasst.

Die Supervision soll in selbstgewählten Kleingruppen zu je 6-7 Schülerinnen in dem Zeitrahmen des formalen Unterrichts stattfinden und in den Räumen der Schule erfolgen. Insgesamt verfügen zum geplanten Zeitpunkt der Berufsrollenreflexion 105 Schüler*innen

über entsprechende Praxiserfahrungen, die reflektiert werden können. Das Reflexionsangebot umfasst 15 Gruppen á 6-7 Schülerinnen. Je Gruppe wird ein Workshop á drei bzw. vier Unterrichtseinheiten durchgeführt. Da die Teilnahme nicht freiwillig ist, sollen die Schüler*innen selbst entscheiden, wie weit sie sich auf das Setting einlassen können bzw. wollen. Es ist klar, dass der Umgang mit den eigenen Grenzen für Schüler*innen im Schulkontext nicht immer einfach ist, so dass ein besonders sensibler Umgang mit Grenzen über häufigere Feedbackschleifen eingeplant ist.

Die Schüler*innen sollen vor dem Hintergrund der eigenen Wahrnehmungen und Deutungen die unterschiedlichen Beziehungsebenen in pädagogischen Organisationen, sowie im Spannungsfeld Schule / Betrieb betrachten lernen. Die Rollenanforderungen als mitarbeitende Auszubildende im Betrieb, als Schülerin in der Schule sowie als Prüfling im Beurteilungsfeld Praxis / Schule sollen geklärt und Konflikte auf dieser Folie betrachtet werden (vgl. auch Witte 2005: 8). Dabei sollen im gemeinsamen Reflektieren zum einen die Gemeinsamkeiten im Erleben sichtbar – ich bin kein Einzelfall – und zum anderen die Vielfalt an Organisationskulturen erkennbar werden. Das schließt auch ein Erkennen von Handlungsalternativen bei ähnlichen Problemlagen ein. Es soll ein grundlegendes Verständnis für das Agieren in einem komplexen beruflichen Feld möglich werden, das sich im Ausbildungsverlauf weiter ausdifferenzieren kann.

5.3. Erfahrungen aus den Gruppenreflexionen

Das Angebot der Berufsrollenreflexion wurde von den meisten Schüler*innen gerne angenommen und in den Feedbacks vor allem der kollegiale Austausch als Gegenpol zum „Vereinzelungserleben“ hervorgehoben. Es konnten im Verlauf des Workshops individuelle Praxiserfahrungen reflektiert und erste Schritte in Richtung einer beruflichen Rollenklärung vollzogen werden. Die Berufswahl fand eine erneute Klärung oder Bestätigung. Zur Reflexion kommen neben Erfahrungen mit herausfordernden Praxisfällen auch die Rollenanforderung als Schüler*in an der Schnittstelle von Schule und Praxis. Das Gefühl, mit den eigenen Unsicherheiten, Überforderungen, Gedanken und Gefühlen allein zu sein, konnte durch das Angebot durchbrochen werden und auch dem Gefühl von Isolation, welches sich im Zusammenhang und als Folge der Coronakrise verstärkt thematisiert wurde, konnte dieses Format eine Gemeinschaftserfahrung entgegensetzen, die

durchgängig als wertvoll erlebt wurde. Zudem lernten die Schüler*innen das eigene Erleben und Empfinden in Worte zu fassen und neben den persönlichen Deutungen auch Fremdwahrnehmungen, strukturelle Rahmenbedingungen oder professionelles Rollenhandeln in die Konflikt- oder Problembetrachtungen mit einzubeziehen. Zu den angesprochenen Themen gehörten:

- Überfordernde Situationen und hohes Stresslevel aufgrund von Personalmangel,
- Ohnmachtsgefühle im Umgang mit Aggressionen,
- stetige Beobachtung durch Leitungen oder Kolleg*innen,
- das Gefühl von Unzulänglichkeit im Kontakt mit Eltern,
- Beschämung durch Leitung, Kolleg*innen oder Lehrer*innen,
- Informationsmangel und fehlende Teameinbindung,
- Unsicherheiten im Umgang mit der Ausbildungsrolle und der pädagogischen Arbeit
- fehlende Ansprechpartner*innen oder fehlender Raum für Feedbacks oder Fragen.

In der Berufsrollenreflexion wurden neben den selbstreflexiven Prozessen zur Erzieherinnenrolle auch Schnittstellenprobleme zwischen Schule und Betrieb, strukturelle Benachteiligungen aufgrund unterschiedlicher Schulzugehörigkeiten der Auszubildenden in der gleichen Institution sowie mangelnde Sensibilität für die Vulnerabilität im Ausbildungskontext bis hin zu Machtmissbrauch thematisiert. Häufig versuchten Schüler*innen auf individuellem Weg derlei strukturelle Probleme zu lösen oder machten immer wieder Ohnmachts- und Überforderungserfahrungen, die sie an der Berufswahl und an der eigenen Selbstwirksamkeit zweifeln ließen.

Diese Inhalte bedürfen einer Rückmeldung an die Schule als verantwortlicher Ausbildungsinstitution und der Gedanke liegt nahe, dass die Einführung der PiA seitens der Schule und der Ausbildungsbetriebe scheinbar ohne Berücksichtigung eines damit verbundenen notwendigen Wandels der Ausbildungskultur erfolgte. Bisher kannte man in der Praxis als finanzierte Auszubildende vor allem Anerkennungspraktikant*innen, die ein fundiertes pädagogisches Theoriewissen mitbringen und als sehr gut vorgebildete Mitarbeitende eingesetzt werden konnten. Die PiA-Auszubildenden hingegen bringen wenig bis keine pädagogischen Theoriekenntnisse und wenig Erfahrungen und Rollenklarheit mit. Sie müssen sich von Beginn an in komplexe Beziehungsstrukturen und unterschiedliche Rollenkonstellationen einfinden, die zu Überforderungserleben führen.

Mit unzureichender Anleitung aufgrund von Fachkräftemangel, Unterbesetzungen und hohem Krankenstand im Feld der pädagogischen Berufe zieht das Ausbildungsabbrüche und Selbstzweifel nach sich. Auch seitens der Schule gibt es in der Erzieher*innenausbildung wenig Erfahrung mit der Begleitung pädagogisch wenig vorgebildeter Schüler*innen, die schon früh in der Praxis mit einem hohen workload bestehen und im Theorie – Praxis – Transfer beurteilt werden müssen. Möglicherweise bedürfen auch die Ansprüche an dieser Stelle einer Anpassung, aus dem Vergleich mit anderen Schulen ist bekannt, dass der schulische Workload dort geringer ist.

5.4. Rückmeldung an die Schulleitung als Ausbildungsträger*in

Im Gespräch mit der Schulleitung und den zuständigen Lehrer*innen werden die Erkenntnisse aus den Supervisionen thematisiert. Dazu gehören die Überlastungsanzeigen der Schüler*innen bezogen auf schulische Arbeitsaufgaben, die hohe Verantwortung bereits zu Ausbildungsbeginn aufgrund von Mitarbeiterausfällen, die Verunsicherungen aufgrund fehlender Ansprechpartnerinnen einerseits und hoher Ansprüche an die Beziehungsfähigkeit der Schüler*innen andererseits. Die vielfältigen Arbeitsbeziehungen und die schnelle Handlungs- und Entscheidungsnotwendigkeit im Feld mit wenig Rückzugsmöglichkeiten zur Reflexion oder Entlastung stellt eine enorme psychische und physische Herausforderung dar. Häufig fehlen Ansprechpartner*innen mit entsprechendem Gespür und Zeit im pädagogischen Praxisfeld, die helfen, die eigenen Erfahrungen zu klären und vor allem die vielen Emotionen zu ordnen. Auch die große Schutzbedürftigkeit der Schüler*innen aufgrund der vielfältigen Belastungen wird thematisiert. Ihre Ausbildungsrolle räumt ihnen nur wenig Widerspruchsmöglichkeiten ein.

Die Schulleitung lässt sich von dieser Betrachtungsweise überzeugen und betont, dass man die Zusammenhänge mit Blick auf die Ausbildungsabbrüche noch gar nicht gesehen habe. In ihren Augen sei es bisher vor allem die Überlastung aufgrund hoher Leistungserwartungen gewesen, mit denen sie sich die Abbrüche erklärt habe. Die Komplexität der Anforderungen gerade ohne pädagogische Schulsozialisation im Vorfeld, wie sie in der PiA bestehen, erscheine ihr durchaus plausibel. Sie bittet um ein Argumentationspapier für den Schulträger zur Finanzierung eines weiteren Schuljahres. Zudem bindet sie die Supervisorin in die Begleitung eines Schülers aus der PiA ein, der nach der Probezeit

nicht vom Betrieb übernommen werden soll und nun vor dem Ausbildungsabbruch steht, weil ihm der Träger keine Alternative bieten möchte. Auch an diesem Supervisionsprozess offenbart sich die fragile Ausbildungssituation der Auszubildenden und die fehlenden Ansprechpartner*innen für eine solche Entwicklung.

5.5. Argumente zur Implementierung von Ausbildungssupervision

Erzieherinnen in der PiA sind von Praxisbeginn an mit einem hohen Anspruch an ihre Beziehungskompetenz und einer Fülle an neuen Rollenanforderungen konfrontiert. Neben der Rolle als Schüler*in im Kontext Schule sind sie gleichzeitig Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen eines Teams, Betriebsangehörige, Erziehungspartner*innen von Eltern, Lernpartner*in für Kinder, angehende Fachkräfte für andere Erziehungsstellen, usw.. Jede Rolle birgt dabei ihre eigenen Beziehungsanforderungen. Bis auf die Schüler*innenrolle sind die anderen Rollen und damit verknüpften Anforderungen weitestgehend unbekannt – werden aber unmittelbar mit Ausbildungsbeginn angefragt und müssen selbstständig austariert werden. Orte, Zeiten und Partner*innen zur Reflexion dieser Erfahrungen sind selten gegeben.

Während bei der Vollzeitschulausbildung vor allem die Rolle der Schüler*innen mit entsprechenden Beziehungsansprüchen im Vordergrund steht – Praktikant*innen werden betrieblich nicht eingebunden und haben dadurch einen eigenen Status – liegt der Fokus auf der Theorievermittlung als Vorbereitung auf die Praxis. Im Gegensatz dazu müssen sich die Schüler*innen in der PiA zusätzlich zur Theorie unmittelbar in alle anderen Rollen und damit verknüpfte Beziehungsanforderungen einfinden bzw. sich dazu verhalten. Ihnen fehlen das pädagogische Fachwissen oder selbstreflexive Elemente zur Klärung der entsprechenden Herausforderungen, die vollzeitschulisch ausgebildete Erzieherinnen im Anerkennungsjahr bereits mitbringen. Für einen jungen Menschen kann diese Rollenvielfalt und damit verknüpfte Ansprüche an eine professionelle Beziehungsgestaltung zu massiver Überforderung führen und den Abbruch der Ausbildung nach sich ziehen. Die Herausforderung in der PiA stellt deshalb nicht unbedingt die Fülle an Lernstoff dar, sondern die Vielfältigkeit der Beziehungsanfragen im Zuge der unterschiedlichen Rollen.

In sozialen Arbeitsfeldern sollte regelmäßige Supervision zur Klärung der beruflichen Handlungspraxis, Lösung von Teamkonflikten und Weiterentwicklung der Beziehungskompetenzen zum Alltag gehören. Was in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe die Regel darstellt, ist im Bereich der Kita und OGS nach Abfrage in den Supervisionsgruppen selten der Fall. Fehlt dieses Reflexionselement, werden dem pädagogischen Bereich innewohnende dysfunktionale oder konfliktbehaftete Team- und Organisationsdynamiken nicht aufgedeckt und bearbeitet. Auszubildende werden Teil dieser Dynamiken und haben dann nicht selten das Gefühl, sie selbst seien verantwortlich für Konflikte. Außerdem fehlen häufig Ansprechpartner*innen, denen sie von ihren Erfahrungen und Gedanken erzählen können, z.T. werden Sie als schwächstes Glied im Betrieb zum Sündenbock für eine verfehlte Personalpolitik (z.B. hohe Mitarbeiterfluktuation, wenig pädagogische Fachkräfte). Auch hier sind Abbrüche oder auch Kündigungen durch den Betrieb nicht selten.

Hinzu kommt, dass Schule und Betriebe im Ausbildungsfeld der Erziehungsberufe ursprünglich das System der Vollzeitschulausbildung kannten und damit verbundene Arbeitskulturen im Umgang mit Anerkennungspraktikanten entwickelt haben. Die PIA erfordert allerdings eine andere Begleitkultur als die Vollzeitschulausbildung. Das gilt für Schule und Betriebe gleichermaßen, die hier ihre jeweilige Ausbildungskultur hinterfragen und der PIA anpassen müssen. Eine Hilfestellung könnte an dieser Stelle Supervision als Beratungsform in beruflichen Zusammenhängen bieten, die zum einen institutionelle Rahmenbedingungen betrachtet, Rollenklärung betreibt und einen Reflexionsort für Beziehungs- und Selbsterfahrungen schafft (vgl. DGSv Konzept). Diese sollte unabhängig sein, aber im Rahmen der schulischen Ausbildung angeboten werden, um ein Gruppensetting ähnlich kollegialer Beratung zu schaffen, das unabhängig von Teamdynamiken ist.

Eine Implementierung von Ausbildungssupervision könnte der unabhängige und bewertungsfreie Ort sein, an dem Praxiserfahrungen erzählt, in der Gruppe analysiert und Rollen- und Beziehungszusammenhänge verstehbar gemacht werden. Diese sollte in regelmäßigen Abständen im Verlauf des Schuljahres in einer festen Gruppe erfolgen, damit ein supervisorischer Gruppenprozess entstehen kann. Neben der vielfach ausbleibenden aber notwendigen Teamsupervision in den pädagogischen Einrichtungen sollte sie einen eigenen Ausbildungsbaustein darstellen, der die besonderen Rollenherausforderungen

der Auszubildenden betrachtet und einen Schutzraum bietet. Zudem sollte es die Möglichkeit für Einzelsupervisionen geben, falls Konflikte für die Bearbeitung in der Gruppe zu komplex sind oder ein hoher Leidensdruck besteht.

Für Auszubildende im Anerkennungsjahr zur Erzieherin bietet sich neben der Ausbildungssupervision der Aufbau einer Fallreflexionsgruppe auf freiwilliger Basis an. Dieses Angebot soll sich an Schüler*innen richten, die ein verstärktes Interesse an Selbstreflexion und Rollenklärung haben. Die erworbenen Kompetenzen bringen Sie in ihr zukünftiges Arbeitsfeld ein und ebnen damit auch den Weg für eine Ausweitung von Supervisionsanfragen aus dem Berufsfeld der Erzieher*innen. Mittelfristig könnte das zur erweiterten Anerkennung und Etablierung dieses Arbeitssettings zur Professions- und Qualitätsentwicklung im Feld der frühen Bildung führen.

Ausbildungssupervision birgt viel Entwicklungspotential auch mit Blick auf die Bindung und Gewinnung von Fachkräften und schärft gleichzeitig den Blick für bestehende strukturelle Defizite im Rahmen der Erzieherinnenausbildung. Denn die weitere Funktion von Supervision bildet die Klärung und Transparenz im Zusammenspiel von Schnittstellen und Organisationen. Dazu braucht es einen zusätzlichen Austausch mit Leitungs- und Ausbildungsebenen, um die „blinden Flecken“ identifizieren und bearbeiten zu können. Aus diesem Grund sollten regelmäßig Auswertungsgespräche mit Schul- und Abteilungsleitungen sowie Kitaleitungen und Ausbilder*innen stattfinden, um das Ausbildungsfeld der Erzieher*innen den Herausforderungen entsprechend anzupassen und weiterzuentwickeln.

6. Fazit

Die meisten Artikel zur Ausbildungssupervision thematisieren die Einbindungsformen, Rahmenbedingungen sowie Lehr- und Lerneffekte des Settings mit Blick auf die Studierenden oder Schüler*innen. Alle unterstreichen die positiven Erfahrungen mit diesem „non-formellen“ Lernort mit Blick auf die Entwicklung einer beruflichen Identität (vgl. Witte 2009: 18). Supervision kann aber auch einen Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten, indem sie die Themenbreite und anonymisierten Ausbildungserfahrungen an die Ausbildungsinstitution zurückmeldet und an dieser Stelle einen Reflexionsprozess zu

Problemfeldern der Ausbildungsorganisation in Gang setzt (vgl. dazu auch Heimann 2016). Das kann ein neuer Blick auf die Zugangsvielfalt (Milieu, Ethnie und Generation) und damit verknüpfter Vielfalt an Lebenswelten und Entwicklungs Herausforderungen der aktuellen Ausbildungsgruppe sein (vgl. auch Janssen 2019: 11). Insbesondere der Ruf nach einem habitussensiblen Umgang mit sozialer Ungleichheit in Schule und Hochschule macht hier eine Auseinandersetzung mit strukturellen Barrieren notwendig (Brehmer 2005, 2007). Das reflexive und am Verstehen orientierte Format von Ausbildungssupervision eröffnet Einblicke in biographische oder lebensweltliche Zusammenhänge, welche Deutungs- und Handlungsmuster als Ausdruck einer habituellen Prägung sichtbar machen und gleichzeitig die Reflexivität bei den Teilnehmenden fördern. Zudem werden die Wirkweisen symbolischer und struktureller Gewalt im Rahmen der Ausbildung in der Supervision erkennbar und weisen noch einmal deutlich auf die Verletzlichkeit in der Ausbildungsrolle hin. Es wird hier von Ohnmachts- und Schamerfahrungen bis hin zu Ängsten oder massiven Selbstzweifel infolge von Überlastung berichtet, die zu Selbstausschlüssen in Form von Ausbildungsabbrüchen führen können. Sie als Zufallsprodukt unpassender Konstellationen von Einrichtung und Auszubildendem oder als individuelles Problem zu betrachten, blendet die strukturellen oder gruppenspezifischen Einflüsse am Geschehen aus. Die Rückmeldung an die Ausbildungsorganisation eröffnet dieser die Möglichkeit, ihrer Fürsorgepflicht nachzukommen und auf der Ebene der Kooperationsvereinbarung oder auch im eigenen Haus ausgrenzende oder überlastende Strukturen zu beleuchten.

Vor allem in Hinblick auf den Fachkräftemangel wird es für die Fachschulen Sozialwesen immer wichtiger werden, die Rahmenbedingungen der Ausbildung einer kritischen Analyse zu unterziehen. Supervision als reflexiver Bildungsort hilft dann nicht nur dabei, die Auszubildenden auf das herausfordernde pädagogische Arbeitsfeld vorzubereiten und Reflexivität als Kompetenz auszubilden. Sie kann durch den Blick eines Externen auch dabei helfen, im Rahmen von Organisationsentwicklung überfordernde und ausgrenzende Strukturen zu identifizieren und Schulleitungen dafür zu sensibilisieren. Leider gibt es noch keine eigenen Finanzierungsmodelle, was die verschiedenen Publikationen zu Ausbildungssupervision auch immer wieder thematisieren. Im Moment hängt es von der Überzeugung und dem Einfallsreichtum der jeweiligen Schulleitungen ab, Gelder zu akquirieren. Hier bedarf es langfristig auch der Prüfung von curricularen bzw. strukturellen

Einbindungs- und Finanzierungsmöglichkeiten seitens des MSB (Ministerium für Bildung und Forschung), um das Angebot externer Supervisor*innen in Schule zu verstetigen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) / Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2011) (Hrsg.): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Beschluss der KMK vom 10. März 2011.
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Stefanie & Kraus, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München: Juventa, S. 189-213.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung; Weinheim, München: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1993): Der soziale Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DGSv: Konzept Supervision / Coaching, [online] URL: <https://www.dgsv.de/dgsv/supervision/> [Stand: 31.05.2022].
- Effinger, Herbert (2002): Reflexion beruflichen Handelns? Ja, aber wie? Eine empirische Studie zur Ausbildungssupervision an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit in Deutschland. In: OSC 3/02, S. 245-269.
- Effinger, Herbert (2003): Dokumentation der Fachtagung „Qualität durch Praxisreflexion. Ausbildungssupervision an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit“ 2003 in Dresden, Studententext, S. 4.
- Effinger, Herbert (2005): Ausbildungssupervision als Scharnierstelle von Theorie und Praxis – zur Einführung. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, 1/2005, S. 3-7.
- Effinger, Herbert (2005): Lernen mit allen Sinnen – Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation, 1/2005, S. 8-19.
- Effinger, Herbert (2015): Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 4, Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, S. 129-135.
- Freitag, Marcus: Die eierlegende Wollmilchsau: Berufsrollenreflexion bei der Polizei NRW. In: Journal Supervision, 2/2015, S. 3-5.
- Greif, Ralf-Peter (2016): Pflegeausbildung braucht Supervision. Bedeutung und Chancen der Implementierung von Supervision in die Ausbildungscurricula der Gesundheits- und Krankenpflege; Abschlussarbeit im Zertifikatsstudiengang „Supervision und Coaching“ an der Hochschule Mittweida; Fakultät Soziale Arbeit, [online] URL: <https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/index/index/year/2016/docId/7045> [Stand: 31.05.2022].
- Hechler, Oliver (2005): Psychoanalytische Supervision sozialpädagogischer Praxis – eine empirische

- Untersuchung über die Arbeitsweise fallzentrierter Teamsupervision. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, [online] URL: <http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht014852648.pdf> [Stand: 31.05.2022].
- Heimann, Regina (2016): Habitusanalyse als diagnostisches Instrument in Supervision und Beratung. In: Zeitschrift Organisationsberatung, Supervision und Coaching (OSC); 23(4), Heidelberg: Springer, S. 357-369.
- Heimann, Regina (2020): Habitusensibilität in Supervision. In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision, 28 (55), S. 21-41, [online] URL: <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/3634/3713> [Stand: 31.05.2022].
- Hassler, Astrid (2011) Ausbildungssupervision und Lehrsupervision: Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Jensen, Peter (2005). Rolle und Kompetenz der Supervisor/innen in der Ausbildungssupervision. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation 5/2005, S. 41-47.
- Janssen, Bettina (2019): Warum wir uns mehr um die kümmern müssen, die sich kümmern. Supervision in der Altenpflegeausbildung. Ein Projektbericht. In: Impuls Journal Supervision 9/2019, S. 10-12.
- Kaldenkerken, van Carla (2017): Die besondere Konstellation von Triaden im Ausbildungssystem. In: Freitag-Becker, Edeltrud; Grohs-Schulz, Mechtild & Neumann-Wirsig, Heidi (Hrsg.): Lehrsupervision im Fokus. Göttingen & Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 57-69.
- Kersting, Heinz-J. (2005): Die Geschichte der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation 5/2005, S. 20-26.
- Kessel, van Louis (1997): Lernen in den Gesundheitsberufen durch Supervision? In: Pflegepädagogik, Europäisches Magazin für Lehrerinnen und Lehrer in der Krankenpflege, Heft 6, S. 4-11.
- Klein, Ursula (2010): Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleve, Heiko (2005): Ausbildungssupervision als sozialwissenschaftliche Praxis. In: Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation 5/2005, S. 27-33.
- Kuntschner, Eva (2019): Ausbildungssupervision für studentische Schreibmentor*innen an der Universität Wien. Masterarbeit im MA-Studiengang Supervision und Coaching, Wien.
- Land NRW (2021a): Lernortkooperation in der Ausbildung von Erzieher*innen und Erziehern. [online] URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/handreichung_lernortkoop_zum_lp_fs_sozialpaedagogik.pdf [Stand: 31.05.2022].
- Land NRW (2021b): Bildungsplan für das Berufskolleg NRW: Fachschulen des Sozialwesens: Fachrichtung Sozialpädagogik (BASS 15 – 39 Nr. 605 – Heft 7605 - Stand 2021), [online] URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/sozialpaedagogik.pdf [Stand: 31.05.2022].
- Land NRW (2022): Handreichung zur Organisation einer praxisintegrierten Ausbildung in der Fachschule für Sozialpädagogik und der Fachschule für Heilerziehungspflege – Stand 2022, [online] URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/handreichung_pia-fsp.pdf [Stand: 31.05.2022].
- Mair, Sabine (2012): Supervision - ein Weg, handlungsfähig zu bleiben oder wieder zu werden. In: Textor, Martin & Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita Handbuch, [online] URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/fortbildung-aufbaustudium-supervision/2244> [Stand: 31.05.2022].

- Roth-Vormann, Manuela; Klenner, Denise (2019): Praxisreflektion mit Lehramtsstudierenden. Arbeit mit dem Rollen-Set. In: Die Materialwerkstatt – Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht, S. 30-38; [online] URL: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/article/download/1539/1481/5397> [Stand: 31.05.2022].
- Schulministerium NRW (2023): Extrazeit zum Lernen in NRW. [online] URL: <https://www.schulministerium.nrw/extra-zeit> [Stand: 30.06.2022].
- Steinhardt, Kornelia (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wilden, Gerhard (2021): Supervision, eine Beratungswissenschaft und ein Ort der Begegnung: Reflexive Supervision als Lernfeld zu beruflicher Identität und Professionalität in der praxisintegrierten Ausbildung von Erzieher*innen; unveröffentlichte Hausarbeit im Masterstudiengang „Supervision und Beratung“, Universität Bielefeld.
- Witte, Wolfgang; Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit - Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, 5/2009 S. 171-181.