

FORUM

Supervision

Supervision im Spannungsfeld von Deprofessionalisierung und Bedürftigkeit

Thomas Arnold
Frank Austermann
Annemarie Bauer
Barbara Bischofberger
Miriam Bredemann
Marie Drüge
Gerhild Frasch
Heike Friesel-Wark
Marlies W. Fröse
Hans-Peter Griewatz
Katharina Gröning
Denise Klenner
Karin Schleider
Wolfgang Schmidbauer
Ursula Tölle

Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision: „FoRuM Supervision“
Supervision im Spannungsfeld von Deprofessionalisierung und Bedürftigkeit
(Heft 46)
23. Jahrgang

Herausgegeben von

Prof. Dr. Frank Austermann
Prof. Dr. Katharina Gröning
Angelica Lehmenkühler-Leuschner

Redaktion

Heike Friesel-Wark
Hans-Peter Griewatz
Jan-Willem Waterböhr

Kontakt

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld e. V. (ZWW)
Weiterbildender Masterstudiengang "Supervision und Beratung"
z. Hd. Frau Prof. Dr. Katharina Gröning
Postfach 100131
33501 Bielefeld

E-Mail: onlinezeitschrift.supervision@uni-bielefeld.de

Homepage: <http://www.beratungundsupervision.de>

ISSN 2199-6334



November 2015, Universität Bielefeld

Marie Drüge, Karin Schleider

Supervision in pädagogischen Kontexten

Ein Vergleich von Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule

Zusammenfassung:

Pädagogische Kontexte sind von einer Vielzahl an Konflikten geprägt. Supervision stellt eine Möglichkeit dar, diese Konflikte zu lösen und kann nachweislich dazu beitragen zu entlasten sowie Kooperation und Handlungssicherheit zu fördern. In verschiedenen pädagogischen Kontexten (z.B. Soziale Arbeit und Schule) ist Supervision unterschiedlich stark etabliert. Diese Studie untersucht und vergleicht Häufigkeit, Rahmenbedingungen, Anliegen und den wahrgenommenen Nutzen von Supervision in Sozialer Arbeit und Schule, indem 376 Supervisorinnen und Supervisoren, die in pädagogischen Kontexten supervidieren, befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede in allen Bereichen zwischen Sozialer Arbeit und Schule, aus denen sich Implikationen für Praxis, Forschung und Weiterbildung ableiten lassen.

1. Einleitung und Problemstellung

Gerade die pädagogischen Arbeitsfelder sind aufgrund vielfältiger interpersoneller Beziehungen von Spannungen und Konflikten geprägt, die auch zu negativen Folgen für den Einzelnen, die Gruppe oder für das Arbeitsergebnis führen können (Belardi 2013). Besonders die psychosoziale Belastung und resultierende Beanspruchung wurde in der Vergangenheit in pädagogischen Kontexten untersucht: Sowohl Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung (z.B. Nübling u.a. 2014) als auch der Belastungsforschung in der Sozialen Arbeit (z.B. Poulsen 2012) alarmieren und fordern Handlungsbedarf im Bereich der Prä- und Interventionsmaßnahmen. Evaluationen von Supervision zeigen, dass sie förderlich für den Einzelnen (z.B. Entlastung), das Team (z.B. Kooperation), die Einrichtung (z.B. Klärung Arbeitsziel) sowie das Klientel (z.B. Handlungssicherheit) ist (DGSv 2008; Haubl/Voß 2009). In der Sozialen Arbeit gilt Supervision im Vergleich zur schulischen pädagogischen Arbeit als etabliert, bislang gibt es allerdings fast keine empirischen Untersuchungen, die Supervision in pädagogischen Kontexten in Bezug zu Häufigkeit, Rahmenbedingungen, Hinderungsgründen und den wahrgenommenen Nutzen beschreiben und vergleichen, dies zu untersuchen ist Ziel der vorliegenden Studie.

2. Theoretische und empirische Grundlagen

2.1. Merkmale und Bedingungen von Supervision.

Supervision ist eine Form der berufsbezogenen Beratung und wurde entwickelt um „Menschen, die mit Menschen arbeiten, darin zu unterstützen, in komplexen Lebenswelten Vielfalt und Undurchschaubarkeit zu bewältigen“ (Leitner u.a. 2004: 1). Es gibt keine einheitliche Definition von Supervision, Einigkeit herrscht darüber, dass es „berufsbezogene Beratung und Weiterbildung“ ist (Belardi 1998:13), die Kompetenzen erweitert. Rappe-Giesecke benennt als zentrale Methode die Reflexion, welche der „Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns“ (Rappe-Giesecke: 3) dient. Die einheitliche Definition wird auch dadurch erschwert, dass sich Supervision nicht nur an einem theoretischen Denkansatz orientiert, sondern multitheoretisch,

multimethodisch und mehrperspektivisch ausgelegt ist (DGSv 2008). Viele Supervisorinnen und Supervisoren arbeiten somit auf einer theorieeklektischen Basis (Krauß 2012).

Die Häufigkeit und Rahmenbedingungen (z.B. Finanzierung, Organisation Settings, externe/interne Supervision) von Supervision sind aufgrund der verschiedenen Anwendungsfelder und der Vielzahl an Zielen unterschiedlich. Die Rahmenbedingungen der Supervision (z.B. Anzahl und Länge der Sitzungen, Abstand zwischen den Sitzungen, Zielformulierungen, Finanzierung) werden in der Theorie meist in einem Dreiecksvertrag zwischen dem/der Auftraggebenden (z.B. Leitung einer sozialen Einrichtung), Supervisor/Supervisorin und Supervisanden/Supervisandinnen festgelegt (Belardi 2013). Man unterscheidet zwischen Einzel-, Team- und Gruppensupervision (Belardi 1998). Der Supervisor/die Supervisorin kann entweder extern angefragt werden oder intern von einer der Organisation angehörigen Fachkraft durchgeführt werden. Die Inhalte der Supervision sind meist „beruflich/öffentlich“ (Schlee 2008: 16), und lassen sich nach *Rappe-Giesecke* den Themenkomplexen „klientenbezogenen, rollenbezogenen oder kooperationsbezogenen“ zuordnen (Rappe-Giesecke 2009). Nach Belardi werden inhaltlich Anliegen zu Klientinnen und Klienten, zu dem Kollegium, der eigenen Person sowie der Institution formuliert (Belardi 2013).

Evaluationen und Untersuchungen zum Nutzen von Supervision zeigen, dass sich Supervision besonders stark auf die Bereiche Kooperation, berufliche Kompetenz und Entlastung auswirkt (DGSv 2008). Im Bereich der Kooperation konnte z.B. *Wittich* eine Verbesserung der Kooperationskompetenz nachweisen (Wittich 2004) und *Gasser* zeigen, dass sich unter anderem die Konfliktfähigkeit und der Umgang mit Konflikten verbessern (Gasser 2012). Auch bestehende Konflikte mit Kollegen/Kolleginnen konnten durch Supervision gelöst werden (Gediga 2003). Zudem werden die Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsprozesse gefördert (Erbring 2008). SupervisionsteilnehmerInnen schreiben Supervision eine entlastende Wirkung zu, so wird Supervision als Burn-Out-Prophylaxe (Haubl/Voß 2009) genutzt und kann zur verbesserten Wahrnehmung persönlicher Ressourcen bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen führen (Eichert 2009).

2.2. Supervision in der Sozialen Arbeit.

Supervision wurde in der Sozialen Arbeit als Qualitäts- und Ausbildungsinstrument entwickelt, deshalb gilt sie als „Wirtstier“ der Supervision (Kühl 2008). Jährlich werden von staatlichen, kirchlichen und sozialen Organisationen sowie auch Wirtschaftsunternehmen umfangreiche Budgetmittel für Supervision zur Verfügung gestellt (DGSv 2008). Supervision ist in der Sozialen Arbeit aufgrund der Aufgaben und Problemen notwendig (Krauß 2012). Eine qualitative Pilotstudie untermauerte die Aussage, dass Supervision ein fester Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe ist: Supervision findet dort häufig als Teamsupervision zu klientenbezogenen Themen und zudem meist während der Arbeitszeit statt, die Einrichtungen tragen die Kosten. Allerdings variieren Häufigkeit und Länge der Sitzungen (Drüge/Schleider 2013). Diese Ergebnisse konnten in einer quantitativen Studie an 239 Fachkräften der Sozialen Arbeit auf den ganzen Bereich der Sozialen Arbeit übertragen werden (Drüge/Schleider 2015). Teamsupervision ist in der Sozialen Arbeit das am häufigsten vorkommende Setting (Belardi 2013). Nach Effertz sollte Supervision extern durchgeführt werden, da es interner Supervision an Neutralität mangelt, außerdem sollte die Teilnahme als freiwillig vorausgesetzt werden (Effertz 2007). Eine Strukturanalyse der Kinder- und Jugendhilfe zeigt, dass Supervision als unterstützende Maßnahme angesehen wird, die der Qualitätssicherung dient

und deshalb als fester Bestandteil des professionellen Handelns in einem höheren zeitlichen Umfang bereit gestellt werden sollte (*Pluto u.a. 2007*). Nach *Effertz* trägt Supervision zur „Potentialerweiterung“ und zum „Defizitabbau“ sowie zur „Psychohygiene“ bei (*Effertz 2007:157*). *Wischnath* beschreibt Supervision als unverzichtbares Element der Qualitätsentwicklung in der stationären Jugendhilfe, das meist als Teamsupervision für einzelne oder mehrere Betreuungsteams einer Einrichtung durchgeführt wird (*Wischnath 2002*). In einer Evaluationsstudie von *Kühl und Pastäniger-Behnken* an 193 Fachkräften der Sozialen Arbeit zeigten sich erhebliche Wirkungen auf die Bereiche eigene Person, Klientel und Kollegenkreis: 83% gingen nach der Supervision besser mit Konflikten um. 82% nahmen die Deutlichkeit von beruflichen Aufgaben besser wahr. 77% konnten sicherer mit dem Klientel und 74% besser mit Nähe und Distanz umgehen. Auf der Ebene des Kollegiums beschrieben 72% eine verbesserte Konfliktbearbeitung und eine Erhöhung des gegenseitigen Verstehens, 61% gaben eine Verbesserung der aufgabenbezogenen Zusammenarbeit an (*Kühl/ Pastäniger-Behnken 1999*).

2.3. Supervision in der Schule.

Schon seit den 70er Jahren wird versucht, Supervision in den Bereich der Schule zu integrieren, die Integration erfolgt allerdings nicht mühelos (*Belardi 1998*). Der *DGSv* zufolge wird Supervision von Lehrkräften meist privat angefragt oder selbst organisiert. Die *DGSv* fordert die Implementierung von Supervision in die erste und zweite Phase der Lehrerbildung um Lehrkräfte von Beginn an in ihren Kompetenzen durch Selbstreflexion zu stärken, selbstverantwortliches Lernen zu unterstützen und so Qualität zu sichern (*DGSv 2010*). Es liegen allerdings nur wenige Evaluationen im Bereich Supervision und Schule vor, die den Nutzen von Supervision in der Schule überprüfen: In Südtirol findet Supervision und Coaching an einigen Schulen bereits seit vielen Jahren als fester und kostenloser Bestandteil des Unterstützungs- und Beratungsangebots statt (*Gasser 2009*), welches schon von knapp 500 Lehrkräften genutzt wurde. Jährlich werden mindestens drei Termine à zwei bis drei Stunden interne oder externe Supervision durchgeführt. Es wird jährlich evaluiert: 82% der Teilnehmenden können durch die Supervision besser mit persönlichen Konflikten umgehen. 61% fühlen sich im Umgang mit der Klientel sicherer. Im kollegialen Bereich erleben 62% mehr kollegiale Beratung und Unterstützung, und 61% können besser mit kritischen Rückmeldungen umgehen (*ebd.*). Eine weitere Untersuchung führte *Neuschäfer* an 138 Lehrkräften, die an Einzel- und Gruppensupervision teilnahmen, durch: 92% fühlen eine Stärkung in ihrer sozialen und personalen Wahrnehmungsfähigkeit, 90,5% der Befragten bewerten die Supervision als hilfreich für schwierige Situationen, 82,5% erleben die Zusammenarbeit im Kollegium verbessert (*Neuschäfer 2004*). Auch an Bremer Schulen wurden Gruppensupervisionen evaluiert: 43 Lehrkräfte nahmen zwei Jahre lang an Gruppensupervisionssitzungen teil: Es zeigte sich, dass die kommunikative Kompetenz verbessert, das konstruktive Verhalten in Problem- und Konfliktsituationen erhöht und die Supervision grundsätzlich als präventive Maßnahme für psychosoziale Belastungen geeignet ist (*Jugert 1998*).

2.4. Vergleich von Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule.

Supervision ist in pädagogischen Kontexten und besonders in der Sozialen Arbeit ein wichtiger Bestandteil des professionellen Handelns. In schulischen Kontexten hat sich Supervision bislang nicht mühelos integriert. Allerdings liegen wenige Studien vor, die Supervisionshäufigkeit und Rahmenbedingungen in Schule oder Sozialer Arbeit beschreiben und vergleichen. Evaluationen zeigen den positiven Einfluss von Supervision in Schule und Sozialer Arbeit, allerdings wird hierbei

häufig die Perspektive der Supervisorinnen und Supervisoren berücksichtigt und weniger häufig die Perspektive der Supervisorinnen und Supervisoren. In einer qualitativen Pilotstudie wurden Supervisorinnen und Supervisoren nach ihrer Tätigkeit in pädagogischen Kontexten befragt (*Drüge u.a. 2013*). Es zeigte sich, dass von den Befragten nur wenige Erfahrungen in schulischen Kontexten gesammelt haben, allerdings schätzen alle Befragten den Nutzen von Supervision in Schulischen Kontexten als sehr hoch ein. Studien, die gezielt Anliegen und wahrgenommenen Nutzen von Supervision quantitativ in Schule und Sozialer Arbeit aus Perspektive der Supervisoren und Supervisorinnen erfassen, liegen bislang nicht vor.

3. Fragestellung

Diese Studie hat zum Ziel die Supervisionspraxis in der Sozialen Arbeit mit der Supervisionspraxis in der Schule aus Sicht der Supervisorinnen und Supervisoren zu beschreiben und zu vergleichen. Außerdem soll die Studie untersuchen, welcher Nutzen Supervision von den Befragten zugeschrieben wird. Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsschwerpunkte: Die Beschreibung von Häufigkeit und Rahmenbedingungen (Finanzierung, Organisation, Auftraggebung, Setting) sowie Anliegen und wahrgenommener Nutzen von Supervision in der (1) Sozialen Arbeit und (2) in der Schule. (3) Der Vergleich von Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule.

4. Methodik

4.1. Forschungsstrategie/Erhebungsmethode

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurde ein exploratives Querschnittsdesign gewählt. Für die Untersuchung wurde eigens ein Fragebogen erstellt, der in 51 Items soziodemografische Daten, Rahmenbedingungen, Anliegen und wahrgenommenen Nutzen von Supervision in schulischen und außerschulischen pädagogischen Kontexten erfasst. Der wahrgenommene Nutzen wurde nach Nutzen bezogen auf a) die eigene Person, b) die Arbeit mit Klientinnen/Klienten, c) das Kollegium/Team und d) die Einrichtung/Institution unterschieden. Die meisten der Items sind im geschlossenen Antwortformat verfasst, ein Item zum „zentralsten Anliegen“ ist im offenen Format gestellt. Der Fragebogen orientiert sich in den Rahmenbedingungen an der qualitativen Untersuchung von *Drüge, Schleider und Färber (dies. 2013)*. Im Bereich der Anliegen und des Nutzens lehnt sich der Fragebogen an das Supervision-Evaluation-Inventar an (*Gediga 2003*). Der Fragebogen war online zugänglich, so war auch ein adaptives Vorgehen möglich: Filterfragen wurden vor anderen Fragen eingesetzt, sodass irrelevante Fragen übersprungen werden konnten. Teilnehmende, die angaben, nicht in der Schule supervisorisch tätig zu sein, wurden so keine Fragen zur dortigen Supervisionspraxis angezeigt.

4.2. Stichprobe.

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte durch personalisierte Anschreiben, hierzu wurden Supervisorinnen und Supervisoren auf der Internetseite www.dgsv.de auffindig gemacht, die Supervision für pädagogische Kontexte anbieten. Die Stichprobe setzt sich aus 376 Supervisorinnen und Supervisoren zusammen, von denen 244 (64,9%) weiblich und 132 (35,1%) männlich sind. Die Teilnehmenden sind zwischen 30 und 79 Jahren alt, das Durchschnittsalter beträgt 55,7 Jahre (SD = 7,7). Die häufigsten Studienfächer sind die Sozialpädagogik (50,8%), Supervision (25,8%) gefolgt von dem Lehramt (17,6%) und der Theologie (14,4%). Die Berufserfahrung beträgt durchschnittlich 14,4

Jahre (SD = 8,0) und variiert zwischen einem und 37 Jahren. Im Durchschnitt arbeiteten die Befragten 44,3% (SD = 31,5%) als Supervisor/Supervisorin, hier reicht die Anzahl von weniger als 10% bis 100%. Von den Befragten geben 92,3% an, in pädagogischen Kontexten zu arbeiten. 7,7% weisen keine Berufserfahrung im pädagogischen Bereich auf. Die Befragung wurde für sie nach Beantwortung dieser Filterfrage beendet.

4.3. Auswertungsmethodik

Zur Auswertung der Daten wurde die Software SPSS (Version 22.0) zur Aufbereitung der Daten sowie zur deskriptiven und inferenzstatistischen Datenauswertung verwendet. Zur Datenaufbereitung wurde u. A. im Bereich des wahrgenommenen Nutzens von Supervision Summenscores gebildet. Signifikanzprüfungen erfolgten mit parametrischen Verfahren (t-Test für abhängige Stichproben) und non-parametrischen Verfahren (Chi²-Test, Wilcoxon-Test) mindestens auf einem Niveau von $p < .05$. Da es sich um eine explorative Studie handelt, wurde auf eine Bonferroni-Korrektur verzichtet. Zur Auswertung der offenen Items wurde qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010) genutzt, um die Antworten induktiv gebildeten Kategorien zuzuordnen.

5. Ergebnisse

5.1. Supervision in der Sozialen Arbeit

5.1.1. Häufigkeit und Rahmenbedingungen.

Insgesamt geben 99,2% der Supervisorinnen und Supervisoren, die in pädagogischen Kontexten supervidieren an, auch in Kontexten der Sozialen Arbeit tätig zu sein. Die Befragten arbeiten im Mittel zu 79,0% (SD = 24,0%) in diesem Bereich. Durchschnittlich werden 8,6 (SD = 2,8, Range = 1-17, Modus = 11) Termine von 98,7 Minuten (SD = 18,9, Range = 40-180, Modus=90) festgelegt. Meist wird die Supervision durch die Institution/den Träger finanziert (oft/immer = 93%, siehe Abbildung 1). Die Organisation und Planung wird sowohl von den Supervisandinnen und Supervisanden (immer/oft = 52,7%) als auch von der Leitung (immer/oft = 41,2%, siehe Abbildung 2) übernommen. Der Auftrag wird oftmals von Leitung/Institution gegeben (immer/oft = 54,3%, siehe Abbildung 3). Die Befragten arbeiten in der Sozialen Arbeit am häufigsten im Teamsetting (M = 56,3%, SD = 29,6, Modus = 80%), gefolgt vom Einzelsetting (M = 21,9%, SD = 17,8, Modus = 10%) und dem Gruppensetting (M = 19,7%, SD = 19,9, Modus = 0%).

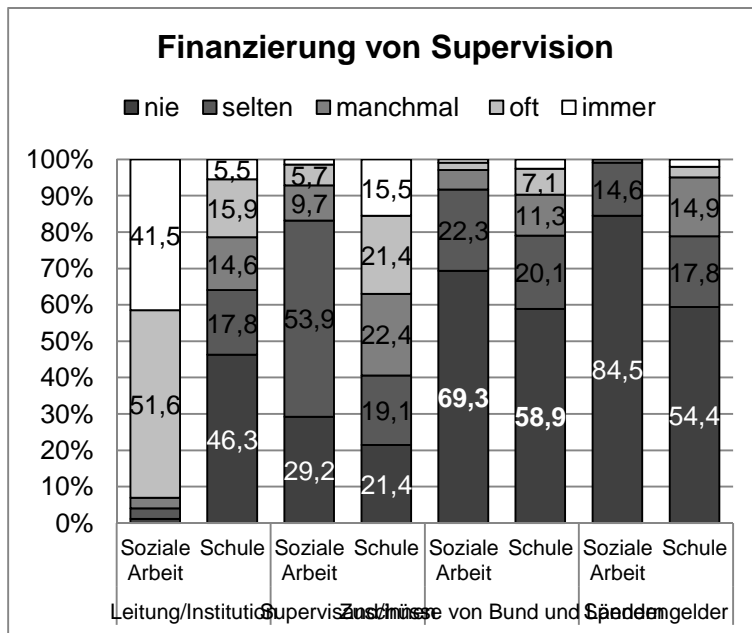


Abbildung 1: Vergleich der Finanzierung von Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule.

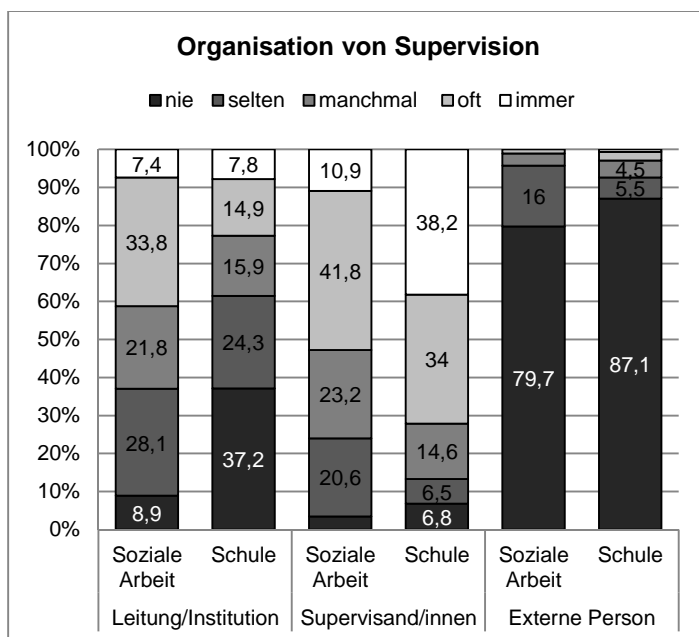


Abbildung 2: Vergleich der Organisation von Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule.

5.1.2. Anliegen und wahrgenommener Nutzen.

An die Befragten werden aus der Sozialen Arbeit Anliegen bezüglich der „Klientinnen/Klienten“ (immer/oft = 70,7%), der „Einrichtung“ (immer/oft = 56,4%), dem „Kollegium“ (immer/oft = 54,4%), sowie der „eigenen Person“ (immer/oft = 35,2%) gestellt (siehe Abbildung 4). In dem offenen Item zum zentralsten Anliegen werden „Anliegen zu Klientinnen und Klienten“ und zu „Entlastung/Psychohygiene“ am häufigsten (32,8%) genannt, gefolgt von Anliegen zur „Verbesserung der Teamarbeit“ (28,9%), und „strukturelle Anliegen“ (21,5%). Häufig genannt werden zudem „Anliegen zur Leitung“ (12,8%), zur „Rolle“ (9,6%), zur „Arbeitsverdichtung“ (8,1%) und zur „eigenen Person“ (5,4%). Den wahrgenommenen Nutzen bewerten die Befragten auf einer Skala von 1 (sehr

gering) bis 5 (sehr hoch) im Summenwert am stärksten für das „Klientel“ (M = 4,0, SD = 0,57), am zweitstärksten den Nutzen auf die „eigene Person“ (M = 3,91, SD = 0,5), gefolgt von dem Nutzen für das „Kollegium“ (M = 3,75, SD = 0,6) und dem Nutzen für die „Einrichtung“ (M = 3,62, SD = 0,63) (siehe Abbildung 5). Insgesamt ergibt sich für den wahrgenommenen Nutzen ein Summenwert von M = 3,82 (SD = 0,51).

5.2. Supervision in der Schule

5.2.1. Häufigkeit und Rahmenbedingungen

Von den Supervisorinnen und Supervisoren geben 88,2% an auch in schulischen Kontexten zu arbeiten. In diesem Bereich arbeiten die Befragten durchschnittlich zu 28,6% (SD = 25,6%), hier werden im Schnitt 5,8 (SD = 2,8, Range = 1-17, Modus = 5) Termine à 94,5 Minuten (SD = 26,5, Range = 30-240 Minuten, Modus = 90) festgelegt. Supervision wird in der Schule finanziell häufig von den Supervisandinnen und Supervisanden selbst getragen (oft/immer = 36,9%, siehe Abbildung 1). Auch die Organisation wird hauptsächlich von den Supervisandinnen und Supervisanden (immer/oft = 72,2%, siehe Abbildung 2) getragen und der Auftrag wird oft durch sie selbst erteilt (immer/oft=61,5%, siehe Abbildung 3). In schulischen Kontexten arbeiten die Befragten tendenziell ausgewogen in den verschiedenen Settings: Am häufigsten arbeiten sie im Gruppensetting (M = 32,2%, SD = 30,2, Modus = 0%), gefolgt vom Einzelsetting (M = 30,3%, SD = 28,8, Modus = 0%) und dem Teamsetting (M = 26,5%, SD = 30,6, Modus = 0%). Auffällig ist, dass die häufigste Antwort bei allen drei Settings 0% ist und die Standardabweichungen sehr groß sind.

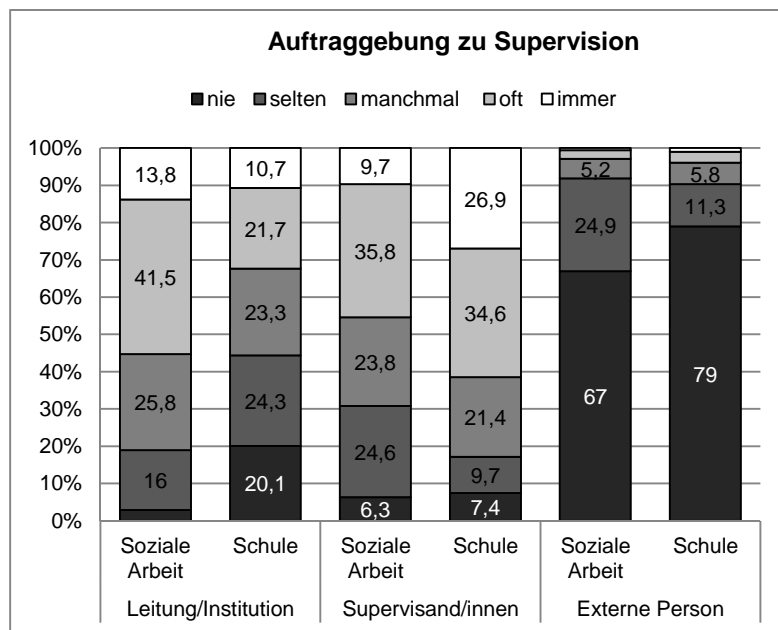


Abbildung 3: Vergleich der Auftraggebung zu Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule.

5.2.2. Anliegen und wahrgenommener Nutzen

In schulischen Kontexten werden Anliegen bezüglich der „Klientinnen/Schülerinnen“ (immer/oft = 65,4%), dem „Kollegium“ (immer/oft = 61,5%), der „Einrichtung“ (immer/oft = 59,5%) sowie der „eigenen Person“ (immer/oft = 52,4%) genannt. Im offenen Item zu dem zentralsten Anliegen werden am häufigsten „Anliegen zu Schülerinnen und Schülern“ genannt (40,2%), gefolgt von Anliegen zur „Entlastung/Psychohygiene“ (38,4%) und zur „Verbesserung der Kollegialität“

(29,4%). Häufig genannt werden auch „strukturelle Anliegen“ (14,8%) und Anliegen zur „Elternarbeit“ (11,9%), gefolgt von „Anliegen zur Leitung“ (9,4%) sowie Anliegen zur „Rolle“ (7,9%). Die Befragten bewerten den wahrgenommenen Nutzen am stärksten für die „eigene Person“ ($M = 3,77$, $SD = 0,69$), am zweitstärksten für die „Schülerinnen und Schüler“ ($M = 3,72$, $SD = 0,71$), gefolgt von dem Nutzen für das „Kollegium“ ($M = 3,48$, $SD = 0,74$) und dem Nutzen für die „Einrichtung“ ($M = 3,4$, $SD = 0,75$) (siehe Abbildung 5). Insgesamt ergibt sich für den wahrgenommenen Nutzen ein Summenwert von $M = 3,59$ ($SD = 0,60$).

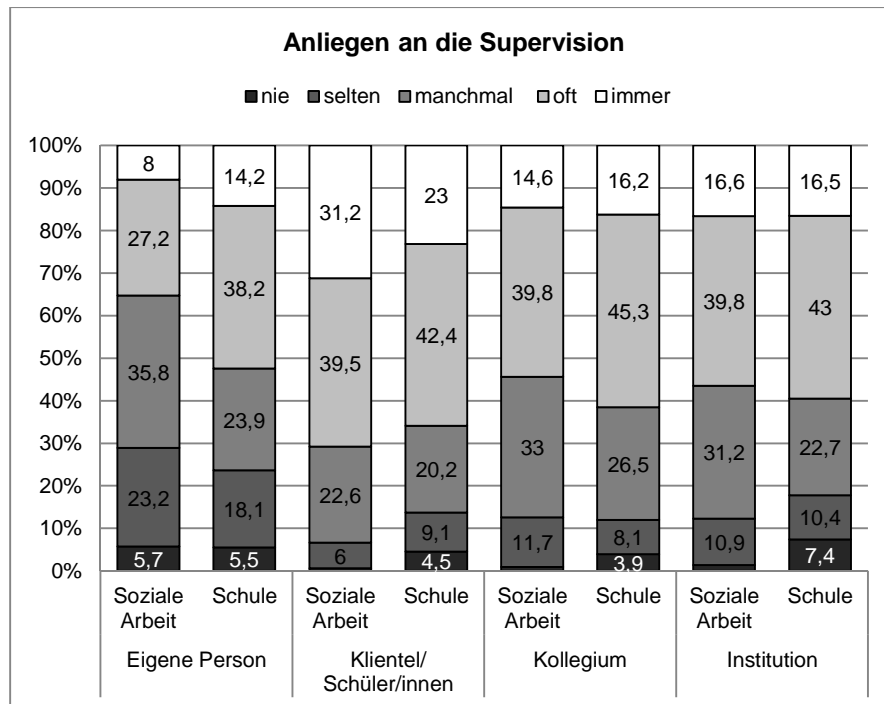


Abbildung 4: Vergleich der Anliegen an die Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule.

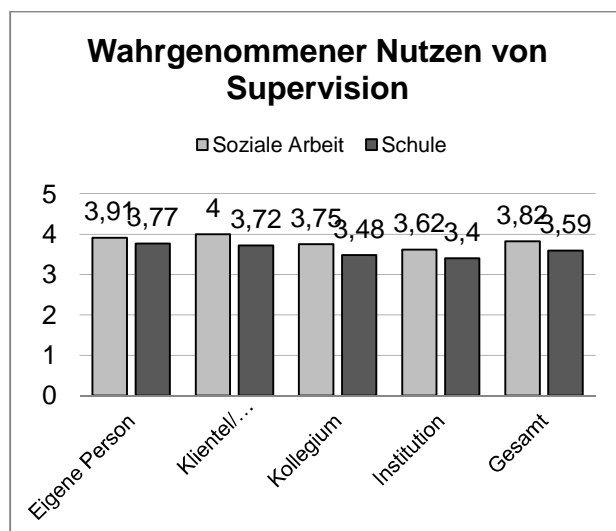


Abbildung 5: Vergleich vom wahrgenommenen Nutzen der Supervision in Sozialer Arbeit und Schule.

5.3. Vergleich von Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule

5.3.1. Häufigkeit und Rahmenbedingungen

Nach Aussage der Teilnehmenden stimmen 99,1% der Aussage zu, dass Supervision von Kontexten der Sozialen Arbeit eher angefragt wird als von Schulen. Die Befragten mit supervisorischer Erfahrung in pädagogischen Kontexten arbeiteten prozentual signifikant häufiger in Kontexten der Sozialen Arbeit als in der Schule. In schulischen Kontexten werden signifikant weniger Termine festgelegt als in der Sozialen Arbeit. Die Termine in der sozialen Arbeit sind signifikant länger, als die in schulischen Kontexten. Supervision wird in pädagogischen Kontexten unterschiedlich finanziert, es ergeben sich signifikante Unterschiede in allen Skalen. Supervision wird in der Sozialen Arbeit signifikant häufiger durch die Leitung organisiert als in der Schule. Supervisandinnen und Supervisanden aus schulischen Kontexten organisieren sie signifikant häufiger selbst. Im Bereich der externen Organisation ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Der Auftrag wird in sozialpädagogischen und schulischen Kontexten unterschiedlich erteilt, in allen Skalen zeigen sich signifikante Unterschiede. Auch bezüglich der Settings zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den pädagogischen Kontexten: Das Teamsetting kommt in Kontexten der Sozialen Arbeit häufiger vor als in der Schule, während die anderen beiden Settings in der Schule häufiger vorkommen als in der Sozialen Arbeit.

5.3.2. Anliegen und wahrgenommener Nutzen

Die Befragten geben in schulischen Kontexten signifikant häufiger als Kontexten der Sozialen Arbeit an, dass sich Anliegen mit der „eigenen Person“ beschäftigen. Anliegen zu „Klientinnen und Klienten“ in der Sozialen Arbeit sind hingegen häufiger als „Schülerinnen und Schülern“ in schulischen Kontexten. In den Anliegen zum „Kollegium“ und „Einrichtung“ bzw. „Schule“ gibt es keine signifikanten Unterschiede. Erstaunlicherweise spiegelt sich dies nicht im offenen Item wieder, da hier „Anliegen zu Schülerinnen und Schülern“ (40,2%) häufiger genannt wird als „Anliegen zu Klientinnen und Klienten“ (32,8%). Das Anliegen „Entlastung/Psychohygiene“ nehmen die Befragten häufiger bei Lehrkräften (38,4%) wahr als in sozialpädagogischen Kontexten (32,8%). Anliegen zur „Eltern/Angehörigenarbeit“ werden in schulischen Kontexten ebenfalls häufig genannt (11,9%), in sozialpädagogischen hingegen nicht. In sozialpädagogischen Kontexten spielen die „strukturelle Anliegen“ eine größere Rolle (21,5% zu 14,8%). Auch nannten die Befragten Anliegen zur „Arbeitsverdichtung“ häufiger in sozialpädagogischen Kontexten (8,1% zu 2,5%). Der wahrgenommene Nutzen unterscheidet sich in allen vier Bereichen zwischen den beiden Kontexten signifikant: Für Lehrkräfte wurde er sowohl in den vier Bereichen als auch in der Gesamtauswertung geringer eingeschätzt.

6. Diskussion und Ausblick

Erstmals konnten Merkmale der Supervisionspraxis im Rahmen einer qualitativen Untersuchung in pädagogischen Kontexten aus Sicht der Supervisorinnen und Supervisoren beschrieben und verglichen werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Fragestellungen diskutiert.

6.1. Supervision in der Sozialen Arbeit

Gemäß der Literatur ist Supervision in der Sozialen Arbeit gut etabliert, dies deckt sich mit den Ergebnissen zur Häufigkeit: Insgesamt arbeiten fast alle Supervisorinnen und Supervisoren auch in der Sozialen Arbeit, der Umfang umfasst mehr als dreiviertel ihrer Arbeitszeit in pädagogischen

Kontexten (*Drüge/Schleider 2013*). Bezüglich der Rahmenbedingungen sind die Ergebnisse ebenfalls wie erwartet: Die Institution/der Träger übernimmt Finanzierung und gibt den Auftrag zu Supervision, die Organisation hingegen wird häufiger von den Supervisorinnen und Supervisanden selbst getragen (ebd.). Erwartungsgemäß ist die häufigste Form die Teamsupervision (*Belardi 2013*). Anliegen der Supervisorinnen und Supervisanden betreffen häufig sowohl in den quantitativen Fragen als auch in der qualitativen Frage die „Klientinnen und Klienten“. Ca. 70% geben an immer oder oft dieses Anliegen wahrzunehmen und ein Drittel nennt dieses Anliegen als das zentralste. Auch Anliegen bezüglich der „Einrichtung“ und dem „Kollegium“ werden von mehr als der Hälfte genannt. Ein Drittel gibt die „Entlastung/Psychohygiene“ als zentralstes Anliegen der Supervisorinnen und Supervisanden an, dies in Bezug zur Literatur erstaunlich, da eine Befragung der Supervisorinnen und Supervisanden selbst dieses Anliegen in deutlich geringerem Maße geäußert hatte (*Drüge/Schleider 2015*). Aus diesen Antworten ließe sich möglicherweise eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von Supervisorinnen und Supervisoren einerseits und Supervisorinnen und Supervisanden andererseits schließen, welche für die Supervisionspraxis (besonders die Zielorientierung), aber auch für die Fort- und Weiterbildung von Interesse sein könnte. Der Nutzen wird am stärksten für das „Klientel“, am zweitstärksten für die „eigene Person“, gefolgt vom „Kollegium“ und der „Einrichtung“ angegeben. In diesem Zusammenhang erstaunt, dass Anliegen häufig die „Einrichtung“ und weniger häufig die „eigene Person“ betreffen, der Nutzen jedoch für die „eigene Person“ als signifikant höher wahrgenommen wurde. Aus diesem erstaunlichen Ergebnis ließe sich ableiten, dass auch aus nicht zentral angesprochenen Anliegen Nutzen gezogen werden kann, was ebenfalls sowohl Implikationen für die Supervisionspraxis als auch für die Fort- und Weiterbildung beinhaltet.

6.2. Supervision in der Schule

In schulischen Kontexten supervidieren fast neun von zehn der Befragten. Da die Etablierung von Supervision in der Schule als vergleichsweise schwer angesehen wird, erstaunt diese hohe Zahl bezüglich der Häufigkeit von Supervision in der Schule, allerdings wird sie durch die geringe Prozentzahl des Umfangs der supervisorischen Tätigkeit relativiert (*Belardi 1998*). Erwartungsgemäß konnten in der Studie als Rahmenbedingungen dargestellt werden, dass Supervision hier von den Supervisorinnen und Supervisanden sowohl finanziell als organisatorisch selbst getragen wird. Auch der Auftrag wird in den meisten Fällen von ihnen erteilt (*DGSv 2010*). Diese Ergebnisse lassen möglicherweise auf eine fehlende Berufssozialisation von Supervision in schulischen Kontexten schließen, welche für die gezielte Platzierung von Supervision von Interesse sein könnte. Das häufigste Setting ist das Gruppensetting, gefolgt vom Einzel- und Teamsetting. Dieses Ergebnis ist erwartungsgemäß, da auch in Evaluationen meist das Gruppensetting untersucht wurde (z.B. *Gasser 2009*; *Neuschäfer 2004*) und könnte möglicherweise damit in Verbindung stehen, dass Teamarbeit in der Schule erst in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus von Praxis und Forschung gekommen ist (*Baum u.a.: 2012*). In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass Anliegen, die sich auf das „Kollegium“ beziehen, am zweit häufigsten genannt werden (immer/oft=61,5%) und auch im qualitativen Item die „Verbesserung der Kollegialität“ als zentral von fast 30% genannt wird. Allerdings sind Anliegen zu „Schülerinnen und Schülern“ bei fast zwei Dritteln die häufigsten und zentralsten. Als wichtiges zentrale Anliegen wird außerdem die „Psychohygiene/Entlastung“ genannt, was aufgrund der vielfach beforschten und thematisierten Lehrergesundheit nicht verwundert (vgl.

Nübling u.a. 2014). Auch „strukturelle Anliegen“ oder Anliegen zur „Elternarbeit“ (11,9%) werden genannt. Aktuelle Themen wie „Inklusion“ gehören auch bei einigen der Befragten zu den zentralsten Anliegen. Hieraus lassen sich möglicherweise besondere Belastungen und Herausforderungen der Lehrkräfte ableiten, für die Supervision eine Lösungsmöglichkeit darstellen könnte. Der Nutzen von Supervision wird am stärksten für die „eigene Person“ wahrgenommen, gefolgt von dem Nutzen für die „Schülerinnen und Schüler“ und dem „Kollegium“. Auch bei Supervision in der Schule fällt die Diskrepanz zwischen Anliegen und Nutzen auf: Es werden zwar seltener Anliegen bezogen auf die „eigene Person“ genannt, aber als zentral und mit starkem Nutzen angegeben.

6.3. Vergleich von Supervision der Sozialen Arbeit und in der Schule

Vielfach wurde diskutiert, dass Supervision in Kontexten der Sozialen Arbeit etabliert ist (z.B. *Drüge/Schleider 2013*) und die Etablierung in die Schule nicht mühelos verlief (z.B. *Belardi 1998*). Die vorliegende Studie vergleicht pädagogische Kontexte untermauert diese erwarteten Unterschiede zu Häufigkeit und Rahmenbedingungen empirisch: Supervisoren und Supervisorinnen arbeiten signifikant häufiger und auch öfter und mit längeren Sitzungen in sozialpädagogischen Kontexten. Ein Grund hierfür könnte möglicherweise auch die fehlende Finanzierung von Supervision in der Schule sein, denn Supervision wird hier signifikant seltener von der Institution finanziert. Verständlicherweise gibt es ebenfalls Unterschiede im Bereich der Settings: Erwartungsgemäß kommt das Teamsetting am häufigsten in der Sozialen Arbeit vor, in der Schule wird hingegen das Gruppensetting genannt (*Drüge/Schleider 2015*). Unter Berücksichtigung der schwierigeren Etablierung von Supervision in den schulischen Alltag ist dieses Ergebnis allerdings sehr schlüssig. Interessanterweise ergeben sich auch Unterschiede bezüglich der Anliegen, so wurde beispielsweise die „eigene Person“ häufiger in schulischen Kontexten erwähnt und Anliegen zum „Klientel“ häufiger in der Sozialen Arbeit. Diese Ergebnisse erstaunen und sollten in weiteren Studien genauer analysiert werden. Allerdings zeigen sich diese Ergebnisse nicht in den offenen Items, da hier Anliegen zu „Klientinnen und Klienten“ häufiger als zentrales Anliegen dargestellt werden statt Anliegen zu „Schülerinnen und Schülern“. Im qualitativen Item wird deutlich, dass „Entlastung/Psychohygiene“ häufiger als zentrales Anliegen von Lehrkräften genannt wird. Dies könnte möglicherweise dafür sprechen, dass Supervision eher zur Krisenintervention bei Belastungen und Beanspruchungen angefordert und genutzt wird (*Drüge u.a. 2013*). In sozialpädagogischen Kontexten wird als zentrales Thema auch die „Arbeitsverdichtung“ u.a. aufgrund von Stellenkürzungen von knapp 10% genannt und spielt eine größere Rolle, als in der Schule, dies könnte durch den Unterschied der Arbeitsplatzsicherheit im Lehramts zu erklären sein. Insgesamt ergänzen sich quantitative und qualitative Items gut, da nur so ein komplexer Bereich wie „Anliegen“ umfassend dargestellt werden kann. Interessanterweise wird der Nutzen von Supervision in allen Skalen als geringer für die schulischen Kontexte angegeben. Auch dies lässt sich möglicherweise durch Unterschiede in der Berufssozialisation also durch Häufigkeit, Rahmenbedingungen und Anliegen erklären.

6.4. Ausblick

Die vorliegende Studie bietet erstmal empirische Belege zur Supervisionspraxis in pädagogischen Kontexten aus der Perspektive der Supervisoren und Supervisorinnen und ermöglicht einen Vergleich von Schule und Sozialer Arbeit. Für künftige Studien könnten weitere Perspektiven des supervisorischen Kontraktes (*Belardi 2013*), wie die Supervisandinnen und Supervisanden sowie die Auftraggebenden zur Supervision, berücksichtigt werden. Als weitere interessante Perspektive

bezüglich des (wahrgenommenen) Nutzens könnte auch die Befragung der Klientinnen und Klienten bzw. Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Auch könnten Zusammenhänge von möglichen Rahmenbedingungen und Setting zu wahrgenommenen Nutzen untersucht werden, um so vielleicht mögliche Hypothesen abzuleiten, die in (quasi-)experimentellen Designs einen Beitrag zur Effektivitätsforschung von Supervision untersucht werden könnten.

Literatur

- Baum, E./Idel, T. S./Heiner, U. (Hrsg.) (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Belardi, N. (2013): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven, München: C. H. Beck.
- Belardi, N. (1998): Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg: Lambertus.
- DGSv (2010): Implementierung von Supervision in die erste Phase der Lehrerbildung an der Universität/Hochschule, Kassel: Kassel university press GmbH.
- DGSv (2008): Der Nutzen von Supervision. Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten, Kassel: Kassel university press GmbH.
- Drüge, M./Schleider, K. (2015): Merkmale der Supervisionspraxis in der Sozialen Arbeit.
- Drüge, M./Schleider, K. (2013): Supervision und Coaching in der Kinder- und Jugendhilfe - Eine qualitative Pilotstudie, in: Neue Praxis, Jg. 43, S. 570-581.
- Drüge, M./Schleider, K./Färber, S. (2013): Supervision als Präventionsmaßnahme bei psychosozialen Belastungen im Kontext pädagogischer Berufe - Eine qualitative Pilotstudie, in: Prävention, Bd. 3, Jg. 36, S. 79-83.
- Effertz, C. (2007): Supervision in einer Jugendhilfeeinrichtung. Zur Erfahrung mit externen Supervisoren und deren Supervision, in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Bd. 2, Jg. 14, S. 155-166.
- Eichert, H.-C. (2009): Supervision als Kompensation? Eine Untersuchung zur Supervision in der stationären Psychiatrie, in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Bd. 1, Jg.16, S. 19-34.
- Erbring, S. (2008): Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision, in: bildungsforschung, Bd. 2, Jg. 5, S. 1-15.
- Gasser, C. (2012): Evaluation von Supervisionsprozessen an Südtiroler Schulen. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Bd. 4 Jg. 19, S. 443-457.
- Gediga, G. (2003): Evaluation von Supervision, Berlin/Brandenburg: I. E. M..
- Haubl, R./Voß, G. (2009): Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Supervisor/innen zum Innenleben von Organisationen in Deutschland im wirtschaftlichen und nichtwirtschaftlichen Bereich. In: Haubl, R./Voß, G. (Hrg.) Positionen Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt. Psychosoziale Kosten turbulenter Veränderungen: Arbeit und Leben in Organisationen 2008. S. 1-8.
- Jugert, G. (1998): Zur Effektivität Pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern, Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Krauß, E. J. (2012): Supervision für soziale Berufe, In: Thole, W. (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden: Springer. S. 719-733.
- Kühl, S. (2008): Coaching und Supervision. Personenorientierte Beratung in Organisationen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, W./Pastäniger-Behnken, C. (1999): Supervision in Thüringen - eine erste Evaluation im Bereich der sozialen Arbeit, in: Kühl, R. S. W. (Hrg.), Supervision und das Ende der Wende, Opladen: Leske+Budrich, S. 161-186.

- Mayring, P. A. E., (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz.
- Neuschäfer, K. (2004): Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster, in: Forum Supervision, Heft 23, S. 70-84.
- Poulsen, I. (2012): Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe. Ein Beitrag zur Burnoutprävention, Wiesbaden: Springer.
- Pluto, L./Gragert, N./van Santen, E./Seckinger, M. (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. Exkurs Supervision.
- Rappe-Giesecke, K. (2009): Supervision von Gruppen und Teams. Heidelberg, New York, Tokio: Springer Verlag (3. Auflage).
- Schlee, J. (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wischnath, E. (2002): Supervision - ein Instrument zur Qualitätsentwicklung in der stationären Jugendhilfe. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Bd. 2, Jg. 9, S. 137-148.
- Wittich, A. (2004): Supervision in der Krankenpflege. Formative Evaluation in einem Krankenhaus der Maximalversorgung, Universität Freiburg: Dissertation.

Internetquellen:

- Leitner, A./Petzold, H. G./Orth, I./Sieper, J./Telsemeyer, P. (2004): Mythos Supervision?: Zur Notwendigkeit von „konzeptkritischen“ Untersuchungen im Hell- und Dunkelfeld zu Wirkungen, Nebenwirkungen, Risiken und Rechtsverletzungen in der supervisorischen Praxis. URL: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/studium/umwelt_medizin/psymed/artikel/mythsu04.pdf (Stand 16.09.2015).
- Nübling, M. u.a. (2014): Mitarbeiterbefragung zu psychosozialen Belastungen bei Lehrkräften in Baden-Württemberg, URL: http://www.schulamt-stuttgart.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-stuttgart/Formulare/Arbeit_Gesundheit/Musterbericht_GLK_Aushang_2.Lehrkraeftebefr.pdf (Stand 16.09.2015).