

# Ein Plädoyer für die Qualität personenzentrierter Ausbildungssupervision

**Zusammenfassung:** In diesem Plädoyer soll dargestellt werden, dass der personenzentrierten Ausbildungssupervision in den verschiedenen Weiterbildungsgängen der GwG eine hohe Bedeutung zukommt.<sup>1</sup> Es soll ein Beitrag dazu geleistet werden, diesen Stellenwert zu würdigen und eine Diskussionsgrundlage geliefert werden, um sich mit dieser wesentlichen Thematik verstärkt auseinanderzusetzen. Gerade im Ringen um die Anerkennung und die Stellung des Personenzentrierten Ansatzes erscheint es unerlässlich, Qualitätskriterien zu erfüllen und transparente Konzepte zur Verfügung zu haben, die Orientierung und Qualifizierung ermöglichen. Es erscheint sinnvoll, diese speziell auf die aktuellen Bedürfnisse und Gegebenheiten in den personenzentrierten Weiterbildungen anzupassen und entsprechend zu verankern.

Schlüsselworte: Interne vs. externe Ausbildungssupervision, Anforderungen an Supervisoren und Ausbilder, Qualitätssicherung, Personenzentriertes Supervisionskonzept

## Persönlicher Hintergrund

Personenzentrierte Ausbildungssupervision ist für mich ein zentrales Element meiner Weiterbildungen. Schon während meiner eigenen Ausbildung in Personenzentrierter Beratung und Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen habe ich diesen Teil der Weiterbildung als besonders wichtig und fruchtbar erlebt. Während meiner Ausbildung zur Ausbilderin schließlich lag es mir sehr am Herzen, neben der methodischen und didaktischen Kompetenz im Hinblick auf Theorievermittlung und Selbsterfahrung auch für diesen Bereich fundiertes Handwerkszeug zu lernen und ich durfte glücklicherweise viel von meinen Ausbildern und Supervisoren lernen (danke!). Im Rahmen der von mir durchgeführten Weiterbildungsgänge erleben sowohl ich als Ausbilder als auch meine Teilnehmer die Ausbildungssupervision oft als besonders intensiv und lehrreich, quasi als Herzstück der Weiterbildung. Gleichzeitig stoße ich dort und mehr noch in Ausbildungssupervisionen, die ich für andere Institute auch anderer therapeutischer Grundhaltungen anbiete, immer wieder auf Herausforderungen und Fragestellungen, die mich dazu geführt haben, zusätzlich eine Qualifikation als DGSSV- anerkannte Supervisorin anzustreben und an der GwG-Weiterbildung „Personenzentrierte Supervision“ teilzunehmen (danke auch meinen dortigen Ausbildern und meiner Lehrsupervisorin!). Aus meiner Sicht können sich beide Fachgebiete, das der Supervision und das der

Beratung und Therapie, gegenseitig sehr bereichern. Vor diesem Hintergrund freue ich mich, die personenzentrierte Ausbildungssupervision noch einmal unter ganz neuen, fachlichen Aspekten zu reflektieren und ihre großen Stärken zu würdigen. Ich wünsche mir, zu einem vertieften, intensiven Diskurs über dieses Thema beizutragen, um der personenzentrierten Ausbildungssupervision den Stellenwert zu geben, der ihr aus meiner Sicht zukommt.

## Was ist Ausbildungssupervision?

Im Rahmen der Mindeststandards der GwG bestehen für die einzelnen Weiterbildungsgänge sowohl in Beratung als auch Therapie bei Erwachsenen ebenso wie mit Kindern und Jugendlichen klare quantitative Vorgaben darüber, dass die Unterrichtseinheiten mit Ausbildern neben der Theorievermittlung und Selbsterfahrung als drittes Standbein die Ausbildungs- bzw. Weiterbildungssupervision beinhalten. Diese umfasst je nach Weiterbildungsgang bis zu fast einem Drittel der Unterrichtseinheiten und ist damit ein bedeutsamer und verpflichtender Teil der Ausbildung. Dieses besondere Lern-Setting dient den Teilnehmern dazu, das bereits Gelernte und die persönliche beraterische bzw. therapeutische Entwicklung zu reflektieren sowie die Umsetzung in die Praxis zu begleiten.

Dabei ist das Verständnis von Ausbildungssupervision sehr unterschiedlich. Ursprünglich hat sie ihre Wurzeln in der Praxisanleitung im Studium der Sozialen Arbeit. Dieser Begriff der Praxisanleitung umfasst jedoch nur einen Teil dessen, was in der Ausbildungssupervision geschieht. Verwendete Begrifflichkeiten werden in der Literatur sehr uneinheitlich genutzt und verstanden. Daher fordert Kaldenkerken (2007) zu einer klaren Bedeutungserklärung und Abgrenzung auf, um die Ausbildungssupervision von allgemeiner Supervision zu differenzieren und ihre Besonderheiten zu berücksichtigen.

## Rahmenbedingungen

Gerade im Ringen um die Anerkennung und die Stellung des Personenzentrierten Ansatzes in der Therapie- und Beratungslandschaft scheint es mir unerlässlich, in der Ausgestaltung der personenzentrierten Ausbildungssupervision mit zu berücksichtigen, welche gängigen Standards und Qualitätskriterien etwa durch Kammern und Verbände gefordert werden. So bestehen im Rahmen der staatlich anerkannten Psychotherapeutenausbildung klare Vorgaben, dass Supervision der eigenständig durchgeführten Psychotherapien in einem Verhältnis von 1:4 nachgewiesen werden muss. Auch gibt es von den Therapeutenkammern festge-

<sup>1</sup> Der Text bezieht sich sowohl auf die Weiterbildungen in Beratung als auch in der Therapie. Wenn nicht anders benannt, sind jeweils beide Bereiche gemeint.

legte Regelungen über die Akkreditierung zum Supervisor allgemein, die sich vor allem auf die eigenen Fortbildungsabschlüsse – sprich: Fachkompetenz, Berufserfahrung bzw. Dozententätigkeit – beziehen, an denen sich die Ausbildungsinstitute orientieren können. Vorausgesetzt wird die eigene regelmäßige Fortbildung, die jedoch nicht näher spezifiziert ist.

Witte (2009, S. 3) erklärt: „Die Besonderheit von Ausbildungssupervision besteht darin, dass sie zwei verschiedenen Systemlogiken verpflichtet ist. Supervision als spezifisches Beratungsformat ist weitgehend durch eine psycho-sozial geprägte Theorie- und Methodenentwicklung bestimmt und durch Standards von Dachverbänden wie der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) geprägt; Ausbildung als zielbestimmender Rahmen wird dagegen durch unterschiedliche fachbezogene Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Hochschulen bestimmt“, in unserem Fall der GwG bzw. den Ausbildungsinstituten und -anbietern. Bisher gab es hier über die Qualifikation als Ausbilder hinaus keine festgelegten Kriterien, über welche Kompetenzen die Ausbildungssupervisoren verfügen müssen und meines Wissens auch keine spezifische Qualifizierung.

Andere therapeutische Schulen haben in den letzten Jahren begonnen, Konzepte für die Qualifikationsanforderungen für Ausbildungssupervisoren zu entwickeln (vgl. z. B. Freyberger, 2018; Hamburger, 2018; Sulz, 2018; Mertens, 2017). Dabei steht vor allem die Frage im Mittelpunkt, „was Supervisoren genau können und wie sie das lernen sollten“ (Hamburger, 2018, S. 417).

Schon lange findet in der Ausbildung zum Supervisor ein Diskurs statt, welchen Standards die dortige Ausbildungssprich: Lehrsupervision erfüllen sollte. Aus dieser geführten Diskussion lassen sich sicherlich einige Aspekte ableiten, die auch für die personenzentrierten Weiterbildungsgänge im beraterischen und therapeutischen Bereich Gültigkeit besitzen oder zumindest in abgewandelter Form darauf angelegt werden können (vgl. Freitag-Becker, 2017).

## Standortbestimmung

Die Mitglieder des Internationalen Verbandes für Personenzentrierte Kinder- und Jugendlichkeitherapie, die zu einem überwiegenden Teil auch als Ausbilder tätig sind, haben sich aufgrund der Relevanz des Themas auf ihrer Jahrestagung 2018 in Freiburg mit Selbsterfahrung und Supervision in der KJP-Ausbildung beschäftigt. Nach einem Impuls von Else Döring (danke an dieser Stelle!), fand eine intensive Auseinandersetzung unter anderem zu folgenden Fragen statt:

1. Was sind für dich Ziele von SV (insbesondere Ausbildungs-SV)?
2. Supervisionsmodelle: Dein personenzentriertes SV-Modell
3. Welche anderen SV-Methoden wendest du an. Warum?
4. Wie gibst du Rückmeldungen? Welche Rolle spielt Bewertung in der SV?

5. Wie unterscheidest du Selbsterfahrung und SV? Welche Rolle spielt Selbsterfahrung in der SV?
6. Wie unterscheidest du Einzel- und Gruppen-SV?
7. Was ist dir besonders wichtig in der SV? Deine Essentials
8. Was sind schwierige Situationen in der SV und wie bewältigst du sie?
9. Dein schwierigster SV-Teilnehmer. Deine schwierigste SV-Gruppe?
10. Was magst du gerne an SV?

Der angeregte Austausch untereinander zeigte einerseits den Reichtum an Erfahrungen und bestehenden Hintergründen, andererseits den großen Diskussionsbedarf und das Ringen um Konzepte und Modelle, auf jeden Fall aber ein großes Interesse am Thema. Es gab Gelegenheit, den jeweils persönlichen Stil von Ausbildungssupervision zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Deutlich wurde dabei auch die Komplexität der Rollenforderungen, vor die Ausbildungssupervisoren gestellt sind, der Bedarf an Kriterien und Konzepten sowie der Wunsch nach spezifischer Fortbildung. Die Besonderheit dabei ist meines Erachtens, dass hier der Versuch unternommen wurde, aus der Praxis heraus Handlungstheorien für die Personenzentrierte Ausbildungssupervision zu entwickeln, wie es etwa auch bei Hassler (2014) beschrieben wird.

## Erfahrungen

Befragt man die Teilnehmer personenzentrierter Weiterbildungen, scheint erfreulicherweise die Ausbildungssupervision von vielen als das Herzstück der Weiterbildung wahrgenommen zu werden. Sie geben an, dass sie dort am meisten profitieren und den größten Gewinn im Hinblick auf das Erreichen ihrer individuellen Lernziele und das Umsetzen des Gelernten in die Praxis erzielen. Dies scheint auch allgemein in der Ausbildung zuzutreffen: „Viele unmittelbare Rückmeldungen von Studierenden und die Evaluation praxisbegleitender Lehrveranstaltungen (...) zeigen immer wieder, dass die Ausbildungssupervision als eine der intensivsten und effizientesten Lernformen des Studiums erlebt wird“ (Effinger, 2002, S. 5 f). Auch Studien zeigen, dass Ausbildungsteilnehmer Supervision als sehr hilfreich erleben. Interessant ist, dass auch die befragten Klienten ihre Therapeuten in Ausbildung nach deren Supervision als zielgerichteter, offener und klarer erlebt haben (vgl. Oeltze, 2002).

Ausbildungssupervision wird damit auch zum Ort, die eigene Entwicklung zu reflektieren. Witte (2009, S. 6) beschreibt, dass dies „umso eher gelingt, je mehr die Lehrenden Empathie und Verständnis für die Lernenden entwickeln und je mehr die Konstruktionen der Lernenden, insbesondere ihre Grundannahmen, ihre Werte und ihre Menschenbilder zum Gegenstand von Reflexion werden“. Dabei ist auch der kollegiale Gruppenaustausch, das Voneinander-Lernen in der Gruppe und der Transfer wichtig (vgl. Witte, S. 9).

## Herausforderungen

Nach Möller (2017, S. 129) „dient Supervision zwar auch der Qualitätskontrolle und Kontrolle der Behandlung durch den Ausbildungsteilnehmer (...). Dabei lassen sich neben der sachlich-aufgabenbezogenen Ebene (z. B. Durchführung der Therapie nach den Regeln der Zunft), die persönliche Schiene (z. B. störende oder aber hilfreiche Einflüsse aus der Person des Therapeuten = Supervisoranden) und die kontext-systembezogenen Aspekte (z. B. störende oder aber unterstützende Systemeinflüsse aus der jeweiligen Arbeitssituation, in Teams, Organisationen oder Institutionen) unterscheiden.“ Dieses Spannungsfeld betrifft meines Erachtens sowohl die Verantwortung, die die Ausbilder gegenüber den Teilnehmern haben, ob sie guten Gewissens vertreten können, dass diese nach Abschluss der Weiterbildung unseren Standards und unserer Personzentrierten Haltung entsprechend mit Menschen arbeiten, als auch die Gewährleistung seitens der GwG, dass im Rahmen der Weiterbildungen für entsprechende Qualitätssicherung im Hinblick auf die Ausbildungssupervision gesorgt sein muss.

Eine weitere Herausforderung sehe ich darin, die eigene Rolle und Haltung innerhalb der Ausbildungssupervision zu überprüfen, zum Beispiel im Hinblick auf Aktivität und Direktivität. Vertritt der Supervisor auch tatsächlich selbst die vermittelten Haltungen und Normen? Gerade im Personzentrierten Ansatz ist es möglicherweise ungewohnt und herausfordernd, zum Beispiel zu strukturieren und zu intervenieren. Hier reichen meines Erachtens die eigene berufliche beraterische oder therapeutische Vorerfahrung sowie die Erfahrungen aus der eigenen Intervention und Supervision nicht aus, um die supervisorische Leitung im Rahmen der Ausbildung erfüllen zu können. Denn so wichtig es für die Teilnehmer ist, im Ausbildungssupervisor ein Vorbild zu finden, so groß ist auch die Gefahr eines Machtgefälles durch Expertentum bzw. so wesentlich ist es doch auch, den Teilnehmern Entwicklungsfreiraum zu ermöglichen, damit sie ihren eigenen Stil entwickeln.

Effinger (2002, S. 4) beschreibt eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung in der Ausbildungssupervision im Hinblick auf „die Bestandteile: Fremdrelexion / Selbstreflexion, Wissensvermittlung und -aneignung, Anleitung, Übung und Kontrolle“. Dies kann dazu führen, dass sie im weitesten Sinne als „Supervision im Zwangskontext“ (Witte, 2018, S. 464) wahrgenommen wird. Demgegenüber kann sie jedoch auch „als Ort lebendigen Austauschs“ (ebd.) erlebt werden, wenn die Bereitschaft zur Selbstreflexion gegeben ist. Ziemons (2010, S. 85) spricht hier von einer „Quasi-Freiwilligkeit“, wenn Ausbildungssupervision curricular verankert und damit Pflicht sei.

Die größte Herausforderung stellt meines Erachtens jedoch die Situation dar, dass es zur Ausübung von Ausbildungssupervision nicht alleine ausreichend qualifiziert, auf die eigene beraterische bzw. therapeutische und methodisch-didaktische Kompetenz zurückzugreifen, sondern dass zusätzlich supervisorische

Kompetenzen erforderlich sind. Umgekehrt würde es auch nicht den Qualitätsanforderungen entsprechen, einen Supervisor als Ausbildungssupervisor einzusetzen, der keine ausreichende Fachkompetenz mitbringt. Die „Ausbildungssupervision als Spannungsfeld von praxisgeleiteter Theorie und theoriegeleiteter Praxis“ (Jensen, 2005, S. 42) „setzt feldspezifisches Wissen unbedingt voraus, das zu dem üblichen supervisorischen Wissen hinzukommt. Das Wissen um die Komplexität der Ausbildungssupervision, um Rolle und Funktion der Beteiligten, die hier zahlreicher sind als in anderen Supervisionsprozessen, ist eine zusätzliche Voraussetzung für den kompetenten Umgang des Supervisors mit der Komplexität der Situation“ (Ziemons, 2010, S. 93).

So können sicherlich vielfältige Kompetenzbereiche wie Empathie, Wertschätzung und Kongruenz, Feldkompetenz, Triangulierungskompetenz, Ressourcenorientierung und die Reflexion des Rollenverständnisses aus der eigenen beraterischen / therapeutischen Ausbildung abgeleitet und eingesetzt werden. Andere allerdings, wie etwa der Umgang mit Spiegelphänomenen, Dynamiken aus den entsprechenden institutionellen und personellen Bezugssystemen, Gruppendynamiken sowie die diesbezügliche Selbstreflexion erfordern meines Erachtens eine zusätzliche Konzeptualisierung, Evaluation und Qualifizierung bzw. Supervision der Ausbildungssupervision (vgl. Hamburger, 2018).

## Ziele

Hinsichtlich der Ziele von Ausbildungssupervision lassen sich zum einen solche beschreiben, die sich auf die Supervisoranden und deren Tätigkeit beziehen, zum anderen solche, die eine größere Bedeutung für den Supervisor und die Qualität der Aus- bzw. Weiterbildung haben.

Im Hinblick auf die Supervisoranden steht sicherlich die Unterstützung und Begleitung bei der Umsetzung der gelernten theoretischen und methodischen Inhalte in die Praxis im Vordergrund. Weitere Aspekte sind die Reflexion und Entwicklung der eigenen beruflichen Fachkompetenz, Identität, des eigenen Konzepts und der eigenen Haltung, Fähigkeit zur Handlungsplanung, Selbst- und Sozialkompetenz, Entlastung und emotionale Reifung und Entwicklung weiterer Merkmale und Kompetenzen, die für einen Berater bzw. Therapeuten wesentlich sind. Witte (2009, S. 6) sieht das Hauptziel der Ausbildungssupervision darin, „subjektorientierte Bildung“ zu unterstützen. Letztlich wäre es wünschenswert, wenn hier durch eine positive Erfahrung auch eine positive Grundeinstellung gegenüber späterer Inter- und Supervision geprägt würde.

Möller (2017, S. 37 ff.) unterscheidet in der Ausbildungssituation inhaltliche Anforderungen in der Differenzierung und Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen der Situation im „Hier und Jetzt“, d. h. der Aktuelsituation zwischen Supervisor und Ausbildungssupervisor bzw. in der Supervisions- resp. Ausbildungsgruppe, „Da und Dort“, d. h. der Beziehung zwischen Supervisor und dessen Klientensystem, bzw. „Dort und Da-

mals“, womit der biografische Hintergrund des Falleinbringers gemeint ist. Meines Erachtens ist dies noch zusätzlich zu ergänzen um den biografischen Hintergrund und die Aktuelsituation des Supervisors, die auch einen Einfluss haben können. An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, wie wichtig auch eine klare Abgrenzung der Ausbildungssupervision von Selbsterfahrung und Lehrberatung bzw. Eigentherapie ist.

Für den Ausbildungssupervisor dient die Ausbildungssupervision unter anderem dazu, den Lernerfolg der Teilnehmer mitzubekommen. Gleichzeitig dient die Reflexion der Teilnehmer auch seiner eigenen Reflexion und kann sich daher indirekt (bei entsprechender Rückkopplung) auf das Konzept und die Qualitätsverbesserung der Weiterbildung auswirken.

In ihrem Buch „Spieltherapie lehren“ spricht Jofer-Ernstberger (2018) davon, dass es in der personenzentrierten Weiterbildung nicht ausschließlich um Wissensvermittlung geht, sondern vielmehr die „Könnerschaft“ des Ausbilders zu einer Vorbildfunktion und damit zum größten Lernerfolg führt.

Krause (2012) betont, dass in Beratung und Therapien häufig implizite Wissenstrukturen genutzt werden. Die Aufgabe der Ausbildungssupervision ist es daher, dazu anzuleiten, diese zu explizieren und damit Entwicklung zu ermöglichen. Dies setzt meines Erachtens eine vorherige Explikation der impliziten Annahmen des Supervisors voraus.

## Die Rolle des Ausbildungssupervisors

Dem Supervisor kommen demnach unterschiedliche Rollen zu. Diese sind auch geprägt durch sein jeweiliges Konzept, teilweise auch durch Prägungen der zugrundeliegenden Ansätze. So wird der Ausbildungssupervisor möglicherweise als Stellvertreter für den von ihm supervidierten Ansatz, der Institution bzw. des Dachverbandes und ggf. des Berufsstandes gesehen, gleichzeitig soll er als Experte und „Meister“ wahrgenommen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Supervisoren, die sich selbst stark als Modell anbieten, es ihren Supervisanden möglicherweise erschweren, sich abzugrenzen und ihren eigenen Stil zu entwickeln. Dies ist auch abhängig davon, wie der Supervisor in der Wahrnehmung der Teilnehmer mit Kritik, Andersdenken und Abgrenzung bzw. Individualisierung umgeht.

Zu beachten ist auch, dass der Supervisor neben der Rolle zu helfen häufig auch die Aufgabe hat, den Lernerfolg bzw. die Umsetzung des Gelernten und damit die Entwicklung des Supervisanden zu kontrollieren und ggf. sogar zu bewerten. Hierauf wird später noch einmal eingegangen. Wie Mertens (2017, S. 13) beschreibt, zeigt sich die „Polarität des Supervisionsfeldes zwischen Anleitung und Reflexion“ auch in der Forschung. Nach Stölzel (2018) scheint sowohl für die Supervisoren als auch für die Supervisanden, auch im Hinblick auf ihre Rolle, ein hohes Maß an Selbstreflexivität zentral zu sein.

Rauen (2018, S. 472) nennt die wichtigste Kompetenz des Supervisors eine „Meta-Kompetenz“. Damit ist gemeint, die Su-

pervisanden in ihren Lernprozessen zu unterstützen, indem der „Vorgang des eigenen Kompetenzerwerbs zu abstrahieren und als Meta-Modell“ zu nutzen ist. Rousmaniere et al (2017, S. 269) empfehlen, dass Ausbildungssupervisoren eine Schulung darin erhalten sollten, um den Teilnehmern vermitteln zu können, wie sie sich ihr Leben lang beruflich weiterentwickeln können. Dies bezieht sich jedoch nicht nur auf die Entwicklung von Kompetenzen und Wissen, sondern auch auf die Expertise-Entwicklung, die den Aneignungs- und persönlichen Entwicklungsprozess betont. Sie plädieren auch dafür, dass Ausbildungssupervision einem kontinuierlichen Evaluations-, Rückkopplungs- und Verbesserungsprozess unterliegen sollte.

Murer (2004, S. 23) stellt zudem dar, dass dem Supervisor neben der Rolle als Experte des Fachwissens der Supervisandinnen auch die Rolle des Experten des supervisorischen Fachwissens zukommt. Diese beiden Rollen sind während des Supervisionsprozesses unterschiedlich stark ausgeprägt und unterschiedliche Rollen bringen auch ein unterschiedliches Ausmaß an Direktivität mit sich.

Liegen die Ausbildungssupervision und die anderen Elemente der Weiterbildung in einer Hand, so ist ein sehr bewusster Umgang mit den unterschiedlichen Rollen, die damit einhergehen, erforderlich.

## Kontrolle

Im Rahmen der Ausbildungssupervision erfolgt – wenn auch oft unausgesprochen – in gewisser Weise eine Kontrolle dessen, was in der Ausbildung vermittelt werden sollte. Hierbei findet sowohl eine objektive als auch subjektive Einschätzung durch die Teilnehmer selbst, aber auch durch die Supervisoren statt (vgl. Hassler, 2011).

„Lehr- und Ausbildungssupervisoren müssen mit der Ambivalenz umgehen, Lernen zu ermöglichen und Lernen zu kontrollieren“ (Hassler, 2014, S. 6). Und: „Für diese Besonderheit der Supervision, die gleichzeitig Übungs- und Kontrollfeld ist, sind in der Literatur kaum Theorieansätze zu finden“ (ebd. S. 7). Hier ist sicherlich ein personenzentriertes Vorgehen insofern eine Hilfe, als es eine Kultur der konstruktiven Kritikfähigkeit ermöglicht, in der die Teilnehmer ihre Kompetenzen zeigen können, aus Fehlern lernen und ressourcenorientierte wertschätzende Rückmeldungen erhalten und die eine weitere Entwicklung unterstützt.

Hilfreich ist erfahrungsgemäß auch ein ritualisierter Abschluss der Sitzung (vgl. Witte, 2018, S. 467) i. S. v. „Feedback für die Supervisand/innen, z. B. in Form eines Ressourcenfeedbacks und ein Feedback der Gruppe an den Supervisor.“

Ein Sonderthema in diesem Zusammenhang ist der Umgang damit, wenn ein Ausbilder, Ausbildungssupervisor oder auch die Gruppe zu der Einschätzung kommt, dass bei einem Teilnehmer die angestrebten Ziele der Weiterbildung nicht erreicht werden. Darauf soll in den nächsten beiden Abschnitten eingegangen werden.

## Zertifizierung

Auckenthaler (1995, S. 145) betont, „wie wichtig es ist, bei der Diskussion um die Funktion von Supervision zwischen Ausbildungssupervision und anderen Supervisionen zu trennen – und innerhalb der Ausbildungssupervision jene Sitzungen, in denen es um Zertifizierung geht, als einen Sonderfall zu betrachten, der mit Supervision eigentlich nicht viel zu tun hat“. Dabei erscheint es jedoch unerlässlich, dass für die Zertifizierung, d. h. den erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung, von Anfang an klare Kriterien festgelegt und transparent gemacht und auch zwischenzeitlich Rückmeldungen gegeben werden. Es ist gerade für die Ausbildungssupervision von entscheidender Bedeutung, dass die Zertifizierung durch die Ausbildungsgruppe erfolgt. Zwar hat bei Unklarheiten letztlich der Ausbilder bzw. das Ausbildungsteam zu entscheiden und diese Entscheidung zu verantworten, aber auch hier sind klare Kriterien notwendig, wie der Supervisionsprozess von der Zertifizierung zu trennen ist.

Wenn dies nicht gegeben wäre, bestünde die Gefahr, dass aus der Supervision eine Beurteilungssituation entstünde, was ihre Sinnhaftigkeit infrage stellen würde. Zur Ausbildungssupervision gehört ein Mindestmaß an Vertrauen, sich auch mit seinen Fehlern und Fragen zeigen zu können. „Wenn ein Supervisionsteilnehmer abhängig ist von der Bewertung durch den Supervisor und die anderen Supervisionsteilnehmerinnen, ist es natürlich risikoreich, sich der Kritik durch andere auszusetzen, und bevor man andere kritisiert, wird man sich möglicherweise fragen, ob man sich damit nicht auch selbst härtere Bedingungen schafft“ (Auckenthaler, 1995, S. 173). Dies erfordert eine hohe Sensibilität und macht die besondere Schwierigkeit der Ausbildungssupervision deutlich.

Aus meiner Sicht ist es daher unerlässlich, dass es einen zusätzlichen externen Raum geben muss, an dem evtl. Probleme mit der Ausbildung unabhängig vom Ausbilder besprochen werden können. Dies ist zum Beispiel in der Lehrberatung gegeben. Diese voneinander unabhängigen Bereiche können sich jedoch in der Persönlichkeitsentwicklung des Teilnehmers gegenseitig positiv beeinflussen und voneinander profitieren (vgl. Witte, 2009, S. 9).

## Transparenz

Wie oben beschrieben ist Transparenz im Zusammenhang mit der Ausbildungssupervision eine wesentliche Voraussetzung für deren Qualität. Dies bezieht sich auf „ein klares und allen Beteiligten transparent vermitteltes Konzept“ (Murer, 2004, S. 35), das sowohl „Qualifikationskriterien, Qualifikationsverfahren (insbesondere bei negativer Qualifikation) und Schweigepflicht“ beinhaltet.

Transparenz zeigt sich auch in der Orientierung an einem Ablaufschema, sodass Supervisanden sich auf das einstellen können, was sie erwartet.

In Form von Kongruenz und Selbsteinbringung wird in gewisser Weise auch der Ausbilder selbst in seiner Arbeitsweise transparent und trägt durch die Thematisierung der supervisorischen Beziehung zu einer größeren Offenheit untereinander bei.

## Interne versus externe Ausbildungssupervision

Betrachtet man die aktuelle Situation in Deutschland, wird offenbar in aller Regel Ausbildungssupervision von den Ausbildern selbst oder zumindest innerhalb der Ausbildungsinstitute durchgeführt. Es wurde bereits deutlich, dass dieses Vorgehen besondere Aufmerksamkeit erfordert und in der Literatur z. T. kritisch gesehen wird, allerdings spricht auch einiges dafür, Ausbildungssupervision bewusst intern anzubieten.

Effinger beschreibt zwar einen zusätzlichen Vorteil externer Supervisoren, der darin besteht, dass sie zusätzliche neue Sichtweisen und Anregungen einbringen können. Aber: „Interne Supervisoren haben den Vorteil, dass sie die Supervisanden eher in den Ausbildungskontext einordnen können und auch eine bessere Verkopplung von Theorie und Praxis stattfinden kann“ (Effinger, 2002, S. 26). Ebenso ist durch eine direkte Rückkopplung eine Einflussnahme und Qualitätssicherung der Weiterbildung auch in Theorievermittlung und Selbsterfahrung gegeben.

Ziemons (2010) konstatiert in jedem Fall eine Machtposition des Supervisors, „seine bewertende, beurteilende Funktion, die zu Rollenkonflikten führt, unabhängig davon, ob der Supervisor der Ausbildungsinstitution angehört (interner Supervisor) oder nur von ihr beauftragt ist (externer Supervisor)“ (S. 89). Dies kann innerhalb der Supervision zu Misstrauen und Unsicherheit führen. Daher ist es eine wichtige Aufgabe des Ausbildungssupervisors, Vertrauen zu ermöglichen. Dies wäre einer der Vorteile der internen Ausbildungssupervision: Die Gruppe und der Ausbilder, der den genauen Stand der Teilnehmer kennt und für ihre Bedürfnisse sensibilisiert ist, kennen sich über einen langen Zeitraum, es bestehen vielfältige Möglichkeiten, einander auf unterschiedliche Weise zu erleben und einander vertraut zu werden. Ein solches Klima ermöglicht eine tiefere Bearbeitung, v. a. im Vergleich zu einer Supervisionsgruppe, die sich ausschließlich zur Gruppensupervision während der Ausbildung zusammenfindet und dem Supervisor und den anderen Teilnehmern ggf. nur in diesem Kontext begegnet.

Externe Supervisoren, deren Feld- und Fachkompetenz gewährleistet sein muss, sind zudem häufig regional nicht verfügbar, und es bedeutet zusätzlich einen finanziellen Mehraufwand sowie mögliche Reibungsverluste durch Koordinationsbedarf an den Schnittstellen.

## Qualität personenzentrierter Ausbildungssupervision

Personenzentrierte Ausbildungssupervision zeichnet sich meines Erachtens aufgrund der immanenten Bedeutung der Empathie

und der Beziehungsgestaltung durch eine hohe Qualität aus. Es scheint unter den Weiterbildungsteilnehmern ein großes Interesse an qualitativ hochwertiger Ausbildungssupervision zu bestehen. Das oben genannte Thema der Jahrestagung des Internationalen Verbandes für Personenzentrierte Kinder- und Jugendlichen-therapie kann als Indiz dafür gewertet werden, dass auch in den Kreisen der Ausbilder eine Offenheit dafür besteht, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Wir können auf jahrzehntelange Erfahrungen im Bereich der Ausbildungssupervision zurückblicken.

Auch andere Verfahren in der Beratungslandschaft scheinen sich derzeit mit der Qualität der Ausbildungssupervision zu beschäftigen, sodass hier eine klare Positionierung des Personenzentrierten Ansatzes sicherlich von Interesse wäre. Es erscheint mir eine Chance, klar zu formulieren und zu zeigen, was das Spezifische an der personenzentrierten Ausbildungssupervision ist und welchen Beitrag wir in dieser Diskussion leisten können.

Innerhalb der GwG erscheint es mir eine notwendige Entwicklung, die Qualität der personenzentrierten Ausbildungssupervision konzeptionell zu verankern und damit greifbar zu machen. Dazu müssten Standards entwickelt und Rahmenbedingungen für eine entsprechende Umsetzung geschaffen werden. Es müsste nach Antworten gesucht werden auf Fragen wie:

*Welche Besonderheiten kennzeichnen die Ausbildungssituation innerhalb personenzentrierter Weiterbildungsgänge? Welche bestehenden Konzepte und Methoden werden zugrundegelegt? Wie werden diese transparent gemacht? Wie wird gewährleistet, dass die Teilnehmer trotz der Vorbildfunktion des Ausbilders ihren eigenen Stil und ihr eigenes Konzept entwickeln können? Auf welche Weise werden die Ausbildungssupervisionen evaluiert und mit den anderen Elementen der Weiterbildung rückgekoppelt, sodass dies zu einer permanenten Selbstreflexion des Ausbilders und Verbesserung der Qualität der Weiterbildung führen kann? Woran kann eine solche Qualität gemessen werden?*

Nach v. Kaldenkerken (2007) „bedarf es eines Theorie- und Praxismodells, was für die verschiedenen Ebenen gute, praktische, handlungsleitende Modelle und methodische Interventionen liefert“. Konkret könnten das auch typische Supervisionsabläufe, Leitlinien und Methoden sein (vgl. z. B. Rappe-Giesecke, 2009). In der Literatur scheint auch die Qualifikation der Ausbildungssupervisoren ein Kriterium zu sein, an dem sich die Qualität bzw. die Bedeutsamkeit der Ausbildungssupervision und damit der gesamten Ausbildung zeigt. Daher bedarf es ebenso eines Konzeptes bezüglich der Frage, wie man Ausbildungssupervision lernen kann und was man dazu lernen sollte. Entsprechend sollten Konzepte für ein mögliches Curriculum entwickelt werden, das die Frage berücksichtigt, welche Form der Qualifizierung auch bereits aktive Ausbildungssupervisoren ansprechen würde und welches sie auch tatsächlich annehmen und nutzen würden, was sie in ihrer Ausbildungssupervisorentätigkeit unterstützen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen könnte.

## Ausblick

Es existieren bereits einige Konzepte zur Qualifizierung der Ausbildungssupervision, zum Beispiel das Peer-to-Peer-Modell (Hamburger, 2018). Im Personenzentrierten Ansatz und innerhalb der GwG sind solche Konzepte jedoch meines Wissens bisher nicht explizit ausgestaltet und verankert. Diese Lücke zu schließen wäre wünschenswert und ein Beitrag zur Sicherung der Qualität personenzentrierter Weiterbildungsgänge und Abschlüsse. Ich plädiere dafür, dem Bereich der Weiterbildungssupervision und ihrer Lehre und Qualität die gleiche Aufmerksamkeit und Bedeutung beizumessen wie den übrigen Elementen der Weiterbildung. So wie Jofer-Ernstberger (2018) für den Weiterbildungsgang in personenzentrierter Beratung und Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen und deren Bezugspersonen von einer „spieltherapeutischen Lehrkunst“ spricht, sehe ich es ebenso als gerechtfertigt, von einer eigenständigen, spezifischen Kunst personenzentrierter Ausbildungssupervision zu sprechen.

Diese zu lernen und zu lehren erscheint mir herausfordernd und erstrebenswert zugleich und ein Entwicklungsschritt zur Sicherung der Qualität personenzentrierter Ausbildungssupervision.

### Literatur:

- Auckenthaler, A. (1995): Supervision psychotherapeutischer Praxis: Organisation – Standards – Wirksamkeit. Kohlhammer, Stuttgart.
- Effinger, H. (2002): Ausbildungssupervision im Rahmen von Fachhochschulstudiengängen für Soziale Arbeit in Deutschland – Eine empirische Studie. Studententexte aus der Evangelischen Hochschule. Dresden: Evangelische Fachhochschule für Soziale Arbeit.
- Freitag-Becker, E. (2017): Lehrsupervision im Fokus. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Freyberger, H. (2018): Qualifikationsanforderungen und Schulungsansätze für Ausbildungssupervisoren im Bereich der Psychotherapie – ein Überblick. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 4/2018 S. 419 – 428, Springer, Wiesbaden.
- Hamburger A., Möller, H. (2018): Qualifikation von Ausbildungssupervisoren – Supervision in der Therapieausbildung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 4/2018 Springer, Wiesbaden.
- Hamburger, A. (2018): Vom Analytiker zum Supervisor. Erfahrungen mit dem Münchner Modell einer Peer-to-Peer-Fortbildung in psychoanalytischer Ausbildungssupervision. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 2 / 2018, S. 429-441, Springer, Wiesbaden.
- Hamburger, A. (2018): Who watches the watchers? Qualifikation von Ausbildungssupervisoren – Supervision in der Therapieausbildung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 2 / 2018, S. 415 – 418, Springer, Wiesbaden.
- Hassler, A. (2014): Von der guten Absicht zur guten Praxis. Ethische Kompetenzen und ethisches Handeln. In: bso Journal 1 / 2014, Lehr- und Ausbildungssupervision, Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung.
- Hassler, A. (2011): Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen. Haupt, Bern.
- Jensen, P. (2005): Rolle und Kompetenz der Supervisor/innen in der Ausbildungssupervision. In: supervision 1/2005, S. 41-47.
- Jofer-Ernstberger (2018): Personenzentrierte Spieltherapie lehren. Zugänge zu einer spieltherapeutischen Lehrkunst. Baltmannsweiler, Schneider Verlag.
- Kaldenkerken, C. v. (2007): Ausbildungssupervision. Spektrum der Mediation Nr. 27
- Krause, G. (2012): Ausbildungssupervision im Fokus der Expertisenforschung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 2/2012.
- Mertens W. (Hrsg.)(2017): Supervision in der Ausbildung. Supervision – Konzepte und Anwendungen, Bd. 2, S. 183–196. Stuttgart: Kohlhammer.

- Mertens, W. (Hrsg.) (2017): Supervision – Konzepte und Anwendungen. Band 2: Supervision in der Ausbildung. Kohlhammer, Stuttgart.
- Möller, H., Lohmer, M. (2017): Supervision in der Psychotherapie. Grundlagen, Forschung, Praxis. Kohlhammer, Stuttgart.
- Murer, D. (2004): Spannungsfeld Ausbildungssupervision. Diplomarbeit am Institut für systemische Entwicklung und Fortbildung IEF, Zürich.
- Oeltze, J. (2005): Integrative Supervision in Ausbildung und Praxis – eine empirische Evaluationsstudie im Mehrebenenmodell. 14 / 2002. In: SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift. Ausgabe 10/2005 <http://www.fpi-publikationen.de/supervision>.
- Rappe-Giesecke, K. (2009): Supervision für Gruppen und Teams. 4. Auflag. Springer, Heidelberg.
- Rauen, C. (2018): Qualifikationsprofil von Lehr-Coaches. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 2 / 2018, S. 471-485, Springer, Wiesbaden.
- Rousmaniere, T. et al (2017): The Cycle of Excellence. Using deliberate practice to improve supervision and training. Wiley Blackwell, UK.
- Stölzel, T. (2018): Selbstreflexivität – Annäherungen an eine zentrale Haltung in Coaching- und Beratungsprozessen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 2 / 2018, S. 501 – 514, Springer, Wiesbaden.
- Sulz, S. (2018): Ausbildung zum Ausbildungssupervisor für Verhaltenstherapie. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 4/2018 Springer, Wiesbaden.
- Witte, W. (2018): Qualifikation von Ausbildungssupervisoren in der Sozialen Arbeit – Kontexte, Methoden und Erfahrungen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 4/2018 S. 459 – 469, Springer, Wiesbaden.
- Witte, W. (2009) Ausbildungssupervision – Supervision in Studiengängen der Sozialen Arbeit als non-formeller Lernort. In: Soziale Arbeit – Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, Mai 2009 S. 170 – 181.
- Ziemons, M. (2010): Internet basierte Ausbildungssupervision. Barbara Budrich, Opladen.

*Ulrike Hollick*

*Kontakt:  
praxis-hollick@web.de*