

Julia Bloech

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Ausbildungssupervision als Schlüssel zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit

Zusammenfassung

Die Soziale Arbeit – und bereits das Studium der Sozialen Arbeit – ist von Spannungen geprägt, die sowohl Verletzbarkeit (etwa infolge unsicherer Praxisbedingungen) als auch Verletzlichkeit (etwa durch emotionale Konfrontationen mit Leid oder biografische Resonanzen) einschließen (vgl. Becker-Lenz, Neuhaus & Davatz, 2024: 147f.). Diese Erfahrungen sind eng mit dem Prozess der Professionalisierung verknüpft. Zwischen akademischer Ausbildung und Praxiserfahrung entfaltet sich ein komplexes Spannungsfeld, das die Entwicklung einer reflektierten beruflichen Identität herausfordert.

Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag dafür, Ausbildungssupervision an allen Hochschulen der Sozialen Arbeit konsequent als Bildungs- und Reflexionsraum zu verankern, um diese Spannungen produktiv zu bearbeiten. Ausbildungssupervision wird damit zu einem unverzichtbaren Motor nachhaltiger Professionalisierung in der Sozialen Arbeit.

1. Hochschulschock, Praxisschock und Spannungsfelder der Professionalisierung

Studierende der Sozialen Arbeit bewegen sich von Beginn ihres Studiums an in einem Spannungsfeld: Einerseits werden akademische Leistungen, reflexive Kompetenzen und theoriegeleitetes Denken erwartet, andererseits müssen sie in Praxisphasen existenzielle, oft emotional belastende Erfahrungen bewältigen, die sich nicht immer nahtlos in theoretische Raster fügen lassen. In dieser doppelten Belastung wird die zentrale Rolle der Ausbildungssupervision sichtbar: Sie kann ein Schutz- und Lernraum sein, der beiden Ebenen gerecht wird.

Ein zentrales Thema ist die Auseinandersetzung mit menschlicher Verletzlichkeit und Verletzbarkeit. Verletzbarkeit bezeichnet die strukturelle Gefährdungslage eines Menschen durch äußere Bedingungen wie soziale Ungleichheit, Ausschluss oder Armut (vgl. Böhnisch 2023). Verletzlichkeit verweist auf die existenzielle Offenheit des Menschen gegenüber emotionalem Schmerz, Zurückweisung oder körperlicher Bedrohung (vgl. Popitz 1992). Studierende erleben im Ausbildungsprozess beide Dimensionen: Sie begegnen der Verletzlichkeit der Adressat*innen im Kontakt mit menschlichem Leid, aber auch ihrer eigenen, etwa durch biografische Resonanzen oder emotionale Überforderung. Zugleich sind sie selbst verletzlich, da sie sich in einem Übergangszustand zur entlohnten professionellen Rolle befinden, abhängig von Bewertung, Anleitung und institutionellen Rahmenbedingungen.

Wenn Popitz (1992: 43) schreibt, dass soziale Machtverhältnisse auf der Verletzlichkeit des Menschen beruhen, verdeutlicht er: Macht entsteht nicht einfach durch das Wollen oder Handeln Einzelner. Sie funktioniert, weil Menschen körperlich, emotional und existenziell verletzlich sind. Verletzlichkeit bildet die Grundlage, auf der soziale Ordnungen, Abhängigkeiten und Hierarchien entstehen. Ohne diese Verletzlichkeit gäbe es keine wirksame soziale Macht, weil niemand beeinflussbar oder angreifbar wäre. Diese Erkenntnis ist für die Soziale Arbeit relevant: Professionelles Handeln erfordert die bewusste Reflexion dieser Machtverhältnisse und der damit verbundenen eigenen und fremden Verletzlichkeit. Die Auseinandersetzung damit wird so zu einem integralen Bestandteil professioneller Entwicklung und Supervision. Böhnisch (2023: 186) betont, dass insbesondere sozial benachteiligte Menschen strukturell verletzlich sind – ihre Handlungsmöglichkeiten sind durch soziale Probleme als Bewältigungslagen, wie etwa Armut, eingeschränkt. Ausbildungssupervision trägt dazu bei, diese Verletzbarkeit als gesellschaftlich bedingt zu verstehen, sie nicht zu individualisieren und im professionellen Selbstverständnis verantwortungsvoll zu integrieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch die Studierenden selbst von Verletzbarkeit betroffen sind, da sie sich noch im Ausbildungsprozess befinden und in ihrer professionellen Identitätsbildung nicht gefestigt sind.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich aus dem Konflikt zwischen akademischer Leistungsorientierung und der Notwendigkeit, emotionale Prozesse und subjektive Erfahrungen ernst zu nehmen. Während die Hochschulausbildung auf standardisierte Wissensbestände und formalisierte Reflexion setzt (vgl. Becker-Lenz 2018: 27ff.; Effinger 2015:

129), verlangt die Praxis oft situative und erfahrungsnahe Reaktionen auf komplexe Lebenslagen. Im Kontext der hochschulischen Ausbildung in der Sozialen Arbeit droht weniger eine „Überakademisierung“ im klassischen Sinne (vgl. Stock 2014: 30ff.), sondern vielmehr eine Verdrängung subjektiver, erfahrungsbasierter Perspektiven zugunsten kognitiver, formalwissenschaftlicher Zugänge. Dabei besteht die Gefahr, dass gerade jene subjektiven Erfahrungen – etwa Ambivalenzen, biografische Prägungen oder emotionale Resonanzen – marginalisiert werden, obwohl sie zentrale Ressourcen für professionelle Entwicklungsprozesse darstellen. Ausbildungssupervision wirkt dieser Tendenz entgegen, indem sie gezielt Räume für die Bearbeitung von Subjektivität, biografischen Bezügen und ambivalenten Praxiserfahrungen eröffnet.

Auch die unterschiedlichen Logiken von Hochschule und Praxis stellen ein eigenes Spannungsfeld dar. Während die Hochschule auf Modularisierung, Prüfungen und Wissensvermittlung fokussiert, ist die Praxis von Unsicherheiten und situativem Handeln geprägt. Studierende müssen lernen, die Logiken von Theorie und Praxis nicht als Gegensätze zu erleben, sondern als Perspektiven, die sich produktiv verschränken lassen. Ausbildungssupervision unterstützt diesen Lernprozess, indem sie etwa Fallbesprechungen als Brücke nutzt – ein Raum, in dem die Studierenden lernen, professionelles Handeln als stetiges Handeln in Ungewissheit (vgl. Nentwig-Gesemann 2007: 263) zu begreifen und theoriegeleitet zu reflektieren (vgl. Oevermann 2001).

Insgesamt betreffen die zentralen Herausforderungen der Ausbildungssupervision die Theorie-Praxis-Verknüpfung, die Entwicklung professioneller Autonomie, die Förderung von Selbstreflexion und professionellem Handeln, den produktiven Umgang mit Verletzbarkeit und Verletzlichkeit sowie die Reflexion gesellschaftlicher Deutungskonjunkturen. Studierende sollen befähigt werden, theoretische Konzepte auf Praxiserfahrungen anzuwenden und praktische Erlebnisse theoriegeleitet zu reflektieren. Ausbildungssupervision unterstützt die Herausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses, das eigenständiges, verantwortungsbewusstes Handeln in multiprofessionellen Teams ermöglicht. Eine bewusste Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machttechniken wie Beschämung und Demütigung ist ebenso wichtig wie die Orientierung an Takt, Respekt und Anerkennung – sie bilden die zentrale Grundlage tragfähiger Arbeitsbündnisse. Unsicher-

heiten, Scheiternserfahrungen und Ambivalenzen werden in der Supervision zur Entwicklung genutzt (vgl. Kleine 2014: 10f.). Diese Perspektive lässt sich auch auf die Ausbildungssupervision übertragen, in der gerade solche Erfahrungen gezielt aufgegriffen und bearbeitet werden können, um professionelle Handlungsfähigkeit zu fördern.

Schließlich zeigt die praktische Realität, wie stark Studierende in dieser Phase herausgefordert sind: Hochschulschock und Praxisschock – ausgelöst durch strukturelle Anforderungen, belastende Praxiserfahrungen und institutionelle Zwänge – verdeutlichen, dass nicht nur individuelle Bewältigungsleistungen erforderlich sind, sondern dass grundlegende strukturelle Defizite im Ausbildungssystem bestehen (vgl. Arbeitsgruppe Aumeister 1976; Ackermann 1999: 15; Müller 2021: 251; Bargel & Bargel 2010: 23f.).

Diese Diagnose macht deutlich, dass Unterstützungsangebote nicht nur auf individueller Ebene ansetzen dürfen, sondern auch institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigen müssen. Ausbildungssupervision übernimmt hier eine Schlüsselrolle: Sie vermittelt zwischen den Anforderungen akademischer Qualifizierung, den Herausforderungen praktischer Professionalisierung und den subjektiven Erfahrungen der Studierenden.

2. Ausbildungssupervision: Funktion, institutionelle Verankerung und aktuelle Herausforderungen

Im Unterschied zur regulären Supervision, die sich an ausgebildete Fachkräfte richtet, fokussiert Ausbildungssupervision auf Studierende im Professionalisierungsprozess. Sie verfolgt eine doppelte Zielsetzung: Einerseits unterstützt sie individuelle Reflexion und Identitätsentwicklung, andererseits erfüllt sie formale Anforderungen der hochschulischen Ausbildung und Prüfung. Ausbildungssupervision wird so zu einem non-formellen Lernort, an dem Spannungen zwischen akademischen Anforderungen, praktischen Realitäten und subjektiven Erfahrungen bearbeitet werden können (vgl. Witte 2009: 170f.). Dabei übernimmt sie eine Containing-Funktion, indem sie belastende Erfahrungen aufnimmt, ordnet und in Lern- und Entwicklungsprozesse überführt (vgl. Bion 2018).

In der hochschulischen Praxis zeigt sich eine erhebliche Heterogenität: Während einige Hochschulen Supervision eng in das Curriculum integrieren, bleibt sie andernorts ein

randständiges Angebot. Unterschiede bestehen insbesondere in der institutionellen Anbindung der Supervisor*innen sowie in den Anforderungen an deren Qualifikation. Die Umstellung auf das Bologna-System und die Einführung modularisierter Studienstrukturen haben die Gestaltungsmöglichkeiten zusätzlich flexibilisiert. Roth und Gabler (2012: 24ff.) weisen darauf hin, dass zentrale Rahmenstudienordnungen entfielen und die Verantwortung stärker bei den Hochschulen liegt. Heute wird Ausbildungssupervision vielfach in unterschiedlichen Formaten organisiert – von praxisbegleitenden Seminaren bis zu eigenständigen Supervisionsangeboten (vgl. Effinger 2002: 246f., 263). Diese Vielfalt eröffnet einerseits Entwicklungsspielräume, geht andererseits mit einem Mangel an verbindlichen Qualitätsstandards und klaren Zielsetzungen einher (vgl. Effinger 2005: 4f.).

Empirische Befunde von Meyer und Braches-Chyrek (2023: 513-530) lassen darauf schließen, dass die hohe Zahl an Studiengängen – über 200 Bachelor- und mehr als 100 Masterstudiengänge – die Heterogenität der Supervisionspraxis weiter verstärkt. Zwar setzen nationale Qualifikationsrahmen wie der der FBTS (2016) Impulse für eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung, dennoch zeigt sich eine Erosion verpflichtender Reflexionsformate zugunsten verkürzter Studienzeiten (vgl. Schäfer & Baro, 2016, zit. n. Midden-dorf 2021: 54).

Hinzu kommt eine strukturelle Schwächung der Ausbildungssupervision durch unzureichende Honorierung: Lehrbeauftragte erhalten an staatlichen Hochschulen zwischen 24 und 50 Euro pro Stunde, einschließlich Vor- und Nachbereitung sowie Prüfungsleistungen (vgl. FH Dortmund 2023; TH Köln 2023; EH Darmstadt 2024). Angesichts der hohen Anforderungen an Qualifikation und Engagement entsteht ein Missverhältnis, das die nachhaltige Sicherung qualitativ hochwertiger Supervision gefährdet. Leuschner (2020: 6) betont die zentrale Bedeutung von Supervision als Reflexions- und Entwicklungsraum und warnt eindringlich davor, dass eine langfristige Unterfinanzierung die strukturelle Verankerung und Wirksamkeit von Supervision insgesamt erheblich schwächen könnte.

3. Praxisrealität: Dynamiken, Brüche, Verletzlichkeit und Verletzbarkeit

Die zuvor skizzierten Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und subjektiver Entwicklung kulminieren in der Praxisphase besonders deutlich. Hier verdichten sich die Anforderungen zu einer Erfahrungsrealität, die von Hochschulen und Praxisstellen häufig nur unzureichend systematisch rückgekoppelt wird. Ausbildungssupervision bleibt oft der einzige strukturierte Raum, der Dynamiken, Brüche und Verletzlichkeiten sichtbar und bearbeitbar macht. In dieser Phase befinden sich sowohl die fachlichen Kompetenzen als auch die berufliche Identität der Studierenden im Aufbau (vgl. Becker-Lenz 2018). Ausbildungssupervision bietet einen geschützten Reflexionsraum, um erste Erfahrungen einzuordnen und eine professionelle Haltung zu entwickeln

Zentrale Belastungen zeigen sich bei der Rollenfindung: Studierende sind einerseits Lernende, sollen zugleich aber eigenständig Verantwortung übernehmen (vgl. Reitemeier & Frey 2013). Besonders verletzlich werden sie, wenn klare Anleitungen und transparente Erwartungen fehlen. Orientierungslosigkeit in dieser Phase kann schwerwiegende Unsicherheiten auslösen. Auch die Einsozialisation (vgl. Völter, Cornel, Gahleitner & Voß 2020: 8) stellt eine Herausforderung dar: Die notwendige Anpassung an institutionelle Anforderungen und die Identifikation mit der Profession (vgl. ebd.) werden in der Praxis oft durch Ressourcenknappheit, Machtasymmetrien und starre Strukturen erschwert. Ohne qualifizierte Anleitung droht die unreflektierte Übernahme problematischer organisationaler Muster.

Studentische Falleingaben illustrieren typische Verletzungserfahrungen: Fehlende Anleitung, abwertende Rückmeldungen oder die Übertragung schwieriger Aufgaben ohne angemessene Begleitung. Besonders belastend sind Konfrontationen mit Krisen- oder Gewaltsituationen, die ohne ausreichende Nachbereitung bleiben (vgl. Wolff, 2015: 214; Neckel 1993: 244f.). Fehlen strukturierte Reflexionsräume, besteht die Gefahr, dass Studierende Überforderungserfahrungen internalisieren – mit langfristigen Folgen für ihre professionelle Entwicklung. Hier setzt Ausbildungssupervision an. Sie fördert nicht nur die Aneignung fachlicher Kompetenzen (Sachbildung), sondern auch den reflektierten Umgang mit eigenen Emotionen (Affektbildung) und die Entwicklung eines stabilen beruflichen Selbstverständnisses (Sozialbildung) (vgl. Becker-Lenz 2018: 26).

Belastungen entstehen aus den strukturellen Rahmenbedingungen: Effizienz- und Ergebnisorientierung prägen zunehmend die Handlungslogiken, während Ressourcen für Beziehungsarbeit schwinden (vgl. Wulf-Schnabel 2011: 17; Wolff 2015: 212). Besonders in der Kinder- und Jugendhilfe werden dadurch Brüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit sichtbar. Hinzu kommen Belastungen durch Studienanforderungen und Erwerbsarbeit, die insbesondere Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien zusätzlich treffen (vgl. Budde 2010, zit. n. Hess 2024: 12f.).

Fehlen verlässliche Reflexionsräume, kann es – wie bereits im Zusammenhang, mit dem häufig vorgelagerten „Hochschulchock“ (vgl. Bargel & Bargel 2010: 23f.) thematisiert – auch im weiteren Verlauf zum weithin bekannten „Praxisschock“ (vgl. Arbeitsgruppe Aumeister 1976; Ackermann 1999: 15; Müller 2021: 251) kommen. Die erste direkte Konfrontation mit den Anforderungen der Praxis wird dann als desillusionierend und überfordernd erlebt. Ausbildungssupervision muss deshalb weit über fachliche Begleitung hinausgehen: Sie hat einen Schutzraum zu bieten, in dem Unsicherheiten, Widersprüche und Verletzlichkeiten sichtbar gemacht und als Ausgangspunkte für professionelle Entwicklung genutzt werden.

Vor diesem Hintergrund richtet das nächste Kapitel den Fokus auf einen zentralen Aspekt der Ausbildungssupervision: den bewussten Umgang mit Verletzlichkeit – verstanden als konstitutive Ressource im Professionalisierungsprozess.

4. Supervision als Ort der professionellen Auseinandersetzung mit Verletzlichkeit und struktureller Gefährdung

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen: Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit sind eng mit Erfahrungen von Verletzlichkeit, Unsicherheit und Brüchen verbunden. Ausbildungssupervision übernimmt in diesem Kontext eine Schlüsselrolle, indem sie Räume eröffnet, in denen diese Erfahrungen nicht als Schwächen, sondern als Ressourcen beruflicher Entwicklung verstanden werden (vgl. Hoffmann & Gröning 2010: 4f.; Leuschner 2020: 1).

Inmitten der Spannungsfelder zwischen akademischen Anforderungen, Praxiserfahrungen und individueller Entwicklung trägt Ausbildungssupervision dazu bei, Verletzlichkeit als unvermeidliches Moment professionellen Lernens sichtbar und bearbeitbar zu machen. Zentrale Voraussetzung dafür ist eine bewusst gestaltete Beziehung zwischen Supervisor*in und Supervisand*innen, getragen von klaren Zielvereinbarungen, transparenter Rollenklarheit und der Aushandlung sicherer Reflexionsräume (vgl. Leuschner 2020: 1). Obwohl sich Leuschners Überlegungen auf Supervision im Allgemeinen beziehen, lassen sie sich in ihrer Argumentation unmittelbar auf den Kontext der Ausbildungssupervision übertragen: Die doppelte Verortung von Supervisor*innen, die zugleich Lehrbeauftragte sind, erfordert besondere Sensibilität – insbesondere, da sie Reflexionsräume innerhalb eines institutionellen Gefüges ermöglichen müssen, dessen Bedingungen sie zugleich mitprägen.

Ein besonderer Fokus liegt auf dem produktiven Umgang mit Ambivalenzen und Nicht-Wissen. Die meisten Studierenden durchlaufen ihr Studium in einer Lebensphase, die Hurrelmann (2003: 121) als "verlängerte Jugendphase" beschreibt. In dieser biografischen Übergangszeit gehören Unsicherheiten unvermeidlich zum Professionalisierungsprozess. Ausbildungssupervision schafft Schutzräume, in denen Widersprüche nicht überwunden, sondern reflektiert und biografische Erfahrungen als Ressource für die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses genutzt werden können.

Anstelle starrer Gegensätze – etwa Theorie versus Praxis oder Individuum versus Struktur – setzt Ausbildungssupervision auf dynamische Verbindungen (vgl. Hoffmann & Gröning 2010; Leuschner 2020). Theoretisches Wissen, praktische Erfahrungen und subjektive Reflexion werden wechselseitig aufeinander bezogen. Eine zentrale Voraussetzung dafür ist die Ambiguitätstoleranz (vgl. Effinger 2012): die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten auszuhalten, Widersprüchlichkeiten nicht vorschnell aufzulösen und Spannungen produktiv zu verarbeiten. Erst diese Offenheit gegenüber komplexen Erfahrungszusammenhängen ermöglicht es, Verletzlichkeit aller Beteiligten als Ressource im Professionalisierungsprozess zu begreifen und weiterzuentwickeln.

5. Ausblick und Impulse für die Weiterentwicklung

Damit Ausbildungssupervision ihrem Anspruch gerecht werden kann, braucht es ihre konsequente Anerkennung und Verankerung als Reflexions- und Entwicklungsraum. Die bisherige Einordnung als klassischer Lehrauftrag bleibt hinter der Komplexität der Verschränkung von Theorie, Praxis und subjektiver Entwicklung deutlich zurück. Zukünftige Konzepte sollten deshalb auf ein erweitertes Kontraktmodell setzen, das Hochschule, Supervisor*innen und Praxisstellen systematisch miteinander verbindet. Solche Vereinbarungen könnten helfen, unterschiedliche Strukturlogiken sichtbar zu machen, Machtasymmetrien explizit zu thematisieren und tragfähige Reflexionsräume zu etablieren. Dabei lassen sich zentrale Anregungen aus dem Verhältnisverständnis professioneller Beziehungsgestaltung gewinnen, wie es Leuschner (2007: 14-22) für die Supervision als Kunst der Beziehung skizziert.

Ebenso unabdingbar ist eine angemessene Honorierung der Supervisor*innen. Die Ausbildungssupervision stellt hohe fachliche und methodische Anforderungen, da sie komplexe Lern- und Entwicklungsprozesse begleiten und theoriegeleitet reflektieren muss (vgl. Effinger 2005: 3ff.). Vor diesem Hintergrund erscheint die bislang unzureichende Vergütung als problematisch, da sie in einem Missverhältnis zur Bedeutung dieser Aufgabe steht und auf lange Sicht die Qualität und Verlässlichkeit der Ausbildungssupervision gefährden kann. Auch eine stärkere institutionelle Verankerung der Supervision in den Qualitätsentwicklungsstrukturen der Hochschulen erscheint notwendig. Rückmeldungen aus Supervisionserfahrungen könnten gezielt genutzt werden, um strukturelle Verbesserungen im Studium sowie in den Praxisphasen anzustoßen und den Theorie-Praxis-Transfer nachhaltig zu stärken. Heimann (2023: 42f.) zeigt dies am Beispiel von Fachschulen auf – ihre Argumentation lässt sich jedoch aufgrund der vergleichbaren Herausforderungen im Professionalisierungsprozess gut auf Hochschulen übertragen. Auch Gröning (2017: 47) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung reflexiver Formate für die Qualitätsentwicklung.

Zukünftige Modelle der Ausbildungssupervision sollten gezielt Räume eröffnen, in denen Subjektivität, biografische Reflexion und Unsicherheiten nicht als Defizite erscheinen, sondern als konstitutive Elemente professionellen Lernens begriffen werden. Die bewusste Arbeit an der eigenen Verletzlichkeit wird damit zu einer Schlüsselressource: Sie

ermöglicht die Ausbildung einer reflektierten, verantwortungsvollen beruflichen Identität – und stärkt die Handlungsfähigkeit im Umgang mit den komplexen Anforderungen Sozialer Arbeit.

Die skizzierten Impulse verdeutlichen: Eine Weiterentwicklung von Ausbildungssupervision und Hochschule ist nicht nur möglich, sondern notwendig. Supervision kann so zu einem zentralen Motor der Professionalisierung werden – und zu einem Raum, in dem Theorie, Praxis und menschliche Verletzlichkeit produktiv aufeinander bezogen und weiterentwickelt werden.

Literatur

- Ackermann, F. (1999): Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf: Eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinmündung von AbsolventInnen des Fachbereichs Sozialwesen. (Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Bd. 3). Lang Verlag.
- Arbeitsgruppe Aumeister (1976): Der Praxisschock. Urban & Schwarzenberg.
- Bargel, T., & Bargel, H. (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden (Arbeitspapier 202). Demokratische und Soziale Hochschule.
- Becker-Lenz, R. (2018): Professionalisierung und Studium. In: Sozialmagazin, 45(4), S. 26-32.
- Becker-Lenz, R., Neuhaus, L., & Davatz, A. S. (2024): Der Stellenwert der Verletzbarkeit im Arbeitsbündnis: Einige Überlegungen zum Begriff der Vulnerabilität in der Sozialen Arbeit. In C. Angeli, M. Bstieler, & S. Schmidt (Hrsg.), Schauplätze der Verletzbarkeit: Kritische Perspektiven aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (S. 147-160). De Gruyter.
- Bion, W. R. (2018): Erfahrungen in Gruppen (H. O. Rieble, Übers.) (5. Druckaufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag. (Originalarbeit erschienen 1961)
- Böhnisch, L. (2023): Lebensbewältigung: Herausforderungen, Hilfen, Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J. (2010): Duales Studium als Aufstiegsprojekt? Bildungswege, Milieulagen und Habitus von Studierenden an Berufsakademien. Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 19(1), 135-147.
- Effinger, Z. (2002): Reflexion berufsbezogenen Handelns? Ja, aber wie? Eine empirische Studie zur Ausbildungssupervision an Fachhochschulen für Soziale Arbeit in Deutschland. Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC, 9)(3), 245-269.
- Effinger, Z. (2005): Ausbildungssupervision als Scharnierstelle von Theorie und Praxis. In: Supervision, 1(2005), 3-7.
- Effinger, H. (2012): Ambiguitätsakzeptanz und Ambivalenzkompetenz – Eine Herausforderung für die Lehre in der Sozialen Arbeit. In: H. Effinger, A. Gnahn & S. Richter (Hrsg.): Diversität und Soziale Ungleichheit: Analytische Zugänge und professionelles Handeln (S. 255-271). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis Sozialer Arbeit, Bd. 6).

- Effinger, H. (2015): Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit, Heft 4/2015, S. 129-136.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (FBTS) (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb), Version 6.0.
- FH Dortmund (2023): Vergütung für Lehrbeauftragte. Abgerufen von <https://www.fh-dortmund.de/28.04.2025>
- Gröning, K. (2017): Verstehen und Wissen – was Gerhard Leuschner der Beratungswissenschaft zu bieten hat: Eine Würdigung. In: FoRuM Supervision, 25(49), 46-53.
- Heimann, R. (2023): „Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen: Erkenntnisse zur Notwendigkeit einer Implementierung von Ausbildungssupervision in der (praxis- integrierten) Ausbildung zum*zur Erzieher*in“. In: FoRuM Supervision, 31(61), S. 35-56.
- Hoffmann, C. (2010): Beratung und Selbstevaluation – Reflexive Forschungsmethoden. In: K. Gröning & C. Hoffmann (Hrsg.), Forschungsmethoden (S. 27-56). Universität Bielefeld.
- Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf: Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23(2), 115-126.
- Kleine, M. (2014): Die Verletzbarkeit des anderen – Überlegungen zu einer supervisorischen Ethik. In: FoRuM Supervision, 21(41), 3-18.
- Leuschner, G. (2007): Supervision – eine Kunst der Beziehung. In: Supervision: Zeitschrift für Beraterinnen und Berater, (2), 14-22.
- Leuschner, G./Weigand, W. (2011): Wege zur Professionalisierung. Über die Anfänge der Supervision in Deutschland. In: Forum Supervision, Heft 37, S. 38-57.
- Meyer, N., & Braches-Chyrek, R. (2023): Privatisierungstendenzen in der Sozialen Arbeit: Empirische Befunde zu den Qualifizierungsangeboten in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Passagen, 15(4), 513-530.
- Middendorf, T. (2021a): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Reflexion unter besonderen Bedingungen: Mentalisierungsprozesse in der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit“ (Förderzeitraum: 2017-2020). Eigenveröffentlichung.
- Middendorf, T. (2021b): Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeit: Eine sozialisationstheoretische Perspektive auf Ausbildungssupervision. Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, C. W. (2021): Erinnerungen an einen Freund und Kollegen: Interview mit C. Wolfgang Müller – Jenseits von Praxis-Schock und Burnout. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit (TUP), 3, 244-252.
- Neckel, S. (1993): Status und Scham. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Professionalisierung durch Reflexivität. Pädagogisches Handeln in der Frühpädagogik als stetiges Handeln in Ungewissheit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 2, H. 3, S. 263-276.
- Oevermann, U. (2001): Das Verstehen des Fremden als Scheideweg hermeneutischer Methoden in den Erfahrungswissenschaften. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2(1), 67-92.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Reitemeier, U., & Frey, C. (2013): „... dass es eine sehr große Herausforderung sein wird für mich“ – Das Berufspraktikum der Sozialen Arbeit als Statuspassage. IDS-Publikationen. Verfügbar unter <https://ids->

pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1768

- Reumshüssel-Wienert, C. (2021): Psychiatriereform in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Chronik der Sozialpsychiatrie und ihres Verbandes – der DGSP. Transcript Verlag.
- Roth, A., & Gabler, Z. (2012): Praxisorientierung im Studium: Aspekte zur Komplementarität der Lernorte (Fach-)Hochschule und Berufspraxis im Bachelorstudium der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra, 1/2, 24-28.
- Stock, M. (2014): Überakademisierung. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, 23(2), 22-37.
- TH Köln. (2023): Vergütung für Lehrbeauftragte. Abgerufen von <https://www.th-koeln.de/28.04.2025>
- Völter, B., Cornel, H., Gahleitner, S. B., & Voß, W. (2020): Soziale Arbeit als Profession. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Witte, W. (2009): Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit, 58(5), 170-180.
- Wolff, K. (2015): Heimerziehung und Gewalt: Einrichtungen als vulnerable Lebensorte für Kinder und Jugendliche. In: S. Andresen, C. Koch, & J. König (Hrsg.), Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen (S. 209-223). Springer VS.
- Wulf-Schnabel, J. (2011): Reorganisation und Subjektivierungen von sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS Verlag.



Bloech, Julia

Prof. Dr. phil., M.A. Supervision und Beratung, Diplompädagogin, leitet den dualen Studiengang Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Standort Paderborn. Ihr Schwerpunkt liegt in den Fall- und Transferwerkstätten sowie in der Ausbildungssupervision. Beruflich war sie zunächst in der ambulanten Hospizarbeit und Palliativversorgung tätig – mit Aufgaben in der Leitung und Koordination.

Kontakt: j.bloech@katho-nrw.de