



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Ausbildungssupervision für studentische Schreibmentor*innen an der Universität
Wien“

verfasst von / submitted by

Mag. Eva Kuntschner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (Supervision und Coaching) (MSc)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 992 820

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Supervision und Coaching (MSc)

Betreut von / Supervisor:

Dr. Kornelia Steinhardt

Vorwort

„Experience is not what happens to you. It's what you do with what happens to you.“
Aldous Huxley

Im August 2013 läutete mein Telefon und ich sah an der Nummer, dass der Anruf von der Universität Wien kam. Als Schreibtrainerin und –beraterin, die v.a. im wissenschaftlichen Bereich tätig ist, war das für mich nicht besonders verwunderlich oder außergewöhnlich. Ich hob also ab in der Sicherheit, dass die Anfrage, die nun vielleicht kommen würde, bei mir schon an der „richtigen Adresse“ sei. Am Ende des Telefonats war ich mir da schon nicht mehr ganz so sicher. Ich hatte gerade einen Lehrauftrag angenommen, in dessen Rahmen ich nicht direkt mit ratsuchenden Studierenden arbeiten würde, wie ich es gewohnt war, sondern mit Peer-Mentor*innen, die solche Studierende begleiten sollten. Die Lehrveranstaltung hatte den Titel „Supervision für Schreibmentor*innen“.

Mit diesem Anruf bzw. dem Annehmen dieses Lehrauftrags begann also meine Reise in die Welt der Supervision, an deren – vorläufigem – Endpunkt sechs Jahre später nun diese Masterarbeit steht. Ich bin sehr froh, dass ich damals das Telefon ab- und den Lehrauftrag angenommen habe. Zu sagen, dass dadurch mein berufliches Leben um Dimensionen reicher und spannender geworden ist, ist definitiv keine Untertreibung.

Genau wie in der Supervision ist man auch beim Schreiben einer Masterarbeit nie „zu zweit“, es ist immer jemand oder etwas Drittes im Raum. Im Fall dieser Arbeit besteht dieses „Dritte“ aus vielen unterschiedlichen Personen, die mich beim Forschen und Schreiben begleitet, unterstützt und auch herausgefordert haben. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle laut und deutlich bedanken: bei meiner Betreuerin Dr. Kornelia Steinhardt für ihre Begleitung und ihr Feedback; bei meiner Lehrsupervisorin Dr. Adelheid Wimmer für ihre Fragen; bei meiner Kollegin Dr. Brigitte Römmer-Nossek für ihre Neugier in Bezug auf das Thema „Supervision“ und für ihre wertvollen Anmerkungen zu meinem Interviewleitfaden; bei den Fokusgruppen-Teilnehmerinnen für ihre Zeit und ihre Offenheit; bei Berni Huber, MA, für die gewissenhafte Transkription; bei meiner Feedback-Tandem-Partnerin Kerstin Löffler für ihr „Hirnschmalz“, das Zuhören und Da-Sein; bei meinen Eltern für ihre Unterstützung; und bei meiner Partnerin Mag. Hannah Steiner dafür, dass sie den Mond gehalten hat. Und für die Blue Box.

Diese Arbeit würde nicht existieren, wenn es meine Ausbildungssupervisand*innen nicht gäbe. Meine erste Diplomarbeit habe ich meiner Großmutter gewidmet, die mir das Lesen beigebracht hat. Diese Masterarbeit widme ich nun meinen Studierenden, von denen ich gelernt habe zuzuhören.

Wien, Dezember 2019

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	i
1. Einleitung und Fragestellung	1
2. Ausbildungssupervision	3
2.1 Die historischen Wurzeln von Ausbildungssupervision.....	4
2.1.1 Von „friendly visitors“ und „paid agents“ – Ausbildungssupervision in der (frühen) Sozialarbeit	4
2.1.2 Die Kontrollanalyse in der psychoanalytischen Ausbildung.....	7
2.1.3 Zur Abgrenzung der Begriffe Lehr- und Ausbildungssupervision	8
2.2 Ausbildungssupervision und ihre Spannungsfelder	11
2.3 Triangulierung und Kontraktierung in der Ausbildungssupervision	14
2.4 Die Ziele und Themen von Ausbildungssupervision	18
2.4.1 Ziele von Ausbildungssupervision.....	18
2.4.2 Themen von Ausbildungssupervision	21
2.4.3 Profil des bzw. der Ausbildungssupervisor*in	26
2.5 Fazit.....	27
3. Studentische Schreibmentor*innen an der Universität Wien	28
3.1 Der Tätigkeitsbereich studentischer Schreibmentor*innen	28
3.1.1 Das Konzept des Mentoring	29
3.1.2 Prozessbegleitende Schreibdidaktik und Peer Tutoring	31
3.2 Die Ausbildung studentischer Schreibmentor*innen an der Universität Wien	33
3.2.1 Die Trainingsphase.....	33
3.2.2 Die Praxisphase	34
3.3 Die praxisbegleitende Ausbildungssupervision	36
3.3.1 Supervision an Universitäten	37
3.3.2 Das Lehrveranstaltungsdesign	40
3.3.3 Lernziele von Ausbildungssupervision	46
3.3.5 Organisationale Rahmenbedingungen und ihre Herausforderungen	48
3.4 Fazit.....	50

4. Methodische Vorgehensweise und Sample	51
5. Darstellung der aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Daten.....	57
5.1 „Es ist so <i>anders</i> .“ – Lernen in (Ausbildungs-)Supervision	57
5.2 „Da hab ich mir einiges abgeschaut.“ – Lernen am Modell.....	64
5.3 „Aha, wie geht’s mir jetzt?“ – Der Aufbau von Reflexionskompetenz.....	67
5.3 „Also dieses Schreibmentoring hat mich schon ein bisschen umgepolt.“ – Handeln nach fachlichem Konzept.....	71
5.4 „Ich bin Mentorin und ich kann das.“ – Professionelles Rollenhandeln und die Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires	75
6. Diskussion der Ergebnisse	80
6.1 Die Rolle von Ausbildungssupervision bei der Tätigkeit und der Kompetenzentwicklung von Schreibmentor*innen.....	81
6.1.1 Ausbildungssupervision als Ort kollaborativen und nachhaltigen Lernens an der Universität	81
6.1.2 Ausbildungssupervision als Maßnahme der Qualitätssicherung im Rahmen des Schreibmentorings	87
6.1.3 Die persönliche Entwicklung der Schreibmentor*innen.....	91
6.1.4 Weiterführende berufliche Perspektiven für Schreibmentor*innen	94
6.1.5 Ausbildungssupervision als Mittel zur Explizierung impliziten Wissens.....	95
6.2 Implikationen für die Ausbildung studentischer Peer-Mentor*innen und die universitäre Vermittlungsarbeit.....	97
6.2.1 Implikation #1: (Ausbildungs-)Supervision für Peer-Tutor*innen	97
6.2.2 Implikation #2: (Ausbildungs-)Supervision in der universitären Vermittlung	98
6.2.3 Implikation #3: (Ausbildungs-)Supervision in der (außeruniversitären) Schreibberatung.....	100
7. Schlussbetrachtungen und Ausblick	100
Literaturverzeichnis	103
Abbildungsverzeichnis.....	107
Deutsches Abstract	108
English Abstract	109
Anhang - Interviewleitfaden	110

1. Einleitung und Fragestellung

Studentische Schreibmentor*innen unterstützen seit 2013 an der Universität Wien andere, oft weniger erfahrene Studierende im Schreibprozess. Hierfür werden sie in neun halbtägigen Workshops ausgebildet und in Folge in ihrer Praxis, die Teil der Ausbildung ist, durch Gruppensupervision im Rahmen einer Lehrveranstaltung unterstützt. Die supervisorische Begleitung ist im internationalen Kontext der Peer-Mentor*innen/Tutor*innen¹-Ausbildungen nach momentanem Stand der Recherche ein Alleinstellungsmerkmal: Anstatt eine lange Trainingsphase mit nachgelagerter Praxis absolvieren zu müssen, steigen die Schreibmentor*innen direkt nach den absolvierten Ausbildungsworkshops in die Praxis ein und werden während ihres Tuns durch Ausbildungssupervision begleitet. Das Ziel der Supervision ist, die Studierenden durch den sukzessiven Aufbau von Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf das eigene rollenbezogene Handeln in ihrem Kompetenzaufbau als studentische Schreibmentor*innen zu unterstützen.

In der vorliegenden Masterarbeit untersuche ich diesen bislang noch nicht beforschten Ansatz der praxisbegleitenden Ausbildungssupervision studentischer Schreibmentor*innen. Anders als z.B. in der sozialen Arbeit ist Ausbildungssupervision bei studentischen Schreibmentor*innen unüblich. Da diese jedoch aufgrund ihrer speziellen Qualifikation als Expert*innen in komplexen dynamischen Domänen angesehen werden können, kann davon ausgegangen werden, dass sie implizite Wissensstrukturen nutzen, die „unter Alltagsbedingungen einer bewussten Reflexion nicht zugänglich sind“ (Krause 2012: 205). Ausbildungssupervision ermöglicht „eine Explikation und Veränderung impliziter Wissensstrukturen“, womit sie zur Entwicklung tätigkeitsbezogener Kompetenzen beiträgt (ibid.). Darüber hinaus bietet sie den angehenden Schreibmentor*innen den Reflexionsraum, der gerade zu Beginn nötig ist, um mit unbekanntem und auch schwierigen Situationen im Rahmen der zu erlernenden Tätigkeit umzugehen (Krause 2012: 213). Auch können Ansprüche, die mit ihrer Tätigkeit einhergehen, (z.B. vonseiten der zu beratenden Mentees, der kooperierenden Institute oder Ansprüche an sich selbst) und die daraus resultierenden Spannungen bearbeitet werden.

In meiner Masterarbeit überprüfe ich, wie Supervision im Rahmen der Ausbildung von studentischen Schreibmentor*innen wirksam wird und wie Supervision bei der Ausübung der Tätigkeit unterstützen kann. Aus diesem Interesse ergibt sich folgende Forschungsfrage:

¹ Zur Begriffsgeschichte und Begriffsklärung siehe Kapitel 3.1.2.

Welche Rolle spielt die Ausbildungssupervision studentischer Schreibmentor*innen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit und in ihrer Kompetenzentwicklung?

Um diese Frage zu beantworten, führe ich Fokusgruppen in Form von leitfadengestützten Gruppeninterviews mit Schreibmentor*innen durch, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Dieses Setting scheint mir besonders geeignet, da die Schreibmentor*innen mit Gruppendiskussionen aus der Ausbildungssupervision vertraut sind und sich in Gruppensituationen Informationen generieren lassen, die im Einzelsetting nicht zur Sprache kommen würden. Konkret meine ich damit einerseits Aspekte der Tätigkeit als Schreibmentor*in, wie Differenzen zwischen einzelnen akademischen Disziplinen oder Unterschiede beim Umgang mit herausfordernden Situationen. Andererseits vermute ich, dass es leichter ist, eigene Unsicherheiten oder Lernschritte im Gruppensetting zu besprechen als allein mit mir als Interviewerin, die früher ihre Ausbildungssupervisorin im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung war. Mit dem aus dieser speziellen Situation möglicherweise resultierenden Bias wird im Rahmen der Untersuchung transparent umgegangen. Die Schreibmentor*innen wurden deshalb erst nach Abschluss der Lehrveranstaltung und nach der Notenvergabe befragt, womit die Wahrscheinlichkeit der sozial verträglichen Antworten reduziert werden soll. Weiters trägt das Gruppensetting dazu bei, weniger auf mich als auf die anderen Diskussions TeilnehmerInnen und deren Antworten zu fokussieren.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Im ersten, theoretischen Teil gebe ich in Kapitel 2 einen Überblick über Ausbildungssupervision als spezielle Form der Supervision, ihre Ursprünge in der sozialen Arbeit und in der Psychoanalyse und ihre Abgrenzung zur verwandten Lehrsupervision. Hier spielt die besondere Form der Triangulierung, die in Ausbildungssituationen wirksam wird, genauso eine Rolle wie der eingangs erwähnte Aspekt der Beurteilung. Daraus und aus der Anforderung an die Supervisand*innen, eine bestimmte Tätigkeit zu erlernen und sie in Supervision zu reflektieren, ergeben sich bestimmte Themen für die Ausbildungssupervision. Weiters erfordert dies von den in Ausbildungssupervision tätigen Supervisor*innen ein ganz bestimmtes Profil, auf das ich ebenfalls in Kapitel 2 näher eingehe.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem Konzept des studentischen Mentoring/Tutoring, um in Folge die Tätigkeit und die begleitende Ausbildungssupervision der studentischen Schreibmentor*innen an der Universität Wien genauer zu untersuchen. Ich biete einen kurzen Einblick in die Vorgeschichte von (Ausbildungs-)Supervision an Universitäten im deutschsprachigen Raum und in die Kontroverse, die ihr Einsatz teilweise hervorgerufen hat. Mein besonderes Augenmerk gilt jedoch den Lerneffekten, die im Rahmen von Ausbildungssupervision als möglichem Ort zur Explikation und Veränderung impliziter Wissensstrukturen erzielt werden können. Am Ende des Kapitels gehe ich auf das spezifische organisationale Setting „Univer-

sität“ mit seinen speziellen Rahmenbedingungen ein, die von anderen supervisorischen Settings abweichen.

In der abschließenden Diskussion werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit den theoretischen Aspekten von studentischer Ausbildungssupervision an einer Universität zusammengeführt und diskutiert. Hier wird die Rolle dieses Formats in der Ausbildung und der Kompetenzentwicklung von studentischen Schreibmentor*innen untersucht, wodurch sich weitere Fragen für zukünftige Forschung in diesem Bereich eröffnen.

Insgesamt bietet die Arbeit einen Überblick über Ausbildungssupervision als eine spezielle Form von Supervision und über ihre Anwendung in der Ausbildung studentischer Peer-Tutor*innen/Mentor*innen.

2. Ausbildungssupervision

Ausbildungssupervision ist eine spezielle Form der Supervision, die dazu dient, Ausbildungskandidat*innen z.B. in den Bereichen Psychotherapie, Supervision/Coaching, Sozialarbeit und Sozialpädagogik in ihrer Ausbildung zu begleiten. Dabei stellt diese Supervisionsform neben der Wissensvermittlung in Ausbildungsseminaren und der von den Ausbildungskandidat*innen selbst durchgeführten ersten Praxis die dritte Säule von vielen Ausbildungen für im weitesten Sinne beratende Tätigkeiten dar (Hassler 2011, 21; van Kaldenkerken 2014, 77). In der Ausbildungssupervision „wird das berufliche Handeln unter fachkundiger Anleitung reflektiert, das Methodenrepertoire und Wissen erweitert und ... die Qualität für Kunden/Klienten [gesichert]“ (van Kaldenkerken 2014, 75). Das Ziel dieser Begleitung ist es, die Ausbildungskandidat*innen dabei zu unterstützen, „die neue professionelle Identität zu entwickeln, die erste eigene Praxis begleiten zu lassen, damit die eigene Professionalisierung zu unterstützen und dem Kunden trotz der geringen praktischen Erfahrung eine gute Leistung zu garantieren“ (ibid.).

Ausbildungssupervision gehört in Professionen wie Psychotherapie und Sozialer Arbeit schon seit langem zum Standard. Trotzdem gibt es „in wissenschaftlichen Publikationen ... wenig Beschäftigung mit dem Thema Ausbildungssupervision“ (ibid.). Dies ist insofern bemerkenswert, als gerade diese spezielle Form von Supervision geschichtlich gesehen eine bedeutende Rolle in der Entstehung und Entwicklung dieses Beratungsformats gespielt hat (ibid.). Deshalb halte ich einen genaueren Blick auf die historischen Ursprünge von Ausbildungssupervision für hilfreich, um die speziellen Herausforderungen und Spannungsfelder dieses Formats zu verstehen.

2.1 Die historischen Wurzeln von Ausbildungssupervision

Versucht man die Entstehung von Ausbildungssupervision historisch nachzuvollziehen, stößt man auf zwei unterschiedliche geographische Ursprünge dieser speziellen Supervisionsform: Einerseits entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in angloamerikanischen Ländern eine frühe Form von Sozialarbeit, die ihrerseits eine Vorform von Ausbildungssupervision nach sich zog. Andererseits entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Entwicklung der Psychoanalyse durch Sigmund Freud in Wien in der daraus hervorgehenden psychoanalytischen Bewegung der Bedarf, neu ausgebildete Psychoanalytiker*innen bei der Bearbeitung ihrer ersten Fälle zu begleiten und auch die Qualität ihrer Arbeit zu kontrollieren. Diese beiden Entwicklungsstränge von Ausbildungssupervision werden hier nun in Kürze beschrieben.

2.1.1 Von „friendly visitors“ und „paid agents“ – Ausbildungssupervision in der (frühen) Sozialarbeit

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts führte die stark zunehmende Industrialisierung in den westlichen Ländern zu einer tiefgreifenden Veränderung der Gesellschaftsstruktur:

„Die Industrialisierung führt zu Ballungszentren in Industriegebieten (Verstädterung), entwickelt eine demokratische Klassengesellschaft, hebt Nationaleinkommen und Lebensstandard und begründet mit Ausbildung eines Weltmarktes eine Epoche technischer Zivilisation. Handwerk und Kleinbauerntum gehen zurück, die Klassenunterschiede verschärfen sich, die soziale Frage wird zum drängenden Problem“ (Kinder, Hilgemann 1991, 321).

Vor allem der Rückgang von Landwirtschaft und traditionellem Handwerk führte im Zuge dieser Entwicklung zu einem Freiwerden von Arbeitskräften, die in Folge in den neuen industriellen Ballungszentren in England und den USA Arbeit in Manufakturen und Fabriken fanden. Durch die „massive Abhängigkeit von jeweils herrschenden ökonomischen Bedingungen“ (Steinhardt 2005, 32) und das Fehlen jeglicher sozialer Standards kam es zu „massiver Armut und sozialer Verelendung, meist ausgelöst durch Arbeitslosigkeit, beengte Wohnverhältnisse und schlechte, ungesunde Lebensstandards in den Städten“ (ibid.).

Was diese Entwicklungen von anderen, früheren Armutswellen und Hungersnöten unterschied, war die schiere Masse der extrem Bedürftigen, die sich v.a. in den industriellen Ballungszentren im Norden Englands und an der Ostküste der USA sammelten. Sie stellen die Politik und Verwaltungen der betroffenen Regionen und Staaten vor die Anforderung, „(zumindest minimale) Maßnahmen zu ergreifen, um zu gewährleisten, dass die ärgste Not weitestgehend gelindert und das Überleben der Menschen gesichert war“ (ibid.). Im Zuge dessen stellte sich heraus, dass die bis dato gängige Praxis der ‚Mildtätigkeit‘, d.h. das Verge-

ben von Almosen durch religiöse Gemeinschaften, durch die neuen Anforderungen an ihre Grenzen stieß.

In ihrem Buch *Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession?* (2005) skizziert Kornelia Steinhardt diese frühen Versuche, das Leben der Armen auf andere, die reine Gabe von Almosen ergänzende Weise zu verbessern. Sie beschreibt, wie sich im Zuge von sogenannten „Settlement-Bewegungen“ (2005, 33) Menschen aus höheren Gesellschaftsschichten in den Armenvierteln der großen Industriestädte niederließen, um durch die Öffnung ihrer Häuser „über vielfältige soziale, kulturelle und im weitesten Sinn Bildungsaktivitäten ... letztlich zur Verbesserung der Lebenssituation der ansässigen Bevölkerung“ (ibid.) beizutragen.

Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Initiative des Pastors Samuel Barnett und seiner Ehefrau Henrietta Barnett, die 1884² im damaligen Londoner Elendsviertel East End ein Universitäts-Außeninstitut namens Toynbee Hall gründeten, in dem auch Universitätsstudierende wohnten. Dadurch sollte eine „wechselseitige Durchdringung von Bewohnern des Universitätshauses und den Einwohnern Ostlondons“ (ibid.) erreicht werden, was zur Linderung des in dieser Gegend herrschenden Elends beitragen sollte. „Die Grundidee der Barnetts war es ..., die gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten der Zeit durch die Erziehung der Armen und durch die Einsicht der Gebildeten zu mildern“ (Müller 1982/1999, 44f). Mit dieser damals weltweit einzigartigen Initiative, die auch heute noch besteht, wurde das Ehepaar Barnett zu den Begründer*innen dessen, was heute als „Stadtteilarbeit“ bekannt ist (Götze 2005). Wie Carl Wolfgang Müller in seiner *Methodengeschichte der Sozialarbeit* beschreibt, führte Pastor Barnett mit allen Bewohner*innen seines Hauses jede Woche ein halbstündiges Gespräch, um die aus eher wohlhabenden Gesellschaftsschichten stammenden jungen Menschen im Umgang mit dem sie plötzlich umgebenden extremen Elend zu begleiten und zu unterstützen (1982/1999, 44). Diese methodisch noch nicht fundierten, wohl eher intuitiv im Sinne von klassischer seelsorgerischer Arbeit geführten Gesprächen können als der erste dokumentierte Versuch angesehen werden, Menschen in für sie belastenden – und im weitesten Sinne arbeitsbezogenen – Situationen durch reflexionsfördernde Gespräche zu begleiten, um sie dadurch bei der Ausübung ihrer Tätigkeit zu unterstützen. Damit gilt Samuel Barnett als einer der frühen Vorläufer der ausbildungsbegleitenden Supervision in der Sozialen Arbeit (Steinhardt 2005, 32ff).³

² <https://www.britannica.com/topic/Toynbee-Hall> (03.02.2019).

³ Barnetts neuartiges Konzept des „Settlement“ fand in sozialreformerischen Kreisen rasch Anklang und Verbreitung. So wurde es z.B. bereits wenige Jahre nach seiner Entstehung in die USA importiert, wo die Soziologin und Feministin Jane Addams, inspiriert von einem Besuch in Toynbee Hall, 1889 gemeinsam mit Ellen Gates Starr in Chicago das Hull House gründete (Götze 2005).

Die Settlement-Bewegung mit ihren sozialreformerischen Ansätzen stellte am Ende des 19. Jahrhunderts in der Armenfürsorge jedoch eine Ausnahme dar. Vor allem in den USA, wo es vor Franklin D. Roosevelts ‚New Deal‘ in den 1930er Jahren quasi keine Sozialgesetzgebung gab, war es nach wie vor üblich, dass Ehrenamtliche den Armen Almosen brachten. Diese Tätigkeit wurde üblicher Weise von „Ehefrauen wohlhabender Bürger oder nicht ausgebildete[n], unverheiratete[n] ‚höheren Töchter[n]““ (Steinhardt 2005, 34) ausgeübt, die die milden Gaben nach Gutdünken verteilten. Erste Professionalisierungstendenzen auf diesem Gebiet lassen sich mit der Gründung der ‚Charity Organization Societies‘ (COS) ab den 1870ern an der Ostküste der USA⁴ feststellen. Um den Wildwuchs der wohltätigen Aktivitäten zu regulieren, wurden Richtlinien eingeführt. Diese beinhalteten u.a., dass die sogenannten „friendly visitors“ bei „regelmäßigen Hausbesuchen ... eine bestimmte begrenzte Anzahl von Familien zu besuchen“ hatten (Steinhardt 2005, 34f). Im Zuge dieser Besuche sollten die Wohltäterinnen „zu den betreuten Familien persönliche Beziehungen auf[bauen] und Ratschläge zu Haushaltsführung, Kindererziehung etc. geben, wodurch die Hilfsbedürftigkeit gemildert bzw. behoben werden sollte“ (ibid.).

Um die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen in ihrer Tätigkeit zu unterstützen, setzten die COS sogenannte „paid agents“ ein. Diese „wiesen die Fälle zu, schulten, betreuten und leiteten die ‚visitors‘ an, rekrutierten neue freundliche Besucherinnen und waren zugleich dem regionalen Komitee der COS verantwortlich“ (ibid.). Diese Tätigkeit beschreibt Kadushin so:

„Der ‚paid-agent-supervisor‘ war somit in mittlerer Führungsposition, so wie das auf die heutigen Supervisoren zutrifft; er berät die Mitarbeiter, welche die direkte Arbeit am Fall leisten, ist aber selbst einer höheren Autorität unterstellt“ (1990, 9).

Diese Sandwich-Position zwischen Mitarbeiter*innen mit direktem Klient*innenkontakt und einer übergeordneten organisationalen Instanz, die mit der dualen Aufgabe von Unterstützung der Fallarbeiter*innen einerseits und der Kontrolle der von der Organisation vorgegebenen Ziele andererseits einhergeht, ist bis heute eine der definierenden Eigenschaften von Ausbildungssupervision (Schreyögg 2010, van Kaldenkerken 2014).

Mit der an diesem Punkt einsetzenden zunehmenden Professionalisierung der Sozialarbeit wurde damit begonnen, sowohl die ‚visitors‘ als auch die ‚agents‘ zu schulen – einerseits in Kursen und durch das Studium von aktueller Fachliteratur, andererseits aber auch durch individuelle Unterweisung anhand von konkreten Fällen. Dazu schreibt Steinhardt:

„Das System, dass geschulte erfahrene Mitarbeiterinnen innerhalb einer Einrichtung für die Anleitung, Beratung und Aufsicht der Kolleginnen wie auch für administrative Koor-

⁴ <http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/229.html> (03.02.2019).

dinationsarbeit zuständig waren, blieb auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts – in der nun beginnenden Institutionalisierung der Ausbildung – aufrecht. Dieser Tätigkeitsbereich wurde nun auch schon als Supervision bezeichnet und erhielt im Social Casework⁵ schon einen bedeutenden Stellenwert“ (2005, 38).

Die Aufgabe dieser Supervisor*innen wurde z.B. in dem Bericht über eine Sozialarbeitskonferenz aus dem Jahr 1929 wie folgt definiert:

„[...] , dass man Supervision so verstehen sollte, dass sie zwei Funktionen zu erfüllen hätte, erstens, die Arbeit der Dienststelle auf dem von ihr erwünschten Niveau zu halten, und zweitens die fachliche Entwicklung des Personals zu fördern“ (zitiert nach Kadushin 1990, 14).

Hier lässt sich neben dem Aspekt, über die eigene Arbeit zu reflektieren und sie so zu professionalisieren, auch noch ein anderes Kriterium feststellen, das diese spezielle Art von Supervision auszeichnet: die Sicherung der Qualität der dienstgebenden Organisation durch Kontrolle der Arbeit der Supervisand*innen. Dieser Ansatz ist in der Sozialen Arbeit auch heute noch üblich (van Kaldenkerken 2014, 74), genau wie in der Psychoanalyse, die einen weiteren Ursprung der Ausbildungssupervision bildet.

2.1.2 Die Kontrollanalyse in der psychoanalytischen Ausbildung

Der zweite Ursprung der Ausbildungssupervision liegt in den Anfängen der Psychoanalyse zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Nach der Entwicklung dieses völlig neuen Behandlungsverfahrens durch Sigmund Freud kamen viele Interessent*innen nach Wien, um sich selbst einer sogenannten psychoanalytischen Kur zu unterziehen und daraufhin möglicher Weise selbst als Analytiker*innen zu praktizieren. Es zeigte sich jedoch, dass „die Kandidaten anfänglich überfordert und unsicher waren, sich in die aktive Rolle des Analytikers zu begeben“ (Steinhardt 2005, 47) und sich, ähnlich wie in der Sozialen Arbeit, aktive Anleitung durch erfahrene Praktiker*innen wünschten. Dies führte allerdings zu einem entscheidenden Dilemma:

„Da das Verfahren es nicht erlaubt, dass zusätzlich ein erfahrener Psychoanalytiker in der Behandlungssituation anwesend ist, um in unmittelbarer Weise unterstützend aber auch beaufsichtigend wirken zu können, wurde am Berliner Psychoanalytischen Institut

⁵ ‚Social Casework‘ oder ‚Soziale Einzel(fall)hilfe‘ „ist eine Kunst, bei der Erkenntnisse der Wissenschaft von den menschlichen Beziehungen und die Fertigkeit in der Pflege dieser Beziehungen dazu benutzt werden, Kräfte im Einzelmenschen und Hilfsquellen in der Gemeinschaft zu mobilisieren, die geeignet sind, eine bessere Einordnung des Klienten in seine ganze Umwelt oder in Teile seiner Umwelt herbeizuführen“ (Bowers, zit. nach Lattke 1955, 40). (http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/groups/w_270300/issl_galuske/KlassischeMethoden.pdf, 16.04.2019)

in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts ‚ein indirektes Verfahren eingeschlagen, das beide Bedürfnisse in einem befriedigt‘ (Radó 1930, 60)“ (ibid.).

Dieses Verfahren stellte somit einen Kunstgriff dar, der es ermöglichte, angehende Psychoanalytiker*innen in ihrer Tätigkeit anzuleiten, ohne das psychoanalytische Verfahren zu gefährden. In Sitzungen der Ausbildungskandidat*innen mit erfahrenen Analytiker*innen wurden Behandlungsfälle und die weitere Vorgangsweise besprochen. Diese sogenannte „Kontrollanalyse“ wurde bald nach ihrer Entstehung zu einem bis heute zentralen Bestandteil der psychoanalytischen Ausbildung (Steinhardt 2005, 47) und wurde im Laufe der Zeit von anderen psychotherapeutischen Richtungen übernommen.

Ein wesentlicher Kritikpunkt an der Kontrollanalyse bzw. Ausbildungssupervision war von Anfang an, dass sie von „gleichsam vorgesetzten Lehrern“ durchgeführt wurde, „die darüber entscheiden, ob die Ausbildung positiv abgeschlossen werden kann“ (Steinhardt 2005, 47). Dadurch sahen die Kritiker*innen die ungehemmte professionelle Entwicklung der Ausbildungskandidat*innen in Gefahr. Trotz dieser bis heute aufrechten Bedenken etablierte sich die Kontrollsupervision nachhaltig in allen psychotherapeutischen Richtungen, wo sie nach wie vor ein fixer Bestandteil der Ausbildung ist. Zusätzlich hielt die Kontrollsupervision auch Einzug in andere Ausbildungen für ‚artverwandte‘ Professionen im Feld der Pädagogik und Beratung, wie z.B. bei Sozialpädagog*innen oder Supervisor*innen in Ausbildung. Dort ist dieses Format gemeinhin als „Ausbildungssupervision“ (Fehlinger 1997, 329) oder auch als „Lehrsupervision“ (van Kaldenkerken 2017, 58) bekannt. Diese Begriffe werden in der Literatur oft synonym verwendet. Für die vorliegende Arbeit erscheint mir jedoch eine genauere Betrachtung und Abgrenzung der beiden Begriffe sinnvoll.

2.1.3 Zur Abgrenzung der Begriffe Lehr- und Ausbildungssupervision

Wie schon eingangs erwähnt, versteht man unter Lehr- oder Ausbildungssupervision „ein Lernsetting mit externer Begleitung durch eine Fachperson während einer Ausbildung Dieses dient der berufsspezifischen Aneignung von Rollen- und Handlungskompetenzen“ (Hassler 2011, 19). In ihrem Buch *Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen* (2011) unterscheidet Astrid Hassler die beiden Begriffe in Bezug auf die konkrete Ausbildung: So verwendet sie „Lehrsupervision für eine Ausbildungssupervision innerhalb der Ausbildungen für Supervision und/oder Organisationsentwicklung und/oder Coaching“ (2011, 20), also in einem sehr klar abgesteckten Bereich. Als Ausbildungssupervision bezeichnet sie hingegen die „Supervision für Auszubildende in einem sozialen oder medizinischen Beruf oder einer berufsbegleitenden Weiterbildung“ (ibid.).

Ich halte diese begriffliche Abgrenzung deshalb für sinnvoll, weil ausbildungsbegleitende Supervision je nach zu erlernender Tätigkeit durchaus unterschiedlich gestaltet werden und verschiedene Schwerpunkte haben kann, wobei sich die Lehrsupervision für angehende Su-

pervisor*innen/Coaches durch einen spezifischen Aspekt von anderen Ausbildungssupervisionsformen unterscheidet:

„Lehrsupervision als Ausbildungssupervision für Supervisoren zeichnet sich durch eine zusätzliche Lernebene aus, da sich die Lehrsupervision ihrer eigenen Methode bedient. [...] Das, was gelernt und reflektiert werden soll, wird gleichzeitig auch praktiziert. So bildet das Modelllernen eine zusätzliche Ebene, und die Prozessreflexion wird zum methodischen Mittel des Lernens“ (van Kaldenkerken 2014, 76).

Diese Ebene der modellhaften Prozessreflexion ist nicht unbedingt Teil von anderen Formen der Ausbildungssupervision. Diese integrieren „Selbstreflexion, Instruktion und Vorbereitung auf die Praxis“ (ibid.), wobei in manchen Fällen, je nach organisationalem Kontext, inhaltlichem Verständnis und fachlicher Kenntnis der Supervisor*innen, mitunter die Fachberatung überwiegt (ibid.).

Ein weiterer Unterschied zwischen Lehr- und Ausbildungssupervision ist der Grad der Einbettung in das übergeordnete Ausbildungssystem. Während Supervisor*innen in Ausbildung sich ihre Lehrsupervisor*innen selbst aussuchen und in Folge die Termine und die Frequenz individuell mit ihnen vereinbaren, wird Ausbildungssupervision oft „routinemäßig im Ausbildungsverlauf organisiert. [...] Das Institut gibt oft auch die Termine vor“ (Hassler 2011, 29). Dieses Vorgehen beeinflusst in Folge auch die anderen Elemente des Dreieckskontrakts zwischen Supervisor*in, Supervisand*in und Ausbildungsinstitution: Anders als in der Lehrsupervision steht der bzw. die Ausbildungssupervisor*in von Anfang an fest und „Vertragsverhandlung und -abschluss [finden] meist zwischen dem Ausbildungsinstitut und der [Supervisorin] statt. [...] Den [Supervisandinnen]⁶ sind nur die lern- und prüfungsrelevanten Bedingungen des Dreiecksvertrags bekannt“ (ibid.). Diese Eigenschaft von Ausbildungssupervision hat wiederum spezielle Auswirkungen auf die Kontraktgestaltung und Triangulierung, welche in Kapitel 2.3 genauer beleuchtet werden. An dieser Stelle bietet eine Tabelle eine Übersicht über die Unterscheidungspunkte zwischen Lehr- und Ausbildungssupervision (nach Hassler 2011, 29ff.):

	Lehrsupervision	Ausbildungssupervision
Dreiecksvertrag/ Termine und	Termine werden individuell zwischen Supervisor*in und Super-	Termine sind routinemäßig in den Ausbildungsverlauf integriert und ste-

⁶ Hassler verwendet in ihrem Buch die Ausdrücke ‚Trainerin‘ für die Supervisorin und ‚Trainee‘ für die Supervisand*innen. Da sich in meinem Verständnis Training als primär Wissen oder Fertigkeiten vermittelnde Tätigkeit und Supervision als prozesshafte Begleitung grundlegend unterscheiden und eine Vermischung der beiden Begriffe im Rahmen dieser Arbeit für Verwirrung sorgen würde, spreche ich durchgehend von dem bzw. der ‚Supervisor*in‘ und den ‚Supervisand*innen‘.

Frequenz	visand*in ausgehandelt.	hen meist von Anfang an fest.
Dreiecksvertrag/ Verhandlung	Die Lehrsupervisor*innen bekommen von der Ausbildungsleitung einen bestimmten (inhaltlichen) Auftrag. Darüber hinaus gibt es meist einen formalen Dreiecksvertrag in Form eines Formulars. Die konkreten Vertragsbedingungen wie Länge der Einheiten, Frequenz und Kosten werden zwischen Lehrsupervisor*in und Lehrsupervisand*in individuell vereinbart.	Der Vertrag besteht zwischen Ausbildungsinstitut und Supervisor*in, die Supervisand*innen sind in die Aushandlung auf formaler Ebene (Dauer, Frequenz, Kosten, Ziele) nicht involviert.
Dreiecksvertrag/ Inhalt	ebenso wie alle anderen Aspekte des Dreiecksvertrags (mit Ausnahme der zu absolvierenden Stunden).	Die Supervisand*innen kennen vorab nur die lern- und prüfungsrelevanten Aspekte des Dreiecksvertrags (die in der Lehrveranstaltungsbeschreibung genannt werden).
Setting	Einzel- und Gruppensetting	Findet in Gruppen statt.
Feldkompetenz des*der Supervisor*in	Die Supervisand*innen lernen durch die beraterische Fachkompetenz der Supervisor*innen (Stichwort: Beratung durch Beratung), die Feldkompetenz der Supervisor*innen in einem bestimmten Bereich ist nicht unbedingt ausschlaggebend.	Die Supervisor*innen müssen neben supervisorischer Fachkompetenz über ausgeprägte Feldkompetenz im ausbildungsrelevanten Feld verfügen (Stichwort: Lernen von Meister*innen des Fachs).
Fokus der Reflexion	Es wird sowohl die eigene Beratungstätigkeit als auch der Gruppenprozess in der Gruppensupervision reflektiert	Die Tätigkeit der Supervisand*innen steht im Zentrum, die Reflexion über den Gruppenprozess der Ausbildungssupervisions-Gruppe ist sekundär.
Art der Akquise	Die Supervisand*innen akquirieren die Kund*innen/Klient*innen für ihre Lernpraxis selbst. Die Akquise kann Teil der Reflexion	Die Supervisand*innen bekommen Praxisfälle zugeteilt bzw. müssen sich nur in geringem Ausmaß um Akquise kümmern. Dementsprechend nimmt

	im Rahmen der Lehrsupervision sein.	die Reflexion von Akquise in der Ausbildungssupervision einen geringeren Stellenwert ein.
--	-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 1: Unterschiede zwischen Lehr- und Ausbildungssupervision

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass sich Lehr- und Ausbildungssupervision im Grad der institutionellen Anbindung unterscheiden: Lehrsupervision findet in Einzel- und Mehrpersonensettings „mit mittlerer institutioneller Anbindung“ (Schreyögg 2010, 302) statt, wohingegen Ausbildungssupervision oft nur in Mehrpersonensettings mit höherer institutioneller Anbindung durchgeführt wird. So gibt es, wie weiter oben beschrieben, zwischen Lehr- und Ausbildungssupervision Unterschiede in der Kontraktierung und Terminvereinbarung. Und auch die Art der Akquise der Fälle, die in der Lehr- bzw. Ausbildungssupervision besprochen werden, unterscheidet sich: Angehende Supervisor*innen betreiben selbst Akquise und besprechen allfällige Schwierigkeiten dabei mit ihren Lehrsupervisor*innen; Teilnehmer*innen an anderen Ausbildungen bekommen ihre Praxisfälle oft zugewiesen und brauchen sich um die Anwerbung von Klient*innen nicht zu kümmern.

Ein Gesichtspunkt, der trotz aller sonstigen Unterschiede in allen Formen von Lehr- und Ausbildungssupervision eine große Rolle spielt, ist der der Kontrolle und Beurteilung. Denn nur eine erfolgreich absolvierte Lehr- bzw. Ausbildungssupervision ermöglicht den Ausbildungskandidat*innen eine Tätigkeit in dem von ihnen angestrebten Beruf. Empfinden die Lehr- bzw. Ausbildungssupervisor*innen⁷ sie als nicht geeignet oder ihre Praxis als mangelhaft, ist der Ausbildungsabschluss in Gefahr. Daraus ergeben sich spezifische Spannungsfelder, die im nächsten Abschnitt genauer untersucht werden.

2.2 Ausbildungssupervision und ihre Spannungsfelder

Wie in der Tabelle weiter oben ausgeführt, zeichnet sich Ausbildungssupervision dadurch aus, dass, wie bei den ‚paid agents‘ und ‚friendly visitors‘, „eine ‚Meisterin‘ oder ein ‚Meister‘ ... einer bestimmten Profession oder Methode ... [J]üngere begleitet und deren erste professionelle Praxis kontrolliert“ (Rappe-Giesecke 1999, 47). Der bzw. die Ausbildungssupervisor*in „gehört [also] zum Ausbildungssystem“ (Van Kaldenkerken 2014, 77). Dazu schreibt Schreyögg:

„Der Supervisor ist als Agent des Aus- oder Fortbildungssystems beauftragt, bestimmte Zielsetzungen des organisatorischen Systems zu realisieren. Er erhält von diesem ex-

⁷ Im Folgenden verwende ich zur besseren Lesbarkeit und um dem Fokus dieser Arbeit Rechnung zu tragen, nur mehr den Begriff „Ausbildungssupervision“. Dort, wo es inhaltliche Überschneidungen gibt (wie in Tabelle 1 dargestellt) ist Lehrsupervision mitgemeint.

plizit oder implizit auch eine formale Führungsaufgabe im Sinne der Personalentwicklung: die Supervisanden zu fördern – und zu kontrollieren“ (2010, 302).

Diesen Aspekt von Supervision findet man auch im ursprünglichen Wortsinn des Begriffs, welcher vom lateinischen ‚supervisio‘ kommt und ‚Aufsicht‘ bedeutet. Laut Duden heißt Supervision „Leistungskontrolle, Inspektion“ (1990, 755). In der Ausbildungssupervision findet dieser Gesichtspunkt von ‚Kontrolle‘ also einen viel stärkeren und auch sichtbareren Niederschlag als in anderen Supervisionsformen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld, welches aus den teilweise unterschiedlichen Zielen der Supervisor*innen und jenen der Supervisand*innen resultiert und auf welches ich in Folge näher eingehen möchte.

In ihrem Artikel über Ausbildungssupervision bei systemischen Familientherapeut*innen stellt Margarete Fehlinger die Überlegung an, dass die Ziele, die Supervisand*innen und Supervisor*innen in der Ausbildungssupervision haben, durchaus konträr sein können (1997, 329). Obwohl sich Fehlinger in ihren Ausführungen auf ‚klassische‘ psychotherapeutische Ausbildungssupervision bezieht, scheinen mir ihre Überlegungen auch auf andere Ausbildungskontexte anwendbar, da ich davon ausgehe, dass sich ähnliche Spannungsfelder auch in anderen Zusammenhängen auftun und zu reflektieren sind.

Laut Fehlinger werden „die Ziele der Ausbildungssupervision ... am besten dann erreicht, wenn die Ausbildungskandidatin diejenigen Fallgeschichten für die Supervision auswählt, bei denen sie am meisten ansteht oder am meisten Fragen hat“ (1997, 330). Denn dadurch ergibt sich für die Supervisand*innen die größte Lernchance und für die Supervisor*innen die beste Möglichkeit, (auch) kontrollierend einzugreifen. Daraus entsteht jedoch automatisch eine Diskrepanz zwischen den Zielen der Supervisor*innen und jenen der Supervisand*innen: Die Supervisor*innen wollen ihre Kontrollfunktion verantwortungsvoll erfüllen und sowohl die Qualität der Ausbildung als auch die Arbeit der Ausbildungskandidat*innen mit ihren Ratsuchenden⁸ auf einem bestimmten Niveau halten. Die Supervisand*innen hingegen „wünsch[en] sich, dass das Eröffnen von Defiziten nicht zur Infragestellung des Ausbildungsabschlusses führt. [...] So kann es sein, dass die Ausbildungskandidatin den Fokus der Aufmerksamkeit in Richtung positiver Präsentation der eigenen Fähigkeiten legt“ (Fehlinger 1997, 330).

Dabei zeigt sich das zentrale Spannungsfeld der Ausbildungssupervision: Lernt man als Auszubildende*r am besten aus Fehlern bzw. anhand von Schwierigkeiten, so könnte das

⁸ Entsprechend meiner Hypothese, dass Ausbildungssupervision nicht nur in der Psychotherapie und der Sozialen Arbeit anwendbar und fruchtbringend ist, verwende ich den Begriff „Ratsuchende“ für alle Klient*innensysteme, die Beratung in irgendeiner Form wahrnehmen (so z.B. auch Schreibberatung).

Nutzen dieser Lernchance allerdings auch eine negative Beurteilung durch den bzw. die kontrollierende*n Supervisor*in nach sich ziehen und den positiven Ausbildungsabschluss gefährden. Robert Schigutt meint in Hinblick auf die Ausbildung von Psychotherapeut*innen zu diesem Dilemma:

„Der einzige Ausweg, der den Supervisor davon befreit, ein Vertrauensverhältnis zuerst zu schaffen und dann zu missbrauchen, scheint nur darin zu liegen, dass der Supervisor davon entbunden wird, eine Bewertung des Kandidaten vorzunehmen. Das einzige, was er bestätigen könnte, wäre die Teilnahme des Kandidaten an den Supervisionsveranstaltungen im vorgeschriebenen Umfang und seine Bereitschaft, sein [professionelles] Handeln in Problemzusammenhänge einzubeziehen“ (Schigutt 1991, zitiert nach Fehlinger 1997, 330).

Schigutt ist mit dieser Sichtweise nicht alleine: So schreibt Margit Ostertag über die Ausbildungssupervision von angehenden Supervisor*innen: „Während klassische Lehrveranstaltungen mit vorgegebenen Inhalten und mit Prüfungen verbunden sind, ist die Ausbildungssupervision inhaltsoffen und als Beratungsraum notwendigerweise frei von Benotung und Beurteilung“ (zitiert nach van Kaldenkerken 2014, 77).

Diese Herangehensweise birgt allerdings ein Problem: Dadurch entzieht sich der von Schigutt beschriebene Ausbildungssupervisor seiner eingangs von Schreyögg beschriebenen „formale[n] Führungsaufgabe im Sinne der Personalentwicklung: die Supervisanden zu fördern – und zu kontrollieren“ (2010, 302). Denn der Rückzug auf ein formalistisches ‚ordnungsgemäß Teilgenommen‘ verunmöglicht dem Ausbildungssupervisor*, seine ihm von der Organisation aufgetragene Kontrollaufgabe vollinhaltlich wahrzunehmen und suggeriert, dass es nicht möglich ist, gleichzeitig eine vertrauensvolle Zusammenarbeit Auszubildende*r und Ausbildungssupervisor*in herzustellen. Dazu meint Haubl:

„Ausbildungssupervisionen haben eine Evaluationsfunktion, die nicht verleugnet werden darf. Sowohl die [Ausbildungskandidaten] als auch ihre ausbildenden Supervisorinnen und Supervisoren müssen diesen Sachverhalt nicht nur im Bewusstsein halten, sondern auch als legitim und zum Nutzen aller anerkennen. Zwar mag sich mancher wünschen, es beim Fördern und Fordern zu belassen, aber damit würde man sich der Verantwortung entziehen, deren Übernahme nur recht und billig ist. Denn die Berufsethik gebietet es, den Kompetenzerwerb [der Ausbildungskandidaten] zu evaluieren, um Schaden abzuwenden, der entstehen kann, wenn unzureichend kompetente [Ausbildungskandidaten] am Ende ihrer Ausbildung ein Zertifikat erhalten“ (2017, 51).

Dieses Zitat macht das zentrale Spannungsfeld im Bereich der Ausbildungssupervision sehr gut deutlich. Welchen Stellenwert die Kontrollfunktion von Ausbildungssupervisor*innen also für ihre Beziehung zu ihren Supervisand*innen hat, gilt es genauer zu betrachten (siehe dazu Kapitel 2.3). An dieser Stelle sei festgehalten, dass sich Kontrolle als klar formulierte Aufgabe von Ausbildungssupervision im Verhältnis von Supervisor*in und Supervisand*in unwei-

gerlich bemerkbar macht und dieser Tatsache in der Gestaltung der Arbeitsbeziehung Rechnung getragen werden muss⁹. Dazu meint Fehlinger:

„Gibt es überhaupt ein Entrinnen aus dieser Paradoxie, die sich durch die Gleichzeitigkeit von einander widersprüchlichen Aufträgen ergibt? Was die systemische Therapie dazu anzubieten hat, ist eine Metakommunikation über das beschriebene Dilemma. Es liegt in der Verantwortung der Supervisorin, die widersprüchlich erscheinenden Ebenen im Benennen klar zu trennen und dabei – sich selbst eingebunden in das Dilemma – zu beschreiben. Erst so kann für die Ausbildungskandidatin deutlich werden, dass auch die Supervisorin Teilnehmerin am Supervisionskontext und daher abhängig und nicht in einer ‚objektiven Expertinnenrolle‘ ist“ (1997, 330).

Es ist also für einen produktiven Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen Begleitung und Kontrolle/Bewertung unerlässlich, dieses offen zu kommunizieren und dadurch wahrnehmbar und besprechbar zu machen. Hier wird das Handeln der Ausbildungssupervisor*in zum Modell für einen professionellen Umgang mit unterschiedlichen, einander möglicher Weise widersprechenden Anforderungen bzw. Erwartungen an Beratung, welche den Ausbildungskandidat*innen in der Praxis immer wieder begegnen werden. Dies ermöglicht für die Supervisor*innen ein der Idee der Ausbildungssupervision entsprechendes Lernen von ‚Meister*innen‘. Dazu schreibt van Kaldenkerken:

„In der Lehrsupervision wird genau das praktiziert, was gelernt werden soll. Die erlebte Wirkung der Steuerung, der Verfahren und eingesetzten Methoden bietet eine hervorragende Basis für die Reflexion und das Modelllernen. Je offener der Lehrsupervisor die eigenen Methoden und Steuerungskriterien transparent macht, umso vielfältiger lässt sich auf dieser Ebene lernen“ (2017, 59).

Ein Hilfsmittel, um die professionelle und transparente Kommunikation über die beschriebenen unterschiedlichen Anforderungen an Ausbildungssupervision sicherzustellen und dadurch ein Modelllernen für die Ausbildungskandidat*innen zu ermöglichen, stellt der Dreiecksvertrag dar (van Kaldenkerken 2017). Er wird zwischen Supervisor*in, Supervisor*in und Ausbildungsinstitution geschlossen und wird nun in Folge genauer beschrieben.

2.3 Triangulierung und Kontraktierung in der Ausbildungssupervision

Ausbildungssysteme sind meist komplex und bestehen aus unterschiedlichen Teilen, die alle miteinander in Beziehung stehen: Da ist einerseits das Ausbildungsinstitut und seine Ausbildungskandidat*innen. Diese werden von Vortragenden/Lehrenden darin ausgebildet, mit Ratsuchenden zu arbeiten. Dabei werden sie von Ausbildungssupervisor*innen begleitet und kontrolliert. Aus dieser Konstellation ergibt sich eine Vielfalt unterschiedlicher triadischer Beziehungen, die ich mithilfe eines Diagramms von Carla van Kaldenkerken (2017, 65) illustriere-

⁹ Dies gilt selbstverständlich auch für die Lehrsupervision.

ren möchte, wobei ich die Bezeichnungen der einzelnen Elemente adaptiert habe: So steht in der originalen Grafik im obersten Dreieck „Lehrsupervision“; gemäß der in Abschnitt 2.1.3 formulierten Abgrenzung zwischen Lehr- und Ausbildungssupervision habe ich die Bezeichnung in der Grafik dementsprechend adaptiert und habe auch den „Lehrsupervisor“ in „Ausbildungssupervisor*in“ umbenannt. Weiters steht in der originalen Grafik statt ‚professionelle Standards‘ „DGSv“ (Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching, e.V.), der Berufsverband der Supervisor*innen in Deutschland. Da es in der vorliegenden Arbeit um Ausbildungssupervision in einem Feld geht, in dem kein vergleichbarer Berufsverband existiert, habe ich auch hier das Diagramm dementsprechend adaptiert.

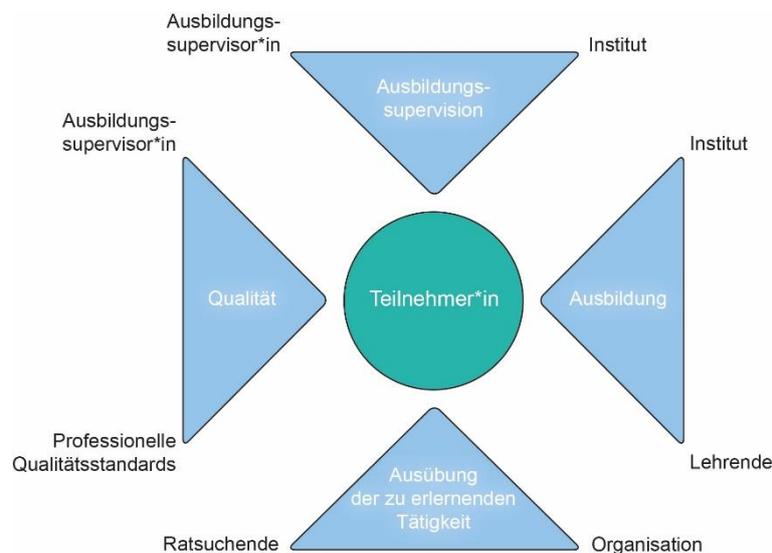


Abb. 1: Ausbildungssupervision als mehrfaches Dreieckssystem (van Kaldenkerken 2017, 65; adaptiert E.K.)

Dieses Diagramm zeigt, dass der bzw. die Ausbildungssupervisor*in direkt zwar nur an zwei der vier Triaden beteiligt ist, nämlich am Dreiecksverhältnis zwischen Ausbildungsteilnehmer*in, ausbildende Institution und Ausbildungssupervisor*in und an der Beziehung zwischen Ausbildungsteilnehmer*in, professionellen Qualitätsstandards und Ausbildungssupervisor*in. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, auch die anderen beiden Dreiecke in die Betrachtung der Triaden in der Ausbildungssupervision miteinzubeziehen, da, so meint van Kaldenkerken, im Ausbildungssystem „die Anforderung an Kontrakte nicht nur im Einbezug des Dritten, sondern auch in der Gestaltung und Verbindung aller Triaden“ besteht (2017, 66). In diesem Zusammenhang kommt Ausbildungssupervisor*innen eine besondere Rolle zu: Neben ihrer Funktion als „interpersonale Dritte“ im Ausbildungssupervisionssetting sind sie auch gleichzeitig das, was Tietel „die Verkörperung eines strukturellen Dritten“ (2012/2017, 147) nennt. Laut Tietel ist dies die Instanz, die auf die Arbeitsaufgabe fokussiert, den Rahmen und das Setting der Supervision garantiert und den ausgeschlossenen Dritten repräsentiert (ibid.).

Diese Rolle verlangt von Ausbildungssupervisor*innen „als triadische Kompetenz ..., die Beziehungen mit den Beteiligten so zu gestalten, dass trotz Abwesenheit und Ausschluss die Interessen und Erwartungen aller Beteiligten gewahrt und berücksichtigt und keine Lösungen auf Kosten eines Abwesenden entwickelt werden“ (van Kaldenkerken 2017, 63). Wie schon eingangs erwähnt, gibt es in den vielgestaltigen triadischen Beziehungen in einem Ausbildungskontext auch vielfältige und unterschiedliche Interessen, die sich teilweise gegenseitig ausschließen: So treten „die Interessen und Ausbildungsanforderungen des Instituts, die Qualitätsanforderungen der [Profession], ... die Kundeninteressen der [Ratsuchenden] und nicht zuletzt die persönlichen Lern- und Entwicklungsinteressen der [Ausbildungs]supervisor*innen“¹⁰ in Erscheinung (ibid.).

Hier zeigt sich der grundlegende Unterschied zwischen Ausbildungssupervision und „berufsbezogener Supervision“ (van Kaldenkerken 2014, 76): Bei ersterer sind die Ausbildungssupervisor*innen als fixer Bestandteil des Ausbildungssystems „in einen Rahmenvertrag eingebunden ..., der sowohl die Umsetzung der Ausbildungsziele als auch das Verständnis von [Ausbildungs]supervision, die Anforderungen der [Profession], die Kontrolle der Qualität für den Kunden und die Unterstützung und Begleitung der Lernenden im Blick behält“ (van Kaldenkerken 2017, 66). Dies hat Auswirkungen auf den Grad institutioneller Anbindung, der wie schon beschrieben im Falle von Ausbildungssupervision tendenziell höher ist als bei berufsbezogener Supervision und unmittelbare Folgen für die Vertragsgestaltung hat. Diese zeichnet sich in der Ausbildungssupervision durch folgende Punkte aus:

Wie bei den ‚friendly visitors‘ und den ‚paid agents‘ werden auch heute in der Ausbildungssupervision „Dreieckskontrakte jeweils zwischen dem Ausbildungsinstitut, den Ausbildungskandidaten und den [Ausbildungs]supervisoren geschlossen. Implizit gehören auch die [Ratsuchenden des Ausbildungskandidaten] mit in den Vertrag. Ihre Ziele und Erwartungen müssen ebenfalls bedacht werden, auch wenn sie nicht unmittelbar an der Vertragsgestaltung beteiligt sind“ (ibid. 67). Damit wird der bzw. die Ausbildungssupervisor*in seiner bzw. ihrer Funktion als „das Dritte“ gerecht, die für den ausgeschlossenen Dritten – in diesem Fall die Ratsuchenden – einsteht. Dadurch sorgt der bzw. die Ausbildungssupervisor*in schon in der Vertragsgestaltungsphase für die Verbindung zwischen der Triade der Ausbildungssupervision und der der Ratsuchenden.

Ein zweites wichtiges Element der Vertragsgestaltung von Ausbildungssupervision ist die schon weiter oben als essentiell erwähnte Transparenzmachung des Kontrollaspekts dieser speziellen Supervisionsform. Dies dient einerseits der Qualitätssicherung für die von den Ausbildungskandidat*innen auszuübende Tätigkeit und andererseits der Klärung der Rollen-

¹⁰ Auch hier habe ich die Begrifflichkeit analog zu den Änderungen in der Grafik adaptiert.

verteilung zwischen Ausbildungsleitung und Ausbildungssupervisor*innen (ibid., 68). So kann das triadische Verhältnis zwischen Ausbildungssupervision, Ausbildungsinstitut und Ausbildungskandidat*in direkt und transparent gestaltet werden.

Der dritte zentrale Aspekt der Kontraktierung im Rahmen von Ausbildungssupervision ist jener der institutionellen Rückkopplung. Hier gibt der bzw. die Ausbildungssupervisor*in gemäß dem Grundsatz von Verschwiegenheit im Persönlichen und Transparenz im Strukturellen dem Ausbildungsinstitut in Hinblick auf das Konzept und die Struktur des Lehrgangs und auf die Art der Kommunikation Rückmeldung (ibid.). Dies ist für die ausbildende Institution von großem Wert:

„Werden strukturelle Aspekte in der Supervision als hinderlich für die Aufgabenerfüllung identifiziert, kann die Organisation diese nur ändern und selbst lernen, wenn diese Informationen aus der Supervision an die Organisation rückgekoppelt werden. [...] Aus diesem Grunde werden Vertreter der Organisation in die Zielklärung, den Kontrakt, die Zwischenbilanzen und (die) Evaluation einbezogen. Dadurch entsteht ein lernfähiges System“ (ibid., 64).

Auch hier gestaltet der bzw. die Ausbildungssupervisor*in mithilfe des Dreieckskontrakts die Beziehung zwischen Ausbildungssupervisand*in und Ausbildungsinstitution, wobei in diesem Fall der Kontrollaspekt quasi ‚umgedreht‘ wird: Stehen Mängel in der Strukturierung oder organisatorischen Umsetzung des Ausbildungslehrgangs der Qualität der Ausbildung im Wege, so gibt der bzw. die Ausbildungssupervisor*in der Ausbildungsinstitution darüber Rückmeldung. Dadurch wird Lernen innerhalb der Organisation ermöglicht, verbessert sich idealer Weise die Qualität der Ausbildung, was wiederum den Ausbildungskandidat*innen zugutekommt.

Ein spezieller Aspekt der Kontraktgestaltung von vielen Formen der Ausbildungssupervision wurde weiter oben schon näher beschrieben, sei hier aber der Vollständigkeit halber nochmals erwähnt: Anders als bei berufsbezogener Supervision und auch bei Lehrsupervision sind die Ausbildungskandidat*innen in die ‚äußeren‘ Elemente der Kontraktgestaltung nicht involviert. Dazu zählen Terminvereinbarung, Frequenz und Beurteilungsraster (zu dem z.B. Regelungen für die An- und Abwesenheit in Supervisionseinheiten und die für eine positive Beurteilung nötigen zu erbringenden Leistungen zählen). Diese Eckpunkte werden zwischen Ausbildungssupervisor*in und Ausbildungsinstitut vereinbart (Hassler 2011, 29).

Trotz dieser klar vorgegebenen äußeren Rahmenbedingungen, die von den Ausbildungskandidat*innen nicht beeinflusst werden können – oder vielleicht sogar gerade wegen dieser – gibt es noch andere, ‚innere‘ Elemente des Kontrakts, die zwischen Ausbildungssupervisor*in und -supervisand*innen vereinbart werden können und auch sollten. Dazu zählen die wechselseitigen Erwartungen zwischen Supervisor*innen und Supervisand*innen genauso

wie eine transparente Definition der Kontrollfunktion der Ausbildungssupervision (wann haben Supervisand*innen z.B. mit negativen Konsequenzen aufgrund von in der Ausbildungssupervision vorgebrachten Dingen zu rechnen) und eine Abgrenzung der Themen, die in der Ausbildungssupervision besprochen werden sollen bzw. was nicht in dieses Setting gehört (Hassler 2011, 29ff.). Die Verhandlung dieser Punkte zwischen Supervisor*in und Supervisand*innen ist zentral für die Festlegung einer beidseitig verbindlichen, vertrauenswürdigen, wohlwollenden und konstruktiven Arbeitsbeziehung, welche wiederum nötig ist, um sicherzustellen, dass „die beteiligten Personen ihr Lehr- und Lernpotential voll ausschöpfen können. [...] Auf dem Boden einer verbindlichen Arbeitsbeziehung lassen sich Lernerfolge durch vereinbarte Abläufe, Inhalte und Methoden nachhaltiger verankern“ (ibid., 26). Welcher Art diese Lernerfolge im Rahmen von Ausbildungssupervision sein können, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

2.4 Die Ziele und Themen von Ausbildungssupervision

Lernen ist ein hochgradig individueller Prozess. Der prozesshafte Charakter von Supervision ist somit prädestiniert für die Schaffung eines Lernraumes, der „den Bedürfnissen und Fähigkeiten der beteiligten Personen angepasst“ (Hassler 2011, 26) ist. Doch trotz aller Individualität und Prozessorientierung lassen sich klare Ziele definieren, die im Rahmen von Ausbildungssupervision erreicht werden müssen, um einen Lernerfolg zu erzielen. Diese werden im nächsten Abschnitt näher beschrieben.

2.4.1 Ziele von Ausbildungssupervision

Laut Fehlinger hat Ausbildungssupervision zwei genau umrissene Ziele: Ausbildung und Kontrolle (1997, 329f). Da auf die Kontrollfunktion von Ausbildungssupervision weiter oben (und v.a. in Kapitel 2.2) schon ausführlich eingegangen wurde, möchte ich mich an dieser Stelle genauer dem Ausbildungsaspekt zuwenden. Dazu schreibt Fehlinger: „Die Supervisorin möchte im Rahmen der Supervision einen geeigneten Theorie-Praxis-Transfer erreichen, insbesondere die Integration der vermittelten Theorie und Methodik in der Person der Supervisandin“ (1997, 329). Obwohl sich Fehlinger wie schon erwähnt auf die Ausbildungssupervision von systemischen Therapeut*innen bezieht, gilt das Ziel, Ausbildungskandidat*innen durch fachkundig angeleitete Reflexion in der Verbindung von Praxis und Theorie in der zu erlernenden Tätigkeit zu unterstützen, für alle Formen von Ausbildungssupervision für im weitesten Sinn beratende Berufe (van Kaldenkerken 2014, 74ff).

Dass es diese Unterstützung beim Erlernen der Tätigkeit des Beratens durchaus braucht, wird sichtbar, wenn man sich vor Augen führt, um welche herausfordernde Tätigkeit es sich dabei handelt. So gilt es, in einer Beratungssituation innerhalb kürzester Zeit ein Prob-

lem zu erfassen und eine passende Intervention zu wählen¹¹. In der Expertiseforschung bezeichnet man solche Situationen, in denen in Sekundenbruchteilen auf eine sich immer verändernde Umwelt reagiert werden muss, als „komplex-dynamisch“¹² (Krause 2012, 209). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass der ihnen inhärente Zeitdruck Expert*innen dazu zwingt, „keine rationalen Entscheidungen [zu fällen], bei denen sie mögliche Lösungswege abwägen“ (ibid.). Stattdessen entscheiden die Expert*innen intuitiv, indem sie „die aktuelle Situation als Vertreter[in] einer bekannten, prototypischen Situationsklasse“ (ibid.) wahrnehmen, ein Vorgehen, das Hassler als „Handeln nach einem fachlichen Konzept“ (2011, 36) bezeichnet. Ein fachliches Konzept ist „meistens ein eklektisches Gebilde zur systematischen Situationserfassung und zur professionellen Handlungs- und Verbesserungsplanung. Grundsatz ist, dass jeder Schritt fachlich begründbar ist“ (ibid., 35). Diese Art des fachlich begründeten Handelns kann im Zuge von Ausbildungen und gestützt durch Ausbildungssupervision erlernt werden. Dabei sammeln die Ausbildungskandidat*innen situationsbezogene Daten über das Klient*innensystem und gleichen sie mit den in der Ausbildung erlernten fachlichen Theorien ab. Daraus ergibt sich eine in komplex-dynamischen Situationen extrem wichtige Reduktion von Komplexität, welche wiederum die sich stellende Aufgabe besser bewältigbar macht. Wenn es gelingt, das theoretische Wissen mit dem Anlassfall in Einklang zu bringen und danach zu handeln, bewirkt dies ein fachlich fundiertes Vorgehen der Ausbildungskandidat*in und lässt die Person kompetent wirken (ibid.).

Ausbildungssupervision kann bei der Bildung von fachlichen Handlungskonzepten insofern unterstützen, als sie den Raum dafür bietet, das Vorgehen der Ausbildungskandidat*innen in komplex-dynamischen Situationen rückblickend und entschleunigt zu betrachten und dadurch zu be- und verarbeiten. Momente, in denen ein bekannter fachlicher Prototyp gefehlt hat, werden „detailliert analysiert und dann einem Prototypen zugeordnet“ (Krause 2012, 209), wobei fehlende Theorie eventuell von dem bzw. der Ausbildungssupervisor*in nachgeholt werden muss. Auf diese Art erweitert sich der fallbezogene fachliche Handlungsspielraum der Ausbildungskandidat*innen Schritt für Schritt und ihre Kompetenz nimmt zu.

Die größte Schwierigkeit in diesem Prozess bereitet den Ausbildungskandidat*innen oft die „Auswahl und Priorisierung der Daten, Beobachtungen und Informationen aus dem Klienten-

¹¹ Wobei es durchaus sein kann, dass die gewählte Intervention dem Wunsch der Ratsuchenden vielleicht nicht entspricht und dadurch im Weiteren zu Widerstandsphänomenen führt, die dann eine neue, rasche Entscheidung des bzw. der Berater*in erfordern.

¹² Im Gegensatz zu „komplex-statisch“, wo im Rahmen eines vorab bekannten Notfallplans reagiert werden kann und nicht immer wieder aufs Neue entschieden werden muss (ibid.). Beispiele hierfür sind die Vorgehensweisen von Polizei, Feuerwehr und Rettung in Notfällen.

system“ (Hassler 2011, 37). Für die Unterstützung bei der Überwindung dieser Lernschwelle haben sich laut Hassler (2011, 37f.) für die Ausbildungssupervision folgende Herangehensweisen bewährt:

1. **Ständige Auftragsorientierung:** Der Auftrag dient „als Kompass in der Beratung“ (ibid.), die Ausbildungskandidat*innen werden in der angeleiteten Reflexion im Rahmen der Ausbildungssupervision immer wieder danach gefragt und daran erinnert.
2. **Zusammenführung von Theorie und praktischer Erfahrung:** In der Ausbildungssupervision wird nachgefragt, wie sich die in einer konkreten Situation beobachteten Phänomene anhand von Theorie erklären lassen und wie diese wiederum in Bezug zum Auftrag stehen. Dadurch erlernen die Ausbildungskandidat*innen auch Schritt für Schritt die für die Beschreibung der Phänomene notwendige Begrifflichkeit, die ihrerseits wieder Teil einer fachlichen Konzeptbildung ist.
3. **Das Erkennen von Mustern im Klient*innensystem:** Muster, also Wiederholungen, zu erkennen und sie „für Veränderung zu nutzen ist meist Teil eines Beratungsauftrages – Beratung beinhaltet ja immer einen Veränderungsauftrag“ (Hassler 2011, 37). Auch hier stützt Ausbildungssupervision die Ausbildungskandidat*innen in der Wahrnehmung und Beschreibung von beobachteten Mustern, die wiederum in die Wahl der Intervention einfließen.
4. **Einbeziehen der eigenen Verfassung und Wahrnehmung:** Laut Hassler gehört „das In-Bezug-Setzen der eigenen Person und ihres Handelns mit der Beratungssituation ... zur fachlichen Konzeptbildung“ (2011, 38) von Berater*innen. Dies bedeutet, dass die Ausbildungskandidat*innen lernen müssen, welche der in einer bestimmten Situation möglichen Interventionen für sie sowohl fachlich als auch emotional kongruent¹³ sind (ibid.). Dies setzt einen gewissen Anteil an „Selbsterfahrung bezüglich der Entwicklung der beruflichen Rollenidentität“ (van Kaldenkerken 2014, 76) voraus, um entscheiden zu können, was für eine*n selbst kongruent ist und was nicht. Dies bedeutet, dass auch die Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit einen gewissen Platz in der Ausbildungssupervision haben muss.
5. **Die eigene Wirksamkeit erfahren:** Durch die Wahrnehmung der Wirksamkeit des eigenen Handelns in der Beratung und die dadurch erfolgte positive Bestätigung des Lernerfolgs in der Praxis gewinnen Ausbildungskandidat*innen „Sicherheit und Autonomie“ (ibid.) in der Beratung. Hier ist in der Ausbildungssupervision die Besprechung von allem, was gelungen ist, sehr hilfreich.

¹³ ‚Kongruent‘ bedeutet „übereinstimmend, entsprechend“ und ist ein „Begriff aus der Gesprächstherapie, der den Grad der Übereinstimmung zwischen der Struktur des Selbst und den Erfahrungen beschreibt“ (Tewes & Wildgrube, 1992, 188; zitiert nach Stangl, 2019, <https://lexikon.stangl.eu/538/kongruenz/>, 14.04.2019).

6. **Wiederholung und Training:** „Je mehr Beratungssituationen [die Ausbildungskandidat*innen] durchlaufen [haben], desto schneller und präziser [wird] die fachliche Konzeptbildung. Die fachliche Konzeptbildung ist also eine komplexe fortlaufende Tätigkeit in der Beratung“ (ibid.). Dazu schreibt Krause: „Die häufig zitierte Zehnjahresregel besagt, dass man im Durchschnitt zehn Jahre (50.000–100.000 Stunden) des ständigen Lernens und Reflektierens benötigt, um Experte auf einem bestimmten Gebiet werden zu können“ (2012, 206). Dafür bietet sich das Format der Ausbildungssupervision (und später der berufsbezogenen Supervision) an, um durch früh im Lernprozess einsetzende und fortlaufende supervisorische Begleitung fachliche Konzeptbildung zu fördern und zu stützen.

Dies zeigt, wie Ausbildungssupervision durch die nachträgliche, entschleunigte Reflexion der ersten Versuche des fachlichen Handelns – und oft auch der dabei entstandenen Probleme – die Ausbildungskandidat*innen Schritt für Schritt dabei unterstützt, ein fachlich begründetes Vorgehen zu entwickeln und dadurch ihre Beratungskompetenz zu erweitern. Die möglichen Themen, anhand derer diese Kompetenzentwicklung stattfinden kann, werden im nächsten Abschnitt dargestellt.

2.4.2 Themen von Ausbildungssupervision

Ausbildungssupervision ist eine prozesshafte Begleitung des Lernfortschrittes der Ausbildungskandidat*innen. Daher orientieren sich die konkret besprochenen Themen immer am individuellen Lernfortschritt der Supervisand*innen. Trotzdem gibt es ein ‚Gerüst‘ an möglichen Themenfeldern, die in der Ausbildungssupervision Platz bekommen sollten. Da sich die meisten Beiträge in der Literatur auf die Lehrsupervision von angehenden Supervisor*innen oder Therapeut*innen beziehen, nehmen in ihnen jene Themen, die diese Zielgruppe speziell beschäftigen, viel Raum ein (wie z.B. Akquise, Kontraktierung, Auftragsklärung etc.; Wessel 2017, 83ff). Da diese Dinge in anderen Formen von Beratung, in denen wie oben beschrieben z.B. die Akquise und Kontraktgestaltung nicht zentral sind, keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielen, werde ich sie hier nicht näher behandeln. Stattdessen habe ich folgende Themengebiete identifiziert, die auch Ausbildungskandidat*innen z.B. in der Schreibberatung beschäftigen (adaptiert nach Hassler 2011, 27):

- **Fallbezogene fachliche Konzeptbildung:** Besonders am Anfang der Tätigkeit wird „anhand erster praktischer Probleme ... das ... Handeln unter fachkundiger Anleitung reflektiert [und] das Methodenrepertoire erweitert“ (van Kaldenkerken 2014, 75). Dies geschieht anhand der Besprechung konkreter ‚Fälle‘, also konkreter Beratungssituationen oder anderer Anlässe professionellen Handelns (Hassler 2011, 29). Dabei lernen die Ausbildungskandidat*innen sowohl an den eigenen Fällen als auch an denen von anderen die Wahl des für eine bestimmte Situation geeigneten fachlichen Kon-

zepts. Hierbei stellt das Gruppensetting eine nicht zu unterschätzende Ressource dar – auch wenn der eigene Fall nicht besprochen wird, kann man aus der Besprechung von Fällen von Kolleg*innen für die eigene Praxis lernen.

- **Entwicklung der fachlichen Rolle, Abgrenzung von anderen Beratungsformen und Berufsbildern:** Dazu schreibt van Kaldenkerken: „In Ausbildungssupervisionen ist die Rollenklärung Teil der inhaltlichen Zielsetzung. Das Erlernen einer neuen Methode ... stellt die Supervisandin vor den Integrationsbedarf der neuen Methode ... zu den bisherigen beruflichen Rollen“ (2014, 414). Und Hassler ergänzt: „Das Erlernen der Berufsrolle geschieht über das Erlernen der fachlichen Konzeptbildung und eines kontextbezogenen professionellen Verhaltens. Folglich ist eine adäquate Rollengestaltung u.a. die Folge einer fachlichen Konzeptbildung der [Ausbildungskandidaten]“ (ibid., 38). Zur adäquaten Rollengestaltung gehören neben Fachwissen „auch Systemverständnis, dialogische Fähigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz sowie Know-How in der Prozessmoderation“ (ibid., 39). Mit der Entwicklung dieser Kompetenzen geht ein steigendes Verständnis dessen einher, was die eigene Tätigkeit von anderen, ähnlichen unterscheidet. Diese Abgrenzung erhöht die Wahrnehmung des eigenen Wirkungsbereichs (siehe Abschnitt 2.4.1).
- **Die Organisation und deren Kontextbedingungen in der Beratung:** Beratung passiert nie im ‚luftleeren Raum‘, sondern immer im Kontext von Organisationen (bzw. in deren Umfeld). Jede Organisation besteht aus „Menschen, Strukturen, Eigendynamiken, Geschichte und Kultur“ (Henkel, Hobuß 2018, 11). Diese Komponenten wirken zusammen und bilden ein einzigartiges System, in dem sich zu bewegen Kompetenz erfordert. Diese wird allerdings oft nicht automatisch als solche wahrgenommen, weshalb das Explizieren von impliziter Systemkompetenz zu den Inhalten von Ausbildungssupervision zählt. „Systemkompetenz ermöglich[t] den Akteuren innerhalb von Systemen, die kausalen Faktoren, die die Handlungen dieses Systems bestimmen, zu identifizieren und das eigene Handeln in einen sinnvollen Zusammenhang dazu zu stellen“ (Hassler 2011, 53).
- **Verknüpfung von Berufsrolle und sozialer Rolle:** Die eigene soziale Identität wirkt immer auch in die Ausgestaltung der beruflichen Rolle hinein. Die „Strukturkategorien Geschlecht, Alter, Ethnie, Behinderung sowie Religion oder Weltanschauung und sexuelle Orientierung“ (Abdul-Hussain, Baig 2009, 49) sind hierbei von Bedeutung, wobei ich diese noch um die im Kontext dieser Arbeit bedeutsamen Dimensionen ‚soziale Herkunft‘ und ‚Bildungsbiographie‘ erweitern möchte. Die Reflexion und der bewusste Umgang mit der eigenen Verfasstheit in Bezug auf diese Kategorien zählen zu der weiter oben beschriebenen Selbsterfahrung und Auslotung der persönlichen Grundhaltung.

Da es sich bei Ausbildungssupervision um ein Setting handelt, in dem es um die „Entwicklung und Erweiterung von fachlicher Kompetenz und Performanz“ (ibid., 52) geht, sollte man nicht übersehen, dass ein kompetenter Umgang mit Diversität innerhalb der Ausbildungsgruppe zusätzlich zur Selbsterfahrung auch zur Weiterbildung aller Ausbildungskandidat*innen genutzt werden kann. Dazu schreiben Abdul-Hussain und Baig: „In diversitykompetenter Supervision bringen demnach SupervisorInnen und SupervisandInnen relevante Aspekte vielfältigster theoretischer Überlegungen und Forschungen sowie erprobtes kompetentes Handeln ein, um die Weiterentwicklung der Professionalität aller zu unterstützen und für die Praxis nutzbar zu machen“ (ibid.). Hier kann die Ausbildungssupervisionsgruppe als Raum für diversitätsbezogenes Probehandeln gesehen werden, in der der spätere Umgang mit der Diversität der Ratsuchenden in einem reflexionsfördernden Rahmen geübt werden kann.

- **Persönliche Grundhaltung:** Um die neue, tätigkeitsbezogene Rolle gut ausgestalten zu können, bedarf es einer grundlegenden Beschäftigung mit dem eigenen Menschenbild, den damit verbundenen Glaubenssätzen und deren Auswirkungen auf die eigene praktische Arbeit. Erst vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung können Ausbildungskandidat*innen entscheiden, welche Handlungen für sie in der jeweiligen Situation kongruent sind. Dieser Selbsterfahrungsaspekt im Sinne eines „In-Bezug-Setzen[s] der eigenen Person und ihres Handelns mit der Beratungssituation gehört zur fachlichen Konzeptbildung“ (Hassler 2011, 38).
- **Selbstreflexion und Selbstführung:** Selbstreflexion, also das „Nachdenken über die eigene Person“¹⁴, ist das Mittel, die eigene Motivation zur Ausübung einer Tätigkeit zu erforschen, was wiederum für wirksame Selbstführung unerlässlich ist: „Mittels Selbstführung kann man sich selbst strukturieren, damit die Arbeitsfähigkeit und Selbstwirksamkeit selbst in schwierigen Situationen aufrechterhalten bleibt. Dazu braucht es u.a. Offenheit für Instabilität und Unsicherheit, Regulation der eigenen Emotionen [...] und Selbststeuerungsfunktionen“ (Hassler 2011, 54). Dieses Bündel an Fähigkeiten wird auch als ‚Ambiguitätstoleranz‘ bezeichnet: „Unter Ambiguitätstoleranz versteht man ... die Fähigkeit, widersprüchliche Bedürfnisse auszuhalten, denn durch die Rollendistanz und Empathie lernt das Individuum neue und auch widersprüchliche Erwartungen der anderen, [die] den eigenen entgegengesetzt werden, zu ertragen. [Sie] ist die für die Identitätsbildung entscheidendste Variable“ (Stangl, 2019). In einer komplexen Tätigkeit wie Beratung ist diese Fähigkeit unerlässlich, Ausbildungssupervision unterstützt die Supervisand*innen bei ihrer Entwicklung, in-

¹⁴ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Selbstreflexion>, 16.04.2019.

dem sie entschleunigende Selbstreflexion in Bezug auf Situationen ermöglicht, die von den Supervisand*innen als herausfordernd oder belastend erlebt werden.

- **Umgang mit Konkurrenz:** Auch wenn die selbständige Akquise von Ratsuchenden in manchen Ausbildungen nicht gefordert wird, ist Konkurrenz auf jeden Fall ein mögliches Thema von Ausbildungssupervision: Hier kann es einerseits um die Konkurrenz zwischen Ausbildungskandidat*innen gehen – wer hat schon wie viele Ratsuchende, warum kommen zu mir weniger Ratsuchende als zu anderen? Andererseits kann auch der Wettstreit um die Ressourcen Raum und Zeit in der Ausbildungssupervision selbst ein Thema sein – wer bekommt für seine Fälle wieviel Platz, wer redet mehr, wer weniger (Wessel 2017, 83ff)? Hier spielen natürlich auch die institutionell vorgegebenen Rahmenbedingungen wie Dauer und Häufigkeit der Ausbildungssupervision, Gruppengröße, Honorar etc. eine Rolle, welche die pro Supervisand*in zur Verfügung stehenden Ressourcen entscheidend mitbestimmen. In der Ausbildungssupervision kann die Bearbeitung von Konkurrenzphänomenen also z.B. dazu genutzt werden, die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die Ausbildung stattfindet, zu reflektieren und damit die eigene Systemkompetenz zu erweitern.
- **Wahl von Beratungsmethoden und Interventionstechniken:** Ausbildungssupervision ist immer auch dazu da, „das Methodenrepertoire und Wissen [der Ausbildungskandidat*innen] zu erweitern“ (van Kaldenkerken 2014, 75). Dies wird dann nötig, wenn im Zuge der ersten eigenen Praxis „kein Bezug zwischen der aktuellen Situation und bekannten Prototypen hergestellt werden kann“ (Krause 2012, 209). Dies bedeutet, dass in der Ausbildungssupervision theoretisches Wissen und/oder Methoden ‚nachgereicht‘ werden müssen, um die fachliche Konzeptbildung der Ausbildungskandidat*innen in Bezug auf einen bestimmten Aspekt zu ermöglichen. Hier verschwimmen die Grenzen zwischen Ausbildungssupervision, Fachberatung und Praxisanleitung (van Kaldenkerken 2014, 76).

Ist die fachliche Konzeptbildung der Supervisand*innen zumindest für den Moment abgeschlossen, ist die nächste Herausforderung, die für sie in einer bestimmten Situation kongruente Beratungsmethode oder Interventionstechnik zu finden. Dazu ist es nötig, die eigene Haltung und auch die eigene soziale Rolle soweit zu reflektieren, dass es möglich wird zu entscheiden, welche Herangehensweise in einer bestimmten Situation für die einzelnen Ausbildungskandidat*innen am geeignetsten ist. Dazu schreibt Wessel: „Im Rahmen der angeleiteten Reflexion im [Ausbildungs]-supervisionsprozess bietet sich bei diesen Themen die Rückfrage nach dem Kriterium, dem theoretischen Modell oder eben nach der [beraterischen] Haltung an, in deren Kontext Richtigkeit, Geeignetheit und Vollständigkeit geprüft werden können“

(2017, 92). Das Abgleichen von persönlicher Haltung und gewähltem fachlichem Konzept ermöglicht ein ‚Sich Wohlfühlen‘ in der eigenen Praxis.

- **Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Supervisor*in und Supervisand*innen:** Wie weiter oben ausführlich beschrieben, ist die Arbeitsbeziehung zwischen Ausbildungssupervisor*in und Supervisand*innen nicht ohne potentielle Schwierigkeiten und Spannungsfelder. Daher gehört ihre beidseitig bewusste und transparente Gestaltung unbedingt zu den Inhalten der Ausbildungssupervision. Zusätzlich zum Umgang mit den Anforderungen von Kontrolle und Beurteilung gilt es, auch Themen wie „Nähe und Distanz [zwischen Supervisor und Supervisanden], Anpassung und Autonomie im Lernprozess [und] Macht und Abhängigkeit in der Arbeitsbeziehung“ (Hassler 2011, 29) zu besprechen und verhandeln. Ein transparenter Umgang mit diesen Punkten in der Ausbildungssupervision ermöglicht einen auch in Richtung der Supervisand*innen tragfähigen Dreiecksvertrag.
- **Qualität von Beratungs- und Ausbildungsprozessen:** Wie weiter oben beschrieben findet die Bewertung der Qualität von Beratungsprozessen in Ausbildungssupervision auf zwei Ebenen statt. So geht es einerseits um die Sicherstellung der Qualität der von den Ausbildungskandidat*innen durchgeführten Beratungsprozesse. Andererseits geht es auch darum, im Rahmen der Triangulierung eine „Passung“ (Haubl 2017, 51) zwischen den Anliegen der Ausbildungskandidat*innen, der Ausbildungsinstitution und dem bzw. der Ausbildungssupervisor*in herzustellen und somit die Qualität der Ausbildung zu sichern. Der Grundgedanke hierbei ist „das systematische Verbessern und Lernen aller beteiligten Personen. Daraus kann sich ein permanenter Evaluations- und Lernprozess entwickeln. Wird er auf verschiedenen Hierarchieebenen im Ausbildungsinstitut weitergeführt und verknüpft, mündet er in eine ‚Lernende Organisation‘“ (Hassler 2011, 103). Die Rückmeldungen der Ausbildungssupervisor*innen sind ein unverzichtbarer Teil dieses Kreislaufs und ein entscheidender Beitrag zur Qualitätssicherung.

Neben diesen Themen, die im Rahmen von Ausbildungssupervision vorkommen, gibt es auch Dinge, die nicht in die Lehr- bzw. Ausbildungssupervision gehören. Dazu zählen persönliche Krisen und biographische Ereignisse im Leben der Supervisand*innen (diese können in einer Psychotherapie bearbeitet werden) sowie „Reflexionen über Prozesse und Situationen aus anderen Settings der Ausbildung ohne Bezug zum eigenen Erleben, Verhalten und Denken [oder] das Einholen von Ratschlägen für die praktische Arbeit ohne entsprechende Selbstreflexion“ (Hassler 2011, 31). Letzteres gehört eindeutig in die Praxisanleitung bzw. in die Fachberatung und sollte wie schon oben erwähnt im Anteil in der Ausbildungssupervision möglichst niedrig gehalten werden. Dies ist eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für den bzw. die Ausbildungssupervisor*in, der bzw. die ja als ‚Meister*in des

Fachs' sicherlich auch viele fachliche und praktische Ratschläge zu geben hätte. Um dieser Verführung zu widerstehen, bedarf es ausgeprägter supervisorischer Kompetenz, die im folgenden Abschnitt genauer beschrieben wird.

2.4.3 Profil des bzw. der Ausbildungssupervisor*in

Wie schon oben erwähnt, stehen in der Ausbildungssupervision die zu erlernende Tätigkeit und die Reflexion der praktischen Arbeit im Zentrum (ibid., 29). Deshalb muss der bzw. die Ausbildungssupervisor*in „über Feld- und Fachkompetenz verfügen, um die berufliche Sozialisation und Professionalität gemäß den vorgegebenen Standards zu fördern und zu fordern“ (ibid.). Der bzw. die Ausbildungssupervisor*in muss demgemäß als Meister*in des Fachs (Rappe-Giesecke 1999, 47) über umfassende „Kenntnisse aus dem Feld, zur Profession und [dem] aktuelle[n] Stand der Kunst“ (van Kaldenkerken 2017, 76) verfügen, um die Ausbildungskandidat*innen umfassend bei der fachlichen Konzeptbildung begleiten und unterstützen zu können. Dabei ist wichtig zu beachten, dass die Reflexion nicht zugunsten der Fachberatung oder Praxisanleitung ins Hintertreffen geraten sollte, da sonst der Reflexionsaspekt und damit der für den Erwerb einer neuen professionellen Rolle erforderliche Selbsterfahrungsanteil in Gefahr ist (ibid.). Um sicherzustellen, dass dies nicht geschieht, ist ein klar formulierter Kontrakt hilfreich (siehe dazu Kapitel 2.3).

Zusätzlich zu Feld- und Fachkompetenz müssen Ausbildungssupervisor*innen noch über zwei weitere Kompetenzen verfügen: Systemkompetenz und triadische Kompetenz. Erstere ist von großer Wichtigkeit, um das oft sehr komplexe Ausbildungssystem und all seine organisationalen Rahmenbedingungen zu verstehen und gut darin arbeiten zu können. Nicht zuletzt ist ein umfassendes Verständnis der Ausbildungsinstitution auch nötig, um einen guten und tragfähigen Dreieckskontrakt auszuhandeln, der das Lernen in der Ausbildungssupervision als möglichst sicherem Raum ermöglicht. Dazu meint van Kaldenkerken: „Supervision soll zwar die Lernziele mit umsetzen, aber auch ein geschützter Ort sein, um sich mit den ersten eigenen Erfahrungen, mit Fehlern, Fragen und vielleicht auch mit persönlichen und biografischen Themen zu beschäftigen“ (2017, 77). Und auch Hassler schreibt: „Fehler machen dürfen ist [in der Ausbildungssupervision] Teil des praktischen Lernens“ (2011, 23).

Dies erfordert von dem bzw. der Ausbildungssupervisor*in eine Haltung, die Goel (2016) als „Fehlerfreundlichkeit“ bezeichnet. Dieser Begriff, der ursprünglich aus technischen Kontexten stammt, bedeutet

„dass niemand perfekt ist und dies auch von niemandem gefordert wird. Er weist darauf hin, dass immer davon auszugehen ist, dass es zu problematischen Handlungen ... kommen wird und dass dann mit diesen umgegangen werden muss. Es heißt auch, dass ‚Fehler‘ dazu genutzt werden können, den Lernprozess voran zu bringen“ (2016, 42).

Um diese Fehlerfreundlichkeit sicherzustellen, ist es unbedingt nötig, dass der bzw. die Ausbildungssupervisor*in über eine Eigenschaft verfügt, die Tietel „triadische Kompetenz“ nennt:

„Mit triadischer Kompetenz ist ... die Fähigkeit gemeint, die in den Beziehungsdreiecken der Organisation auftretenden Widersprüche, Konflikte, Ambivalenzen und Paradoxien auszuhalten und zu balancieren, ohne in eine Richtung zu vereinfachen oder den Kontakt nach einer Seite hin abreißen zu lassen“ (Tietel 2012/2017, 147).

Im konkreten Fall bedeutet dies, dass der bzw. die Ausbildungssupervisor*in in der Lage sein muss, die organisationalen Anforderungen im Sinne von Bewertung und Benotung mit den Bedürfnissen der Ausbildungskandidat*innen nach einem geschützten, die Reflexion ermöglichenden Raum so auszubalancieren, dass sich keine der beiden Seiten ‚im Stich gelassen‘ fühlt. Dies beschreibt van Kaldenkerken so:

„Weder die Interessen und Ausbildungsanforderungen des Instituts, die Qualitätsanforderungen der [Profession], noch die Kundeninteressen der [Ratsuchenden] und nicht zuletzt die persönlichen Lern- und Entwicklungsinteressen der [Ausbildungs]supervisanden werden trotz Ambivalenzen, Widersprüchen oder Konflikten prämiert und auf Kosten anderer Interessen bevorzugt bearbeitet“ (2017, 63).

Diese komplexe Aufgabe verlangt von dem bzw. der Ausbildungssupervisor*in

„die mehrperspektivische Beobachtung der eigenen Gefühle, Gedanken, Assoziationen und inneren Modelle, die Beobachtung von sich selbst in Beziehung zu den anderen und die Beobachtung der Beziehung der anderen zueinander und zusammen als gemeinsames System mit seinen Mustern. Die vielfache Loyalität, Allparteilichkeit, Abstinenz und Fähigkeit der Suspendierung ungeprüfter Erklärungen und Bewertungen können als Voraussetzungen für die triadische Kompetenz bezeichnet werden“ (ibid.)

Durch den bewussten Umgang der Ausbildungssupervisor*innen mit den Triaden eines jeden Ausbildungssettings (siehe dazu Kapitel 2.3) wird sichergestellt, dass den Ausbildungskandidat*innen ein „guter, möglichst störungsfreier Raum für das Lernen“ (ibid., 68) zur Verfügung steht.

2.5 Fazit

Ausbildungssupervision ist eine spezielle Form von Supervision, die sich teilweise markant von anderen Supervisionsformen unterscheidet (und nah mit der Lehrsupervision verwandt, aber nicht völlig identisch mit ihr ist). Dies ergibt sich aus der historischen Entwicklung dieses Formats im Zuge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit und der Entwicklung der Psychoanalyse, wo Supervision von Beginn an zum Zwecke der Ausbildung und der Kontrolle im Sinne der Qualitätssicherung eingesetzt wurde. Vor allem letzterer Aspekt wird immer wieder kritisiert, da er die persönliche Entwicklung der Ausbildungskandidat*innen einschränken könnte (die dann möglicher Weise nicht alles in der Supervision erzählen, um ihren positiven Abschluss nicht zu gefährden).

Nichtsdestotrotz gehört Ausbildungssupervision in der sozialarbeiterischen sowie in allen psychotherapeutischen Ausbildungen mittlerweile zum Standard. Die Reflexion über erste Praxiserfahrungen in komplex-dynamischen Beratungssituationen wird zur Festigung und Erweiterung des Theoriewissens der Ausbildungskandidat*innen genutzt. Diese Herangehensweise eignet sich für alle im weitesten Sinne ‚beratenden‘ Ausbildungen – wie z.B. die Schreibberatung durch studentische Peer-Tutor*innen/Mentor*innen. Dabei geht es allerdings um viel mehr als um eine reine Praxisbegleitung – die von einem bzw. einer triadisch und fachlich kompetenten Supervisor*in geleitete Ausbildungssupervision führt zu einer umfassenden Professionalisierung der Ausbildungskandidat*innen in der Ausübung ihrer Tätigkeit.

Im nächsten Kapitel wende ich mich nun konkret ebendieser Tätigkeit studentischer Schreibmentor*innen an der Universität Wien und dem konkreten Einsatz von Supervision in ihrer Ausbildung zu.

3. Studentische Schreibmentor*innen an der Universität Wien

Studentische Schreibmentor*innen begleiten an der Universität Wien andere, in der Regel weniger erfahrene Studierende beim Schreiben wissenschaftlicher Texte. Sie werden für diese Tätigkeit in einer Reihe von Workshops an der Universität Wien ausgebildet und in Folge in der Ausübung der ersten eigenen Praxis in Form von Schreibmentoring-Gruppen durch Ausbildungssupervision begleitet. Im nächsten Abschnitt werde ich den Tätigkeitsbereich dieser studentischen Mentor*innen und die daraus resultierenden Herausforderungen näher beschreiben.

3.1 Der Tätigkeitsbereich studentischer Schreibmentor*innen

Das Schreibmentoring-Programm an der Universität Wien wurde 2013 in Anlehnung an das dort schon seit längerem existierende STEOP¹⁵-Mentoring ins Leben gerufen. STEOP-Mentor*innen sind höhersemestrige Studierende, die ihre Mentees bei der „Festigung der Studienentscheidung, [dem] Kennenlernen von erfolgreichen Studierstrategien, [bei der]

¹⁵ STEOP steht für die ein Semester dauernde ‚Studieneingangs- und Orientierungsphase‘, welche Studienanfänger*innen in Österreich seit dem Wintersemester 2011/2012 verpflichtend absolvieren müssen. „Durch die STEOP sollen [diese] einen Einblick in das Studium erhalten und einschätzen können, ob die Studieninhalte mit [i]hren Erwartungen an das Studium übereinstimmen und [s]ie die Anforderungen für das Studium erreichen können“ (<https://slw.univie.ac.at/studieren/studienorganisation/steop/>, 18.04.2019).

Etablierung von Lerngruppen [und beim] universitäre[n] lernen Lernen“¹⁶ begleiten und erfüllen somit klassische Aufgaben zur Unterstützung der organisationalen Sozialisation von Neuankömmlingen.

Analog dazu wurde das Schreibmentoring konzipiert, im Rahmen dessen erfahrenere Studierende „Bachelorstudierende möglichst früh im Studium durch die Vermittlung von Recherche-, Lese-, Schreib- und Überarbeitungsstrategien sowie (Peer-)Feedback beim Aufbau akademischer Schreibkompetenzen“¹⁷ unterstützen. Dazu gestalten die Schreibmentor*innen während des Semesters einmal pro Woche selbständig Schreibgruppen (zu je 1,5 Stunden), die jeweils an den teilnehmenden Instituten stattfinden. Schreibmentor*innen arbeiten immer mindestens in Zweiertteams und werden in der Regel fachfremd (also nicht an dem Institut, an dem sie selbst studieren) eingesetzt.

In der Regel absolvieren 20 bis 30 Schreibmentor*innen pro Semester die Ausbildung, im Rahmen derer sie an fast 30 verschiedenen Instituten der Universität Wien zum Einsatz kommen. Um ihre Tätigkeit gut ausüben zu können, werden die angehenden Schreibmentor*innen in einem mehrstufigen Qualifizierungsprozess ausgebildet, der weiter unten noch ausführlich beschrieben wird. Davor möchte ich allerdings die grundlegende Idee von Mentoring genauer betrachten, da sich diese auf das Aufgabenprofil von und den damit verbundenen Herausforderungen für Schreibmentor*innen auswirkt.

3.1.1 Das Konzept des Mentoring

Mentoring ist ein Konzept, das in den letzten Jahren zusehends in Mode gekommen ist. Ursprünglich wurde es als Frauenfördermaßnahme konzipiert, um männlichen Seilschaften als gewachsene Form der Nachwuchsförderung etwas entgegenzusetzen. Derzeit „vollzieht dieses Instrument [...] eine Wandlung hin zu einer Personalentwicklungsmaßnahme“ in der es um „Beratung und Professionalisierung der Beratenden“ geht (Long, Selent 2006, 215).

Allerdings handelt es sich bei Mentoring um eine ganz spezielle Form der Beratung, bei deren Fokusbestimmung ein Blick auf den Ursprung des Wortes hilfreich ist. Der Begriff kann auf zwei unterschiedliche Arten hergeleitet werden: Einerseits ist Mentor in Homers *Odyssee* der Name des „väterlichen Freund[s] und Berater[s] des Telemachos, Sohn des Odysseus“

¹⁶ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/steop-mentoring/>, 10.04.2019.

¹⁷ <https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/>, 18.04.2019.

(ibid.). Andererseits kann der Begriff auch als Ableitung vom lateinischen ‚mens‘, „Denkvermögen, Verstand, Bewusstsein“¹⁸ verstanden werden. Durch die Nachsilbe -tor wird ‚Mentor‘ zum „nomen agentis“, zu einem „von einem Verb abgeleitete[n] Substantiv, das das [männliche] handelnde Subjekt eines Geschehens bezeichnet“¹⁹. Ein Mentor ist somit jemand, der sich seines Denkvermögens zum Wohle von anderen bedient, der für jemand anderen über dessen Situation nachdenkt.

In der Privatwirtschaft hat diese „Begleitung und Einführung der nachfolgenden Generationen in die formellen und informellen Regeln des Berufslebens eine lange Tradition“ und fand in den 1980er-Jahren ausgehend von den USA seinen Weg nach Europa (Long, Selent 2006, 216). Bei dieser Art der Begleitung geht es darum, dass erfahrene Mitglieder einer Organisation als Mentor*innen Neuankömmlinge, die sogenannten Mentees, unterstützen, gewisse Ziele zu erreichen. Mentoring ist somit die Bezeichnung einer Beziehung, die Mentor*innen als erfahrene Berater*innen und Mentees als Ratsuchende freiwillig eingehen und von der beide Seiten gleichermaßen profitieren (sollten)²⁰. Während es für die Mentees um eine Hilfestellung bei der organisationalen Sozialisation geht (Long, Selent 2006, 217), bietet Mentoring den Mentor*innen Anerkennung, Befriedigung durch die Tätigkeit, die Möglichkeit, ihr Wissen weiterzugeben, den Nachkommenden selbst erfahrene Hürden zu ersparen und als positives Vorbild zu dienen²¹.

Dieser Zugang wurde in den letzten Jahren auch im Hochschulbereich zusehends populär. Im Jahr 2006 schrieben dazu Bettina Long und Petra Selent:

„Zu erwarten ist, dass dieses (neue) Instrument an den Hochschulen in die Strukturen zur Nachwuchs- und Personalentwicklung integriert wird, zur Qualitätsentwicklung beitragen und ein Faktor im Wettbewerb der konkurrierenden Hochschulen werden kann. ... Der Hochschuldidaktik erschließen sich im Rahmen [dieser] Entwicklung neue Aufgaben: ... die Qualifizierung von Mentor/innen und Mentees.“ (215).

Diese Qualifizierung wird in Bezug auf die Schreibmentor*innen in den folgenden Abschnitten näher beschrieben.

¹⁸ <https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/mens#mens>, 17.04.2019.

¹⁹ <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=nomen+agentis>, 17.09.2019.

²⁰ <https://www.medunigraz.at/fileadmin/mitarbeiten/personalmanagement-entwicklung/pdf-doc/>

MentoringHandbuch.pdf, 17.04.2019.

²¹ <https://www.transformation.at/article83.htm>, 17.04.2019.

3.1.2 Prozessbegleitende Schreibdidaktik und Peer Tutoring

Im Falle von studentischen Schreibmentor*innen an der Universität Wien erfolgt die Qualifizierung in einem ganz spezifischen Bereich: dem der prozessorientierten Schreibdidaktik. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass

„für die meisten Studierenden ... das wissenschaftliche Schreiben, etwa von Haus- und Abschlussarbeiten, Protokollen, Berichten und Essays, eine Herausforderung [ist]. Mitunter ist es mit ganz verschiedenen Schwierigkeiten verbunden. Diese können darin bestehen, sich zu motivieren, Fristen einzuhalten, mit dem Schreiben zu beginnen, Lektüre zu verstehen, eigene Texte zu überarbeiten...“ (Grieshammer et al. 2013, IX).

Mit all diesen Aspekten beschäftigt sich die prozessorientierte Schreibdidaktik (Girgensohn, Sennewald 2012, 78): „Schreiben wird als Prozess verstanden, der eine Reihe von Aktivitäten umfasst; die Teilhandlungen werden ins Bewusstsein gerufen und geübt“ (ibid.). Damit wird statt nur dem Endprodukt, also dem fertigen Text, der Prozess der Entstehung dieses Produktes, der in einzelne Abschnitte unterteilt werden kann, stärker in den Fokus genommen. Dass die Fähigkeiten, die zum Meistern dieser einzelnen Abschnitte nötig sind, wiederum erlernt werden können, entspricht der aus dem US-amerikanischen Raum kommenden Idee von ‚Schreiben als Handwerk‘ (‚writing as craft‘). Diese Haltung fand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch in Europa Verbreitung und steht dem im deutschsprachigen Raum weitverbreiteten ‚Geniegedanken‘ (der besagt, dass Schreiben ein Talent ist, das nicht erlernt werden kann, sondern das man von Geburt an besitzen muss) diametral entgegen (ibid., 84). Dabei geht es der prozessorientierten Schreibdidaktik nicht um die pauschale Vermittlung von Schreibtechniken, sondern vielmehr um die Fähigkeit jedes und jeder einzelnen, die individuelle Arbeitsweise an die persönlichen Bedürfnisse anzupassen, dadurch den eigenen Schreibprozess produktiver zu gestalten und in Folge die Qualität der produzierten Texte zu verbessern. Susanne Göpferich (2015, 197) nennt dies „to produce better writing through better writers.“

Ein Resultat dieser stärkeren Orientierung der Schreibdidaktik auf Handwerk und den individuellen Schreibprozess ist die vermehrte Entstehung von universitären Einrichtungen (wie z.B. Schreibzentren), an die sich Studierende wenden können, wenn sie Fragen zum Schreiben haben. Solche Einrichtungen existieren in den USA schon seit den 1950er-Jahren, wobei es hier in den 1970ern zu einem relevanten Paradigmenwechsel kam: Damals bemerkte der am Brooklyn College in New York tätige Englischprofessor Kenneth Bruffee, „dass Studierende [diese] Hilfsangebote nicht nutzten, obwohl sie selbst wussten, wie sehr ihre Schwächen beim Schreiben sie in ihrem Studium behinderten“ (Girgensohn, Sennewald 2012, 81). Bruffee führte dies darauf zurück, dass das von Universitätsmitarbeiter*innen durchgeführte Beratungsangebot sich bis dato am „Niveau ... der weißen, gebildeten Mittel- und Oberschicht“ orientiert hatte und „Studierende wenig Lust [hatten], solche Angebote zu

nutzen, da sie sich stigmatisiert fühlten und keine überzeugenden Erfolge sahen“ (ibid.). Um dem entgegenzuwirken, kam Bruffee auf die Idee, „Schreibberatung von Studierenden für Studierende einzuführen. ... Bruffee definierte dieses als Peer Tutoring“ (ibid., 82). Mit durchschlagendem Erfolg: „Sobald sich herumsprach, dass die Schreibberatung nun von Studierenden durchgeführt wurde, stieg die Zahl der Beratungen von ganz wenigen auf ca. tausend pro Semester“ (Bruffee 1978, 450; zitiert nach Girgensohn, Sennewald 2012, 82).

Damit hatte Bruffee ein Setting geschaffen, das es den Studierenden ermöglichte, „sich intensiver auf Gespräche einzulassen, als sie es mit Lehrenden getan hätten“ (ibid.). Und nicht nur die Ratsuchenden profitierten:

„Peer tutoring is a way of involving students in each other's intellectual, academic, and social development, an involvement which can benefit both tutors and their students. It is a new application of an old principle which wise teachers have known for ages – that students can often teach each other things which resist assimilation through the direct instruction of a teacher, and in the progress, can learn more thoroughly the subjects which as a tutor they set out to teach“ (Bruffee 1978, 447; zitiert nach Girgensohn, Sennewald 2012, 82f).

An dieser Stelle zeigen sich also klare Überschneidungspunkte zwischen den Ansätzen von Mentoring und Tutoring: In beiden geht es um die Vermittlung von Wissen an Ratsuchende – im Mentoring um organisationales Wissen (Höher 2014, 22), im schreibdidaktischen Peer Tutoring um Wissen zum Schreibprozess. Und in beiden Ansätzen profitieren nicht nur die Ratsuchenden: Wie die von Bruffee oben beschriebene Tutoring-Beziehung gilt auch die Mentoring-Beziehung als „reziprok sowie komplementär“, was bedeutet, dass auch die Mentor*innen vom Wissen ihrer Mentees profitieren (ibid., 90). Somit sind sowohl Mentoring als auch Tutoring Settings für kollaboratives Lernen²².

In der Tätigkeit der Schreibmentor*innen an der Universität Wien spielt sowohl die Vermittlung von organisationalem Wissen und der Tätigkeit des Studierens an sich als auch die Weitergabe von Kenntnissen zum Prozess und den Umgebungsbedingungen von wissenschaftlichem Schreiben eine Rolle. Dafür durchlaufen Schreibmentor*innen eine eigens konzipierte Ausbildung, die im nächsten Abschnitt näher beschrieben wird.

²² „Kollaboratives Lernen beschreibt gemeinsames Lernen in Gruppen. Der Ansatz baut oft auf konstruktivistischen Lerntheorien auf und betont, dass sich eine aktive Verarbeitung von Lerngegenständen durch eigene Produktion von Inhalten und eine Diskussion dieser Inhalte in der Lerngruppe positiv auf den Lernerfolg auswirkt (Koschmann 1996)“ (Kienle 2012, 11).

3.2 Die Ausbildung studentischer Schreibmentor*innen an der Universität

Wien

Schreibmentor*innen haben die Aufgabe, weniger erfahrene Studierende bei der Entwicklung von wissenschaftlicher Schreibkompetenz und von Systemkompetenz zu unterstützen. Für die Ausformung des dafür nötigen Qualifikationsprofils wurde eine ein Semester dauernde, mehrstufige Ausbildung entwickelt, die mit einer intensiven Trainingsphase vor Semesterbeginn anfängt und dann direkt in die erste eigene Praxis mündet. Ab diesem Übergang (der mit einem Teamfindungs- und -bildungsprozess beginnt) werden die Schreibmentor*innen in Ausbildung durch Ausbildungssupervision begleitet, die über das ganze Semester im Rahmen einer einmal wöchentlich stattfindenden Lehrveranstaltung durchgeführt wird (Kuntschner, Römmer-Nossek 2019; das Design dieser Lehrveranstaltung wird in Kapitel 3.3 detailliert beschrieben).

Studierende, die Schreibmentor*innen werden wollen, bewerben sich beim Center for Teaching and Learning der Universität Wien um Aufnahme in das Programm. Die ausgewählten Ausbildungskandidat*innen beginnen ihre Ausbildung vor Semesterstart mit einer Workshopreihe, die im nächsten Abschnitt genauer dargestellt wird (Kuntschner, Römmer-Nossek 2019).

3.2.1 Die Trainingsphase

Die Trainingsphase für Schreibmentor*innen besteht aus insgesamt neun Workshops zu je vier Stunden, von denen sieben vor Semesterbeginn und zwei während des Semesters stattfinden. Der Inhalt und Aufbau orientiert sich an den in der prozessorientierten Schreibdidaktik gebräuchlichen fünf Schreibphasen²³, weswegen es auch fünf Workshops zum Thema Schreiben gibt. Die vier anderen Workshops befassen sich mit weiterführenden Themen gibt. Der erste Schreibworkshop beginnt mit einer Reflexion über das eigene Schreibverhalten und die individuell eingesetzten Schreibstrategien und legt somit den Grundstein für den schrittweisen Aufbau von Reflexionsfähigkeit. Damit werden die Schreibmentor*innen auf die Arbeit in der Ausbildungssupervisionsgruppe vorbereitet, die kurz vor dem Beginn der eigenen Praxis einsetzt.

Neben der Reflexion des eigenen Schreibverhaltens ist das zweite übergeordnete Ziel der Ausbildungsworkshops, den angehenden Schreibmentor*innen im Zuge des schreibdidaktischen Kompetenzaufbaus auch eine Sprache dafür zu geben, mit ihrem zukünftigen Mentees über das Schreiben zu sprechen. Dazu schreibt John Dewey:

²³ Themenfindung und -eingrenzung, Strukturierung, Verfassen des Roh texts, Überarbeitung, Korrektur (Wolfsberger 2007/2009).

„Die Schwierigkeit besteht darin, die Sprachgewohnheiten so zu beeinflussen, dass an der Stelle der herkömmlichen Redewendungen genaue, klar formulierte Ideen treten. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es nötig I. den Wortschatz des Schülers zu erweitern, II. seine Terminologie exakter und treffender zu gestalten und III. die zusammenhängende Rede zu pflegen“ (1910/1951, 192).

Dewey spricht hier zwar ganz allgemein über die Bedeutung von Erziehung auf den Sprachgebrauch der Schüler*innen, doch für die Ausbildung von studentischen Schreibberater*innen trifft dieser Anspruch besonders zu. Oder, wie Stephen North meint: „Nearly everyone who writes likes – and needs – to talk about his or her writing, preferably to someone who will really listen, who knows how to listen, and knows how to talk about writing, too“ (North 1984, 439f). Die Entwicklung einer Sprache für die schreibdidaktische Beratung als, wie Dewey meint, „Werkzeug aller Werkzeuge“ (1910/1951, 139) beginnt in den Ausbildungsworkshops und wird in der daran anschließenden praxisbegleitenden Ausbildungssupervision weiter betrieben. Bevor ich näher auf diesen Teil der Ausbildung der Schreibmentor*innen eingehe, werde ich noch deren praktische Tätigkeit beschreiben.

3.2.2 Die Praxisphase

Wenige Wochen nach Semesterstart beginnen die Schreibmentor*innen mit der Durchführung ihrer Schreibmentoring-Gruppen. Diese finden immer einmal pro Woche an den teilnehmenden Instituten statt, die hierfür Räumlichkeiten und grundlegende Infrastruktur wie Kopiermöglichkeiten und Papier zur Verfügung stellen. Die Gruppen dauern 1,5 Stunden. Vor allem zu Beginn der Tätigkeit ist von einer Vor- und Nachbereitungszeit von ungefähr derselben Länge auszugehen. Einen nicht geringen Anteil an dem Vor- und Nachbereitungsaufwand hat auch die Tatsache, dass Schreibmentor*innen immer im Team arbeiten, meist zu zweit, manchmal zu dritt (abhängig von der Zahl der Ausbildungskandidat*innen einerseits und von der Anzahl der teilnehmenden Institute andererseits). Diese Arbeit in Teams ist zur Entlastung der Schreibmentor*innen gedacht, die sich die Arbeit aufteilen können und sollen und die auch in der Schreibmentoring-Gruppe selbst nicht alleine sein sollten. Zusätzlich wird so auch im Krankheitsfall das regelmäßige Stattfinden der einzelnen Gruppen garantiert. Der Gestaltung der Zusammenarbeit im Team, der Kommunikation und der Kooperation in der Vor- und Nachbereitung muss demnach viel Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Schreibmentor*innen werden, wie schon weiter oben erwähnt, in der Regel fachfremd eingesetzt, also in einem Fach, das sie nicht studieren. Dies hat zwei Gründe: Einerseits kann den Instituten aus rein pragmatischen Gründen nicht garantiert werden, dass sie fachlich versierte Mentor*innen zugeteilt bekommen, da nicht steuerbar ist, aus welchen Fächern sich jemand bewirbt. Hier ist also der fachfremde Einsatz ein Mittel zur Sicherstellung von Schreibmentoring-Gruppen an allen Studienrichtungen, die am Programm teilnehmen. Der

zweite Grund für den Einsatz der Schreibmentor*innen außerhalb ihres eigenen Studienfachs ist die Tatsache, dass dies die klare Absteckung des Kompetenzbereichs der Schreibmentor*innen entscheidend erleichtert. Denn Schreibmentor*innen erleben immer wieder, dass im Zuge des Schreibmentoring „auch andere Fragen [neben klar schreibbezogenen] eine Rolle spielen. Beispielsweise könnte es vorkommen, dass von [i]hnen implizit oder explizit erwartet wird, dass [s]ie in den Inhalt des Textes eingreifen oder psychologischen Rat erteilen“ (Grieshammer et al. 2013, 100). Und auch vonseiten der Lehrenden und der Institute gibt es immer wieder Unklarheiten darüber, was eigentlich in den Tätigkeitsbereich von Schreibmentor*innen fällt. Dazu schreiben Grieshammer et al.: „Den Kompetenzbereich der Schreibberatung²⁴ klar zu definieren und zu kommunizieren, signalisiert darüber hinaus auch anderen Akteuren wie Dozierenden, psychologischen Beratern oder Studienberatern, dass [das] Beratungsangebot ein ergänzendes Angebot ist, nämlich zum wissenschaftlichen Schreiben und zu Schreibprozessen“ (ibid.). Um diese Trennlinie zwischen schreibdidaktischen Inhalten einerseits und fachlichen Inhalten andererseits klarer erkennen zu können, ist eine geringere Fachkompetenz vonseiten der Schreibmentor*innen hilfreich. Sie sind dadurch nicht so leicht ‚verführbar‘, sich zum Beispiel zum Inhalt einer Seminararbeit oder zu den Anforderungen von bestimmten Lehrenden zu äußern. Dies verhindert wiederum, dass Lehrende das Gefühl der Einmischung bekommen oder sich Ratsuchende später auf die Schreibmentor*innen berufen, wenn es z.B. um eine als zu schlecht empfundene Note geht.

Durch den fachfremden Einsatz geht allerdings bis zu einem gewissen Grad das Organisationswissen der Schreibmentor*innen verloren. So können Schreibmentor*innen zwar zu den allgemeinen Gepflogenheiten an der Universität Wien durchaus Auskunft geben oder auch erzählen, wie es ihnen selbst zu Beginn ihres Studiums ergangen ist. Allerdings fehlen ihnen Informationen über die Studienprogramme, an denen sie Schreibmentoring anbieten, da sie dort nicht studieren.²⁵ Trotz dieser berücksichtigungswerten Bias ist jedoch insgesamt festzustellen: Die Hauptaufgabe der Schreibmentor*innen ist es, Orte zu schaffen, an denen Studierende miteinander sprechen und sich über ihre Erfahrungen austauschen können, was nicht an konkretes Wissen über die jeweiligen Studienprogramme geknüpft ist. Sie sind

²⁴ Grieshammer et al. beziehen sich allgemein auf Schreibberatung an Hochschulen und differenzieren nicht genau zwischen Beratungsangeboten von Lehrenden und von Studierenden.

²⁵ Diese Tatsache wird allerdings oft von den Mentees untereinander kompensiert, die ja nicht alle im selben Semester sind und dadurch teilweise durchaus über fortgeschrittene Systemkompetenz verfügen.

„[Anlaufstellen] für alle Studierenden ..., egal wie gut oder schlecht sie schreiben können. Dies trägt der Einsicht Rechnung, dass Schreiben auch ein kommunikativer Prozess ist und nicht außerhalb eines sozialen Kontextes stattfindet. Für einen gelungenen Schreibprozess sind Gespräche über den entstehenden Text sehr förderlich“ (Girgensohn, Sennewald 2012, 83).

Um diese Orte schaffen und gut gestalten zu können, benötigen Schreibmentor*innen Fähigkeiten, die über rein schreibdidaktisches Wissen und Organisationskenntnis hinausgehen. Wie weiter oben beschrieben sind die Schreibmentor*innen gefordert, ihre Beratungen anhand von fachlichen Konzepten zu gestalten. Die theoretischen Grundlagen hierfür erhalten sie in den Workshops der Trainingsphase. Mit Einsetzen der eigenen Praxis in den Schreibmentoring-Gruppen werden zusätzlich

„[v]or allem (selbst-)reflektorische Fähigkeiten ... erforderlich, sie werden durch das Mentoring nach Auffassung verschiedener Autor/innen auch besonders weiterentwickelt. Auf Basis einer Untersuchung von Allen/Poteet (1999) sind zuhören und andere verstehen zu können, kommunikative Fähigkeiten, Geduld und organisationales Wissen Charakteristika eines effektiven Mentors bzw. einer effektiven Mentorin“ (Höher 2014, 123).

Der Erwerb bzw. Aufbau dieser Fähigkeiten findet im Rahmen der an die Trainingsphase anschließende praxisbegleitenden Ausbildungssupervision statt. Diese wird im folgenden Abschnitt näher beschrieben.

3.3 Die praxisbegleitende Ausbildungssupervision

Mit Semesterbeginn geht die Trainingsphase mit ihren Workshops in die praxisbegleitende Ausbildungssupervision über. Diese findet einmal pro Woche für eineinhalb Stunden im Rahmen einer prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung statt. Am Ende der Lehrveranstaltung erhalten die Teilnehmer*innen eine Note, fünf ECTS²⁶ und eine schriftliche Bestätigung über die erfolgreich absolvierte Ausbildung für die Bewerbungsmappe. Die Inhalte der Lehrveranstaltung sind zu gleichen Teilen in einen Supervisions- und einen Praxisanleitungs-Teil aufgeteilt. Letzterer bezieht sich v.a. auf Themen, die in den Workshops der Trainingsphase nicht oder nur cursorisch behandelt werden konnten, wie Beraten von Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Deutsch als Wissenschaftssprache. Die beiden Teile werden von zwei Lehrenden unterrichtet, die jeweils für einen der beiden Teile verantwortlich sind und ihn in Abstimmung mit der anderen Lehrperson selbständig gestalten.

²⁶ ECTS steht für „European Credit Transfer System“ und ist ein europaweit gültiges System zur Übertragung und Transparentmachung von Studienleistungen. „Ein ECTS-Punkt entspricht einem durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand ... von 25 bis maximal 30 Stunden.“ (<https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/ects-und-kreditpunkte/module-ects-punkte-und-workload>, 08.05.2019)

Dieses Design ist unüblich. Im Zuge meiner Recherchen zu anderen Ausbildungen für studentische Schreibberater*innen in Deutschland und Österreich²⁷ stieß ich zum größten Teil auf Programme, die einerseits eine viel längere Trainingsphase von teilweise mehreren Semestern aufweisen und andererseits alle mit einer abschließenden Praxisreflexion statt einer früh einsetzenden Ausbildungssupervision arbeiten. Die sehr kurze und geballte Trainingsphase zu Beginn, die von einer längeren Praxisphase unter Supervision begleitet wird, ist nach dem momentanen Stand meiner Recherche in Deutschland und Österreich in dieser Form (fast) einzigartig²⁸. Aus diesem Grund möchte ich, bevor ich das Lehrveranstaltungsdesign näher vorstelle, einen kurzen Exkurs zur Geschichte des Formats ‚Supervision‘ an deutschsprachigen Universitäten machen, um den Ansatz zu kontextualisieren.

3.3.1 Supervision an Universitäten

Wie bereits weiter oben beschrieben, ist das Format Supervision in einigen Bereichen des universitären Lernens schon seit langem etabliert: So gehört Supervision im Zuge der Ausbildung für Sozialarbeiter*innen seit den 1920er Jahren (Witte 2018, 460) zum Standard. Auch in vielen pädagogischen Ausbildungen wird seit den 1920ern (Steinhardt 2005, 41) supervisorisch gearbeitet. An Universitäten ist Supervision als alternatives, selbsterfahrungsbezogen(er)es Lernsetting allerdings nicht speziell verbreitet – wobei es immer wieder Versuche gegeben hat, dies zu ändern. Speziell in den Jahren nach 1968

„war die Experimentierfreude ... relativ groß und aus den [zu dieser Zeit zu diesem Thema verfassten] Artikeln ist deutlich diese Aufbruchsstimmung, die Freude am Experiment, die Neugier auf etwas Neues zu spüren und damit auch der Mut, mit den herkömmlichen und von Lehrenden wie Professoren als unbefriedigend erlebten Seminarformen und -strukturen zu brechen“ (Rohr 2011, 231).

Einer der Protagonisten dieser Bestrebungen war Peter Kutter, der in Anlehnung an Mahler (1969) von einem „pathogenen Hochschul-Klima“ (Kutter 1977, 257) spricht. Seiner Ansicht

²⁷ Ich recherchierte die Ausbildungen an den Schreibzentren der Universitäten Bielefeld, Frankfurt/Main, Frankfurt/Oder in Deutschland und der Universität Klagenfurt in Österreich. Andere österreichische Universitäten bilden in dieser Größenordnung keine Peer-Tutor*innen aus.

²⁸ Die einzige Ausnahme, von der ich durch eine Anfrage bei der gefsus, der deutschen Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (bzw. bei deren Special Interest Group zu „Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Tutor*innen-Ausbildung“) erfuhr, findet sich in der Arbeit mit Peer-Tutor*innen am Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum. Dort führen ausgebildete Supervisor*innen ausbildungsbegleitende Supervision mit den Peer-Tutor*innen durch. An allen anderen Orten, an denen mit Peer-Tutor*innen gearbeitet wird, gibt es zwar diverse Formen der Intervision, eine dezidierte Ausbildungssupervision konnte ich allerdings nirgends ausmachen. Diese Recherche erhebt jedoch zu diesem Zeitpunkt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

nach verlaufen die Gruppen, in denen universitäres Lernen traditionell stattfinden soll, „häufig unproduktiv: ... in Vorlesungen, Seminaren und Kursen wird häufig wenig gelernt, und wenn diskutiert wird, so nicht selten mit destruktivem oder resignativem Ausgang“ (ibid.). Kutter, in den 1970ern Professor für Psychoanalyse am Institut für Psychologie der Universität Frankfurt am Main, war es ein Anliegen, „Psychoanalyse nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch in universitären Lehrveranstaltungen zu vermitteln“ (Rohr 2011, 231). Ihm ging es hier nicht um reinen Selbstzweck. Durch die Konzeption von psychoanalytischen Selbsterfahrungsgruppen einerseits und Supervisionsgruppen andererseits versuchte er, „ein besseres Umgehen aller Beteiligten mit den an der Hochschule vorhandenen Gruppen“ (Kutter 1977, 257) zu ermöglichen und damit eine „Optimierung der Didaktik, des Lehrens und Lernens“ (ibid.) zu erreichen.

Kutter zielte hier auf einen ausbildungsrelevanten Aspekt ab: Als Mitglieder der Organisation Universität waren und sind Studierende gefordert, einen für sie praktikablen und fruchtbringenden Umgang mit den innerhalb dieser Organisation herrschenden Bedingungen zu entwickeln. Dabei kann sie Supervision nach Kutters Ansicht unterstützen, indem sie „durch die Berücksichtigung des Beziehungsaspekts in Ergänzung des Inhaltsaspekts ... im Sinne einer ‚gesteuerten Emotionalisierung‘ ... zu einer Belebung des sonst ebenso wenig die Beziehungsebene wie die affektive Dimension berücksichtigenden akademischen Unterrichts“ beiträgt (ibid., 263). Kutter verspricht sich davon „gleichermaßen genuin therapeutische Effekte²⁹ von nicht zu unterschätzender *gesundheitspolitischer* Bedeutung und eine Optimierung des Lehrens und Lernens ..., was in *bildungspolitischer* Hinsicht von großer Relevanz wäre“ (ibid., 264; Hervorhebungen im Original).

Dabei argumentiert Kutter „inhaltlich als Psychoanalytiker ... und [überträgt] in seinem Denken das klassische psychoanalytische Modell des Verstehens auf die universitäre Situation“ (Rohr 2011, 232). Dafür wurde er anhaltend scharf kritisiert – auch von seinem ehemaligen Mitarbeiter Franz Wellendorf, später Professor für Psychologie an der Universität Hannover (Rohr 2011, 229). Bei der von Kutter gewählten Herangehensweise in den Selbsterfahrungs- und Supervisionsgruppen stieß sich Wellendorf hauptsächlich an der „mangelnden Rückbindung an den institutionellen Kontext“ (ibid. 232) und der zu starken Konzentration auf institutionsunabhängige psychoanalytische Aspekte wie z.B. „eine regressive Bewegung der ganzen Gruppe auf Probleme oraler Abhängigkeit, auf solche analer Konkurrenz sowie auf die-

²⁹ Darunter verstand er eine „Neurosenprophylaxe [bei den Studierenden]“, die umso effektiver war, „je mehr der Gruppenprozess, an dem die Teilnehmer partizipierten, die entscheidenden Stufen der psychosexuellen Entwicklung regressiv wiederbelebt“ (Kutter 1977, 264).

jenigen zwischen Mann und Frau“ (Kutter et al., 1974; zitiert in Rohr 2011, 232f.). Wellendorf (1979) warnte davor zu vergessen,

„dass es sich um eine Lehrveranstaltung an der Universität handelt, deren institutionelle Gebundenheit bewusst bleiben muss, sonst droht das Seminar im Erleben zu einem exotischen Garten der Beziehungen und Gefühle in einem institutionellen Niemandsland zu werden“ (zitiert in Rohr 2011, 233).

Ohne Institutionsbezug haben alle in der Gruppe „ein Erlebnis, aber arbeiten nicht an einer Aufgabe“ (ibid.). Dies widerspricht wiederum direkt dem klaren Fokus auf die Arbeitsaufgabe, der Supervision auszeichnet. Deshalb ist es wichtig, die Arbeitsaufgabe und somit auch den Organisationsbezug v.a. in universitären Ausbildungssupervisionssettings abseits von Studiengängen wie Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik oder Pädagogik, in denen Supervision zum Standard gehört, immer im Auge zu behalten. Damit wird sichergestellt, dass die institutionelle Anbindung nicht verloren geht und Supervision zu einem „exotischen Garten der Beziehungen und Gefühle“ (ibid.) verwuchert.

Solange die oben angeführte institutionelle Rückbindung und die Auftragsorientierung vorhanden ist, ist Supervision jedoch ein geeignetes Format für universitäre (Aus-)Bildungsprozesse. Dazu schreibt Wolfgang Witte:

„Supervision ermöglicht subjektorientierte Bildung, weil sie im Unterschied zu anderen Lehrangeboten der Hochschule besonders dazu beiträgt, fachliche Standards von Theorie und Praxis mit den Erfahrungen und Ressourcen, den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des lernenden Subjekts zu verbinden. [...] Supervision, der zwar ein Setting und ein Methodenrepertoire, jedoch kein festgelegtes Curriculum zugrunde liegt, ist deshalb ein besonders geeignetes Angebot zum Erwerb einer ganzheitlichen professionsbezogenen Bildung (Witte 2009, S. 170ff.)“ (Witte 2018, 462).

Diese Herangehensweise wird in verschiedenen Zusammenhängen innerhalb von Universitäten praktiziert und erweist sich sowohl als praktikabel als auch als erfolgreich. Eine genauere Betrachtung der vielen verschiedenen Arten, wie Supervision im universitären Lernen eingesetzt werden kann, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grund sei an dieser Stelle exemplarisch auf die Konzepte von Elisabeth Rohr am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Marburg (Rohr 2011) und von Kornelia Steinhardt am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien (Steinhardt 1992) verwiesen. Beide haben an den jeweiligen Universitäten Supervision für angehende Pädagog*innen durchgeführt.

Da es sich bei studentischen Schreibmentor*innen, wie bereits weiter oben beschrieben, um eine ganz spezielle Zielgruppe handelt, die sich mitunter durchaus von Studierenden der Erziehungswissenschaft unterscheidet, wurde für die Ausbildungssupervision der Schreibmentor*innen ein eigenes Lehrveranstaltungsdesign entwickelt, um auf die Bedürfnisse der

Supervisand*innen und die Herausforderungen, denen sie sich stellen (müssen), eingehen zu können. Dieses Design wird im folgenden Abschnitt genauer beschrieben.

3.3.2 Das Lehrveranstaltungsdesign

Ausbildungssupervision geht, wie weiter oben gezeigt, sehr stark auf den individuellen Lernfortschritt der Supervisand*innen ein und schafft den Rahmen für selbsterfahrungsbezogenes Lernen. Dies wird erreicht, indem in Ausbildungssupervision das hergestellt wird, was Angela Gotthardt-Lorenz in Anlehnung an Eduard Tietel (2003) als „sozio-emotionalen Raum“ (2009, 151) bezeichnet. Tietel beschreibt diesen metaphorischen Raum so:

„Der intermediäre Raum (auch potentieller Raum oder Möglichkeitsraum genannt); der Raum, in dem unverdauliche, nicht-symbolisierte Affekte und Vorstellungen aufgenommen und transformiert werden können; mit Projektionen zugestellte Räume ebenso wie Hohlräume, in die etwas Neues einrücken kann; Räume, die sich öffnen für die Wahrnehmung von Vielschichtigkeit, für das Tolerieren von Ambivalenzen, für Unterscheidungen und für Perspektivität“ (Tietel 2003/2008, 29).

An Universitäten werden, wie in anderen Organisationen auch, Ambivalenzen, Vielschichtigkeiten und Widersprüche, die zwangsläufig aus beruflichen Tätigkeiten in einem bestimmten organisationalen Umfeld entstehen, im Arbeitsalltag oft ignoriert. Supervision stellt, quasi als Gegenentwurf, genau das Setting her, das es erlaubt, über diese Widersprüche zu sprechen, um in Folge reflektiert damit umgehen zu können. Dazu schreibt Gotthardt-Lorenz:

„Sozio-emotionale Räume zur Verfügung zu stellen ist ein spezifischer Ansatz der Supervision, wohl auch deshalb, weil SupervisorInnen die Kompetenz haben, solche organisations- und interaktionsbezogenen Emotionen sehen und beschreiben zu können und sie nicht gleich an die Seite räumen müssen, ehe ihr komplexer Ursprung erkennbar wird. Gerade die Brisanz der Themen, die einhergehen mit neuen Anforderungen, ... erfordern jenen Raum, der zunächst Ablehnung und Ambivalenz zulässt und Unfertiges, Provisorisches und Neu-zu-Denkendes aufgreifen kann“ (2009, 151f.).

In der Ausbildungssupervision der Schreibmentor*innen wird demnach ein metaphorischer Raum hergestellt, in dem jene Spannungen, Unsicherheiten und auch Antipathien besprechbar werden, die das Erlernen der Tätigkeit als studentische Schreibberater*in an einer Universität mit all ihren Spannungsfeldern mit sich bringt. Damit unterscheidet sich das Format klar von anderen universitären Lernsettings, in denen es um Wissensvermittlung geht und in denen möglicherweise damit einhergehende Phänomene wie Abwehr oder Verunsicherung oft ausgeblendet werden. Hausinger (2008) beschreibt dies – allgemein auf Organisationen bezogen – so:

„Die zweckrationale Sichtweise in Organisationen blendet Paradoxien und Widersprüche gerne aus. Nebenfolgen und nicht-beabsichtigte Effekte werden aus verschiedenen Gründen nicht in den Blick genommen. Die Bewältigung von Widersprüchen und Paradoxien wird in Organisationen gerne den Tätigen selbst überlassen. Die Personifi-

zierung von Fehlern in Organisationen ist ein beliebtes Mittel für die Entsorgung von Problemen“ (zitiert nach Gotthardt-Lorenz 2009, 151).

Diese Beschreibung erinnert an das, was Kutter als „pathogenes Hochschul-Klima“ (1977, 257) bezeichnet. In der Ausbildungssupervision für studentische Schreibmentor*innen soll mit supervisorischen Mitteln ein sozio-emotionaler Lernraum hergestellt werden, der das Sprechen und Reflektieren über die Widersprüche und Paradoxien und die daraus resultierenden Spannungsfelder, die mit dieser Tätigkeit einhergehen, ermöglichen. Dazu gehören u.a. das Spannungsfeld zwischen Rollenklarheit als Peer-Berater*in und dem Wunsch zu helfen, das Spannungsfeld zwischen schreibdidaktischen Erkenntnissen und der Arbeitsrealität von Studierenden (Zeitmangel, zu knappe Deadlines, kein Feedback von Lehrenden etc.) oder das Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach umfassender und zielführender Beratungstätigkeit und mangelnden räumlichen und zeitlichen Ressourcen³⁰ für eine umfassende und zielführende Beratungstätigkeit. All diese Spannungsfelder treten im Laufe eines Semesters zutage, unklar ist nur, wann und in welcher Abfolge. Durch diese Unwägbarkeit ist es in weiterer Folge nur sehr schwer möglich, einen vorab klar definierten Semesterplan zu erstellen oder im Vorhinein genaue Lernziele zu definieren. Damit widerspricht die Ausbildungssupervisions-Lehrveranstaltung allerdings einigen universitären Gepflogenheiten. Witte bestätigt dies und hält in diesem Zusammenhang Folgendes fest: „Da Ausbildungssupervision aufgrund ihres notwendig non-formellen und auf Vertraulichkeit angewiesenen Charakters keinen Lehrplan und kein Curriculum vorweisen kann, ist für Außenstehende oft schwer nachzuvollziehen, was dort gelernt wird“ (2018, 462).³¹

Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, habe ich mich bei der Entwicklung des Designs der Lehrveranstaltung „Schreibmentoring Praxis, Supervision und Wissenschaftssprache“ um eine klare, auch von außen nachvollziehbare Struktur bemüht. Die Ziele der Lehrveranstaltung sind der gezielte Aufbau von Reflexionsfähigkeit und von bestimmten Kompetenzen, die die Schreibmentor*innen für die Ausübung ihrer Tätigkeit benötigen. Dabei lasse ich

³⁰ Die am Schreibmentoring-Programm teilnehmenden Institute verpflichten sich zwar, für die Schreibmentoring-Gruppen einmal pro Woche für 1,5 Stunden einen passenden Raum zur Verfügung zu stellen. Allerdings sind Räume an der Universität eine heiß umkämpfte Ressource im Status einer Währung, und so kommt es durchaus vor, dass Schreibmentor*innen des ihnen zugeteilten Raums verwiesen werden oder ihn nicht für die gesamte vereinbarte Zeit nutzen können.

³¹ Dies entspricht auch meiner persönlichen Erfahrung. So wurde von einem Universitätsmitarbeiter z.B. in Frage gestellt, ob mir für meine Tätigkeit als Leiterin der Ausbildungssupervisions-Lehrveranstaltung überhaupt ein LVG1-Lehrauftrag (der am höchsten dotiert ist), zusteht, da wir „in dieser Lehrveranstaltung ja nur im Kreis sitzen und darüber reden [würden], wie es uns geht.“ [Persönliche Mitteilung an E.K.]

Elemente von Fachberatung bzw. Praxisanleitung, von Supervision und Coaching, von Weiterbildung und Training und von Selbsterfahrung einfließen.

Die Unterscheidung zwischen Supervision und Coaching in ein- und derselben Lehrveranstaltung bezieht sich auf die unterschiedliche Ausrichtung der beiden Formate: Während sich Coaching tendenziell mit den rollenspezifischen Aspekten einer bestimmten Aufgabe beschäftigt und in die Zukunft blickt (Kern, Stadler 2010, 202), hat Supervision eine eher fall-spezifische Herangehensweise und schaut in die Vergangenheit (ibid.). Diese beiden unterschiedlichen Ausrichtungen sind für die Arbeit mit den Schreibmentor*innen insofern sinnvoll, als es zu Beginn des Semesters zuerst verstärkt darum geht, den Kompetenzbereich abzu-stecken und das Zurechtfinden in der Rolle als Schreibmentor*in zu ermöglichen. Dieser klare Fokus auf die Ausgestaltung der eigenen Rolle im Spannungsfeld zwischen persönlichen sowie organisationalen Ansprüchen und den Anforderungen der Funktion legt die Anwendung von Vorgehensweisen aus dem Coaching nahe: „Charakteristisch [für Coaching] ist die themenspezifische Unterstützung durch eine begrenzte Anzahl von Beratungen sowie die Vermittlung von Fähigkeiten in kurzen Trainingsfrequenzen, [die] Impulse zur Gestaltung der [R]olle [und zur] Entwicklung der persönlichen Performance [bietet].“³² Zu Beginn des Semesters befassen sich die Schreibmentor*innen mit Themen, die in der Zukunft liegen. So beschäftigen sie beispielsweise Fragen wie „Wie soll ich mit bestimmten Situationen umgehen, wenn sie entstehen?“, „Was mache ich, wenn niemand kommt?“, „Wie gehen wir mit möglichen Konflikten in unserem Mentor*innenteam um?“ Hierfür bietet Coaching eine passende Hilfestellung, wobei ich mich methodisch hauptsächlich auf Ansätze aus dem Gruppen-Coaching konzentriere (Hager, Wimmer 2008).

Im weiteren Verlauf des Semesters nimmt mit zunehmender Rollenklarheit der Bedarf an Reflexion zum Thema der Ausdifferenzierung der Rolle ab und das Bedürfnis, das Handeln am fachlichen Konzept in Bezug auf konkrete Beratungsfälle (siehe Kapitel 2.4) zu besprechen, zu. Dadurch verändert sich in Folge auch der Fokus der Reflexionsarbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung weg vom Rollenbezug und hin zum Fallbezug. Hierfür verwende ich hauptsächlich die Methode der „kollegialen Fallberatung [als] diagnostisches Instrument zur Reflexion und Klärung beruflicher Probleme – genannt ‚Fälle‘“ (Rimmasch 2015, 14). Ich habe mich für diese Methode entschieden, da sie durch einen klar festgelegten Ablauf, der in einzelnen Schritten erfolgt (Rimmasch 2015, 14f.), stark schreibdidaktischen Feedbackmethoden wie z.B. dem „konstruktiven Text-Feedback“ (Wolfsberger 2007/2009, 209f.) ähnelt. Diese kennen die Schreibmentor*innen bereits aus den Workshops der Trainingsphase und so kann an bereits Bekanntes angeknüpft werden. Der Einsatz soll das „Fall-Verstehen för-

³² <https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate/>, 12.05.2019.

dern und auf bisher nicht ausgesprochene, implizite Aspekte und Kontexte des Falles [hinweisen]“ (Rimmasch 2015, 20), wodurch einerseits „kurzfristig zu aktuellen Problemen Lösungen“ (ibid. 14) entwickelt werden und andererseits „langfristig die Problemlösungskompetenz“ erhöht wird (ibid.). Durch das methodengeleitete Besprechen von einzelnen Fällen aus der Praxis der Schreibmentor*innen wird die Entwicklung dessen unterstützt, was Hassler „Handeln nach einem fachlichen Konzept“ (2011, 36) nennt. Dazu schreibt Rimmasch:

„Das wechselseitige Beraten führt zur Entwicklung bzw. zum Ausbau eines persönlichen wie professionellen und institutionsangemessenen Beratungskonzepts, trägt sowohl zur Steigerung der persönlichen Berufskompetenz als auch zur Qualität der Arbeit bei [und] verbessert nachhaltig die Personal- und Organisationsentwicklung“ (2015, 15f.)

Durch den Einsatz dieser spezifischen Beratungsmethode werden Schreibmentor*innen einerseits beim Umgang mit konkret auftretenden tätigkeitsbezogenen Problemen unterstützt und andererseits verbessern sich gleichzeitig ihre Beratungskompetenzen. Dieses „Modelllernen“ (van Kaldenkerken 2014, 76) entspricht klar den in Kapitel 2.2 beschriebenen Zielen von Ausbildungssupervision und eignet sich demnach sehr gut für den supervisorisch ausgerichteten Teil der Lehrveranstaltung. In der folgenden Abbildung werden die unterschiedlichen Fokuspunkte der Lehrveranstaltung schematisch dargestellt.

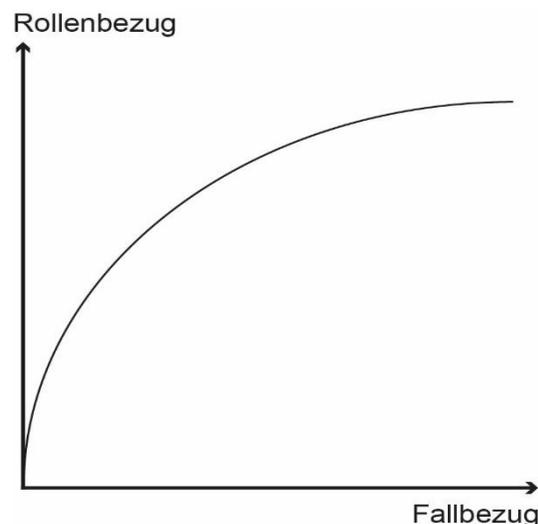


Abb. 2: Rollen- und fallbezogene Reflexion in der Lehrveranstaltung

Dieser schrittweise Aufbau von Reflexionskompetenz bei den Schreibmentor*innen wird durch das Schreiben von mehreren reflexionsgeleiteten Texten unterstützt: Beim Übergang von der Trainings- zur Praxisphase werden die Schreibmentor*innen aufgefordert, einen als „Abstract“ bezeichneten kurzen Text zu verfassen, der ihre Vorstellungen darüber, wie ihr Semester als Schreibmentor*in ablaufen wird, beschreibt. Sie werden gebeten, darauf einzugehen, was sie im Schreibmentoring planen, welche Methoden sie einsetzen werden und

welche Auswirkungen ihr Tun ihrer Einschätzung nach haben wird. Am Semesterende erhalten die Schreibmentor*innen den Auftrag, einen Abschlussbericht zu verfassen und in diesem, bezogen auf das Abstract, ihre Visionen über die Tätigkeit als Schreibmentor*in mit ihren Erfahrungen zu vergleichen. Zusätzlich zu diesen beiden Texten müssen die Schreibmentor*innen während des Semesters zwei sogenannte „Reflexionen“ abgeben, in denen sie über ihre Tätigkeit und die damit verbundenen individuellen Herausforderungen reflektieren sollen. Auf all diese Texte (mit Ausnahme des Abstracts) bekommen die Schreibmentor*innen schriftliches Feedback von den Lehrveranstaltungsleiter*innen.

Diese Vorgehensweise erfüllt mehrere Zwecke: Einerseits setzt, wie weiter oben beschrieben, der Aufbau von Reflexionsfähigkeit schon zu Beginn der Trainingsphase beim Nachdenken über das eigene Schreibverhalten an. Durch das schriftliche Verfassen wird auf diesen Aspekt verwiesen und somit bei etwas Bekanntem angesetzt. Auch wird sichergestellt, dass alle Schreibmentor*innen zumindest punktuell direkt mit den Lehrveranstaltungsleiter*innen in Kontakt treten können bzw. müssen, was in einer Gruppe dieser Größe³³ sonst nicht zu gewährleisten wäre. Darüber hinaus stellt dieser Aspekt wieder einen Fall von „Modelllernen“ (van Kaldenkerken 2014, 76) dar, da die Vorgehensweise beim Verfassen von schriftlichem Textfeedback auch in der Tätigkeit der Schreibmentor*innen eine Rolle spielt.

Auf der anderen Seite ermöglicht dieses Design den Umgang mit dem weiter oben ausführlicher beschriebenen Dilemma der Beurteilung: Die Studierenden besuchen eine universitäre Lehrveranstaltung und erhalten eine Note. Da der individuelle Aufbau von Reflexionsfähigkeit weder benotet werden kann noch soll, stellen die abzugebenden Texte (zusätzlich zu An- und Abwesenheit) beurteilbare Teilleistungen dar, die die abschließende Benotung einigermaßen transparent und nachvollziehbar machen soll.

Durch diese Vorgangsweise lassen sich folgende Themen und inhaltliche Elemente der Lehrveranstaltung identifizieren³⁴:

Thema	Inhaltliche Zuordnung
die didaktische Gestaltung der Schreibmentoring-Gruppen	Fachberatung/Praxisanleitung
Beratungsmethoden	Weiterbildung/Training

³³ Eine Lehrveranstaltungsgruppe hat maximal 30 Teilnehmer*innen.

³⁴ Diese Aufstellung bezieht sich nur auf den Coaching- bzw. Supervisionsteil der Lehrveranstaltung. Jene Aspekte von Praxisanleitung bzw. Fachberatung, die sich auf die Themen Deutsch als Wissenschaftssprache und Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache beziehen, werden von der zweiten Lehrperson im anderen Teil der Lehrveranstaltung behandelt und hier nicht untersucht.

die Unterscheidung der Beratungsform ‚Schreibmentoring‘ von anderen Vermittlungs- und Beratungsformen und Berufsbildern (z.B. Nachhilfe, Lektorat, psychologische Beratung, Studienberatung)	Fachberatung Coaching (Rollenbezug)
Rollenklärung und Kompetenzbereich	Coaching
die Gestaltung der Arbeitsbeziehung Mentor*in/Mentee	Coaching (Rollenbezug) Supervision (Fallbezug)
die Gestaltung der Zusammenarbeit im Schreibmentoring-Team	Coaching (Rollenbezug) Supervision (Fallbezug)
die Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit dem/der Ausbildungssupervisor*in	Coaching (Rollenbezug) Supervision (Fallbezug)
die Universität Wien als Organisation und ihre Kontextbedingungen in der Beratung	Coaching (Rollenbezug) Supervision (Fallbezug)
Umgang mit Unsicherheit	Coaching (Rollenbezug) Supervision (Fallbezug) Selbsterfahrung
Umgang mit Komplexität	Coaching (Rollenbezug) Supervision (Fallbezug) Selbsterfahrung
das eigene Wissenschaftsbild	Selbsterfahrung
das eigene Schreibverhalten	Selbsterfahrung
die persönliche Grundhaltung, das eigene Menschenbild, persönliche Glaubenssätze	Selbsterfahrung
Selbstreflexion und Selbstführung	Selbsterfahrung

Tab. 2: Mögliche Themen in der Ausbildungssupervision von studentischen Schreibmentor*innen

Diese thematische Bandbreite ist nicht nur (wie weiter oben beschrieben) für Außenstehende, sondern auch für Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen ohne frühere Supervisionserfahrung mitunter ungewohnt. Dazu schreibt Witte:

„Die Offenheit des non-formellen Lernortes Supervision für die unterschiedlichen Anliegen der Studierenden kommt denjenigen entgegen, die mit hoher eigener Motivation und mit Interesse an Selbstreflexion studieren. Schwieriger kann es für Supervisor*innen sein, die noch nicht gewohnt sind, eigenes Handeln zu reflektieren. Von der Bereitschaft zur Selbstreflexion hängt wesentlich ab, ob Supervision als Ort lebendigen Austauschs oder als ‚Supervision im Zwangskontext‘ wahrgenommen wird. Der weitest- aus größte Teil der Studierenden genießt erfahrungsgemäß die kommunikativen Qualitäten und den Erkenntnisgewinn, den sie aus dem Supervisionsprozess ziehen. Dabei

kommen nicht nur Fälle und Situationen aus den Praktika zur Sprache, sondern auch Probleme, die sich auf das Studium und die künftige berufliche Identität beziehen“ (2018, 464f).

Diese Darstellung von Witte deckt sich mit meinen Supervisionserfahrungen mit Schreibmentor*innen. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion dahingehend überprüft. Zuvor ist es allerdings noch nötig, noch detaillierter darauf einzugehen, was genau in Ausbildungssupervision gelernt werden soll. Dies wird im folgenden Abschnitt näher beschrieben.

3.3.3 Lernziele von Ausbildungssupervision

In der Literatur ist die Bandbreite der Darstellungen von möglichen Lernzielen für Ausbildungssupervision groß. Sie reicht von Herausbildung eines spezifischen Berufsethos (Müller und Becker-Lenz 2008; zitiert nach Witte 2018, 461) über handlungsorientiertes Lernen durch die vollständige Durchführung und das Gestalten einer beruflichen Handlung (Hassler 2011, 44) bis zur Explikation von bislang implizitem Wissen (Krause 2012, 2011). Auch die „Ausbildung der Subjektkompetenz“ durch die Sozialisierung einer „genuinen Reflexionskultur“ (Pühl 1994, 406f.) und das Erlernen der Fähigkeit, „wissenschaftlich fundiertes Wissen in [das eigene] Handeln zu integrieren“ (Steinhardt 2005, 65) werden als Lernziele angeführt. Müller und Becker-Lenz sprechen in diesem Zusammenhang von der „Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (2008, 39; zitiert nach Witte 2018, 461)

Trotz dieser großen Unterschiede wird in allen Texten die Ansicht vertreten, dass Ausbildungssupervision einen Lernraum darstellt, „in dem die Exploration und der Umgang mit Veränderungen hinsichtlich der persönlichen und professionellen Entwicklung gelernt werden kann“ (Freitag-Becker 2017, 134). Diesen Ort bezeichnet Freitag-Becker in Anlehnung an Auchter als „Möglichkeitsraum“ (ibid.), in dem Ausbildungskandidat*innen lernen, über ihre Handlungen vor dem Hintergrund von professionellem Wissen nachzudenken, darüber zu sprechen und in Folge reflektiert damit umzugehen. Dies setzt wiederum den schrittweisen Aufbau von Reflexionskompetenz voraus.

In Anlehnung an Altrichters Forschung zu Handlungsstrategien von Professionellen³⁵ beschreibt Steinhardt (2005) die Stufen professioneller Reflexionsfähigkeit wie folgt: „tacit

³⁵ Eine Diskussion des Professionalitätsbegriffs in Bezug auf Peer-Tutoring/Mentoring würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Für die Einordnung der Schreibmentor*innen als professionelle (Peer-)Berater*innen orientiere ich mich an der Sichtweise von Steinhardt (in Anlehnung an Daheim 1992): „Ein wesentliches Merkmal der Professionalisierung stellt die Entwicklung von Expertise für einen bestimmten gesellschaftlich relevanten Problembereich dar, die außerhalb der Profession von den Laien nicht verstanden wird. Die Anwendung der Expertise bringt für den Professionellen mit sich, dass er mit Vertrauen, Autonomie, Prestige und Einkommen ausgestattet wird“ (2005, 61f.). Wertet

knowledge in action“, „reflection in action“ und „reflection on action“ (2005, 66f.). „Tacit knowledge in action“ bezieht sich auf die Wissenstheorie Michael Polanyis und wird im Deutschen etwas ungenau als „implizites Wissen“ übersetzt³⁶. Polanyi schreibt, er habe beobachtet, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (1966/2016, 14). Dieses Phänomen zeichnet das Handeln von Professionellen aus, wenn diese etwas tun, das fachlich fundiert und berechtigt ist, aber nicht erklären können, aus welchem Grund sie es genau so machen, wie sie es tun. Büssing et al. definieren demnach drei wesentliche Aspekte impliziten Wissens: Es wird durch Erfahrung erworben, es ist „nicht-bewusstseinspflichtig mit der Konsequenz fehlender Reflexion“ (Büssing et al. 2004, 88) und es besteht „die Möglichkeit, dass es fehlerhafte oder unangemessene Theorien enthalten kann“ (ibid.). Schon allein aufgrund des letzten Punktes ist es also im Sinne der Qualitätssicherung wichtig, das implizite Wissen der Ausbildungskandidat*innen in der Ausbildungssupervision auf die nächste Reflexionsstufe zu heben, um die Weitergabe von unreflektiertem und unüberprüftem Wissen zu verhindern. Im Falle der Schreibmentor*innen handelt es sich bei unüberprüftem Wissen z.B. um Annahmen bezüglich der Tätigkeit des Studierens im Allgemeinen, in Bezug auf ein bestimmtes Fach im Speziellen oder auch um implizites Wissen in Hinblick auf wissenschaftliches Schreiben.

Die zweite Stufe professioneller Reflexionsfähigkeit ist die von „reflection in action“ oder „Reflexion in der Handlung“ (Steinhardt 2005, 66). Diese Herangehensweise entsteht, wenn Professionelle eine Situation als problematisch erleben. Dazu schreibt Steinhardt:

„Der Professionelle beginnt, in Situationen, die er als schwierig erlebt, während des Handelns über mögliche Handlungsstrategien nachzudenken. Er wird zum Forscher im Rahmen seines Handelns. Dabei werden nicht nur Bedeutungszusammenhänge in Betracht gezogen, die schon bekannt sind, sondern es wird eine neue ‚Theorie‘ für die Bewältigung des konkreten Einzelfalls entwickelt. Das Nachdenken wird nicht vom Handeln getrennt, sondern es ist ein interagierender Prozess, bei dem Reflektieren und Handeln ineinander fließen“ (ibid.).

Diese Vorgehensweise entspricht dem, was Hassler als „Handeln nach fachlichem Konzept“ (2011, 36) bezeichnet:

„[Die Ausbildungskandidatin] fügt ihr Wissen, ihre Handlungskompetenzen und Erfahrungen unter Einbezug des umgebenden Zusammenhangs und des Settings zu einem sinnvollen Ganzen zusammen und passt es fortlaufend an oder ändert es unter Umständen vollständig.“ (ibid.).

man die weiter oben erwähnten ECTS, mit denen die Tätigkeit der Schreibmentor*innen abgegolten wird, als universitäre Währung, so treffen alle diese Punkte auf sie zu.

³⁶ Die genaue Wortbedeutung von „tacit“ ist eigentlich „stillschweigend, unausgesprochen“. (<https://www.dict.cc/englisch-deutsch/tacit.html>, 20.05.2019)

Entscheidend ist hier, dass dies in der Situation des Handelns geschieht und „dieser Prozess der Reflexion in der Handlung nicht unbedingt verbalisiert werden [muss]“ (Steinhardt 2005, 67).

Der Sprung auf die dritte Stufe der Reflexionsfähigkeit geschieht meist dann, „wenn es dem Professionellen nicht mehr gelingt, über die Reflexion in der Handlung ein vorliegendes Problem zu bewältigen“ (ibid.). Dann wird es nötig, „aus dem Handlungsprozess aus[zu]steigen und über [das] Handeln nach[zu]denken“ (ibid.) – es geschieht „reflection on action“ oder „Reflexion über die Handlung“ (ibid.). Um dies tun zu können, ist es nötig, sich des der eigenen Handlung zugrundeliegenden Wissens bewusst zu werden und dieses zu verbalisieren. Dazu Steinhardt:

„Dies kann zur Folge haben, dass der Reflexionsprozess den gesamten Ablauf verlangsamt und Tradiertes in Frage gestellt wird. Doch damit wird zugleich Veränderung ermöglicht. Auf diesem Wege wird Wissen mitteilbar, besprechbar und hinterfragbar. Solche Prozesse sind die notwendige Voraussetzung, um das gemeinsam geteilte Wissen einer Profession weiterzuentwickeln. ‚Reflection on action‘ bildet eine zweite Ebene, auf der die primäre Ebene der (misslungenen) Handlung reflektiert wird. Über die Unterbrechung kommt es zur Distanzierung vom Handlungsfluss und [dies] ermöglicht die zeitverschobene Reflexion der Situation“ (ibid.).

Diese Beschreibung entspricht dem methodischen Vorgehen von Supervision, das Professionellen „die Möglichkeit eröffnet, in strukturierter Form ‚reflection on action‘ zu betreiben“ (ibid.). Dazu schreibt Hausinger: „Supervision hat ... die Funktion, für eine gewisse Verlangsamung in den sehr schnell gewordenen Arbeitsprozessen zu sorgen. Solange man sich in einer Supervisionssitzung befindet, muss man (noch) nicht handeln, sondern kann darüber nachdenken“ (Hausinger 2011, 10). Für die Ausbildungssupervision von Schreibmentor*innen bedeutet dies, dass ihm Rahmen der einmal pro Woche stattfindenden Supervisionslehrveranstaltung „eine Explikation und Veränderung impliziter Wissensstrukturen“ stattfindet, was wiederum „zur Entwicklung beruflicher Professionalität bei[trägt]“ (Krause 2012, 205). Dazu schreibt Hassler: „Das übergeordnete Ziel besteht darin, dass der [Supervisand] das Erlernte in verschiedenen Situationen zielgerichtet und adäquat anwenden und sein Vorgehen fachlich begründen kann, also ein eigenes fachliches Konzept bildet“ (2011, 47).

Da die Ausbildung der fachlichen Konzepte der Schreibmentor*innen im Rahmen des sehr spezifischen organisationalen Settings der Universität Wien stattfindet, gilt es im nächsten Abschnitt, diese Umgebungsbedingungen genauer zu untersuchen.

3.3.5 Organisationale Rahmenbedingungen und ihre Herausforderungen

Die Universität als Lernort ist mit einigen sehr spezifischen Herausforderungen verbunden, die sich einerseits auf der realen, andererseits auf der metaphorischen Ebene manifestieren.

Auf der realen Ebene geht es um Rahmenbedingungen wie Raumsituation, Teilnehmer*innen-Höchstzahl und die Notwendigkeit der Beurteilung. Das Thema Beurteilung habe ich bereits an anderen Stellen in dieser Arbeit besprochen, und ich widme mich an dieser Stelle nun den anderen beiden Aspekten näher. Laut Wolfgang Witte braucht es

„ein[en] freundliche[n] ruhige[n] Raum, möglichst außerhalb der Hochschule, da sich Seminarräume wegen der mit ihnen verbundenen Unterrichtsfunktion selten als Orte des persönlichen vertraulichen Austauschs eignen, ein[en] ausreichende[n] zeitliche[n] Rahmen, in der Regel 1,5–2h pro Sitzung, eine passende, Vertrautheit fördernde Gruppengröße, eine Zusammensetzung der Gruppe, die genug Distanz der einzelnen Personen untereinander bietet und durch gegenseitige Sympathie und Wohlwollen geprägt ist [und] eine ausreichende Anzahl an Sitzungen, die die Dynamik von Gruppenprozessen berücksichtigt“ (2018, 467).

Die Ausbildungssupervision studentischer Schreibmentor*innen findet jedoch immer in Räumen an der Universität statt, da diese genutzt werden sollen, anstatt Räumlichkeiten an anderen Orten zu bezahlen. Und so wird pro Semester je nach Verfügbarkeit aufgrund der sonstigen Buchungslage ein Raum für die Ausbildungssupervision zugeteilt. Das einzige, worauf ich bestehen kann, ist ein Seminarraum mit (theoretisch) verschiebbaren Tischen³⁷ (im Gegensatz zu einem Hörsaal mit unverrückbaren Bänken).

Der zeitliche Rahmen für die Lehrveranstaltung beträgt, wie bereits erwähnt, einmal in der Woche 1,5 Stunden. Frühe Versuche meinerseits, die Sitzungen alle zwei Wochen auf drei Stunden zu blocken, scheiterten, da es administrativ äußerst schwierig ist, Räume alle zwei Wochen für drei Stunden zu buchen. In diesem Fall müsste es noch eine zweite Lehrveranstaltung geben, die in den alternierenden Wochen für drei Stunden geblockt stattfindet. Gibt es diese nicht, ist der Raum jede Woche für drei Stunden blockiert, was den Rahmen des Möglichen überschreitet.

In Hinblick auf die Gruppengröße schreibt Witte: „Nach meiner Erfahrung verringert sich die Qualität ab einer Anzahl von sechs Supervisanden“ (ibid.). Dem gegenüber steht die maximale Teilnehmer*innenzahl von 30 für universitäre Übungen, die auch für die Supervisionslehrveranstaltung gilt. In der Regel besteht eine Ausbildungssupervisionsgruppe aus ca. 20 Studierenden und setzt sich aus den Teams von Schreibmentor*innen zusammen, die gemeinsam das Schreibmentoring an einem Institut gestalten. Dies widerspricht zwar einerseits Wittes Einschätzung, dass es genügend Distanz zwischen den Gruppenmitgliedern geben müsse, ermöglicht aber andererseits, dass die Gruppenprozesse in der Supervisionsgruppe recht schnell in Gang kommen, da viele Elemente der Kontraktphase schon im Zuge der

³⁷ Praktisch gibt es leider keinen Platz, in dem man die Tische verschieben könnte, was wiederum eine relativ statische Sitzordnung nach sich zieht, die dynamischem supervisorischen Arbeiten z.B. mit Skalierungs- oder Aufstellungsübungen entgegensteht.

Teamfindung und -bildung abgehandelt wurden. Dazu meint Witte: „Weil eine Gruppe meist erst in der 3./4. Sitzung vertrauensvoll und im Sinne eines ‚Performing‘ arbeitet und am Beginn des Prozesses eine Kontraktphase und am Ende ein Abschluss und eine Auswertung stehen sollten, sind Prozesse mit weniger als 10 Sitzungen à 90min kaum sinnvoll“ (ibid.). Die Supervisionslehrveranstaltung findet zwischen zwölf und vierzehn Mal im Semester statt, wird aber zu gleichen Teilen von zwei Lehrenden bestritten, wodurch auf die Supervision selbst sechs bis sieben Einheiten entfallen³⁸. Um dem Aufbau von Reflexionsfähigkeit genug Raum und Zeit zu geben, beginnt dieser daher wie weiter oben beschrieben schon in der Trainingsphase vor dem Einsetzen der Ausbildungssupervision.

Von diesen organisationalen Rahmenbedingungen unberührt bleibt das, was Witte „Sympathie und Wohlwollen“ (ibid.) in der Gruppe nennt. Dies gelingt durch eine aktive Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Supervisorin und Supervisand*innen, die eine Verschwiegenheitsvereinbarung nach dem Pühl'schen Grundsatz von „verschwiegen im Persönlichen, transparent im Strukturellen“ (Obermeyer, Pühl 2015, 60) miteinschließt. Dadurch öffnet sich der Raum, scheinbar misslungene Handlungen im Rahmen der Supervision zu besprechen, was wiederum eine Voraussetzung für „reflection on action“ ist. Eine wohlwollende, fehlerfreundliche Atmosphäre ist hier unabdingbar, weil ohne diese wertschätzende, Sicherheit gebende Atmosphäre das Präsentieren von Fehlern nicht möglich wäre, da es grundlegend dem universitären Lernverständnis widerspricht. Dadurch kann auf der metaphorischen Ebene der „Möglichkeitsraum“ (Auchter, zitiert in Freitag-Becker 2017, 134) bzw. „sozio-emotionale Raum“ (Tietel 2003/2008, 29) entstehen, der supervisorisches Arbeiten auszeichnet.

3.4 Fazit

In diesem Kapitel habe ich die Ausbildung und den Tätigkeitsbereich studentischer Schreibmentor*innen beschrieben. Dabei hat sich gezeigt, dass die Verwurzelung der Tätigkeit sowohl im schreibdidaktischen Peer-Tutoring als auch im Mentoring von Wichtigkeit ist und sich auf die Rollengestaltung der Schreibmentor*innen auswirkt. Als Ort der Besprechung von genau diesem Aspekt eignet sich Ausbildungssupervision hervorragend, solange dabei die institutionelle Rückbindung und die konsequente Auftragsorientierung nicht aus dem Blick gerät (was in früheren Versuchen, Supervision an Universitäten anzuwenden, mitunter der Fall war).

Im Zentrum der Lernziele der Ausbildungssupervision für Schreibmentor*innen steht der schrittweise Aufbau professioneller Reflexionskompetenz. Durch die Schaffung eines gesi-

³⁸ Die restlichen Einheiten sind der Fachberatung zu Themen wie „Deutsch als Wissenschaftssprache“ und „Schreiben in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache“ gewidmet.

cherten sozio-emotionalen Raums wird das Sprechen über implizites Wissen und über sich bei der Tätigkeitsausübung präsentierende Probleme ermöglicht. Dafür ist ein relativ offenes, stark prozessorientiertes Lehrveranstaltungsdesign nötig, was für Außenstehende manchmal ungewohnt ist. Dem versuche ich in meinem konkreten Design dadurch Rechnung zu tragen, dass ich am Semesteranfang den Kompetenzaufbau klar am Rollenfokus von Coaching und später klar am Fallfokus von Supervision ausrichte, um die Lernziele sicht- und nachvollziehbar zu machen.

Ein zentraler Aspekt für die Schaffung des sozio-emotionalen Raums in der Ausbildungssupervision für Schreibmentor*innen ist der Umgang mit den Rahmenbedingungen der Organisation „Universität“. Themen wie die Beschaffenheit des Lehrveranstaltungsraums, die Benennung und die Gruppengröße (die alle nicht dem entsprechen, was in der Literatur empfohlen wird) spielen bei der supervisorischen Arbeit mit den Ausbildungskandidat*innen eine Rolle. Hier gilt es, das Lehrveranstaltungsdesign und auch die konkrete Arbeitsweise den organisationalen Umgebungsbedingungen anzupassen bzw. einen praktikablen Umgang damit zu finden. Diese Herangehensweise kann wiederum den Ausbildungskandidat*innen im Sinne des „Modelllernens“ für die eigene Praxis zur Verfügung gestellt werden.

Ob bzw. wie dieses Konzept funktioniert, habe ich anhand von Fokusgruppendifkussionen mit fertig ausgebildeten Schreibmentor*innen überprüft. Die Auswertung der in diesen Diskussionen gewonnenen Daten wird im folgenden Kapitel präsentiert.

4. Methodische Vorgehensweise und Sample

Wie in Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit dargestellt, ist Ausbildungssupervision in der Sozialen Arbeit, in medizinischen Berufen und in der Psychotherapie schon seit vielen Jahren Standard. In der Ausbildung von studentischen Peer-Tutor*innen ist dies allerdings nicht der Fall, hier gehört sowohl ausbildungs- als auch praxisbegleitende Supervision zu den Ausnahmen (siehe 3.3). Dementsprechend gibt es zu dieser speziellen Form von Ausbildungssupervision nur wenige empirische Erhebungen, die sich zudem – im Unterschied zu der vorliegenden Arbeit – eher an einer quantitativen Methodik und einer Evaluationslogik zur Messung der Programmwirksamkeit orientieren³⁹.

Aus diesem Grund bot sich für diese Studie eine qualitative Vorgehensweise an, um diese bislang noch wenig beforschte „Welt“ zu beschreiben. Dazu schreiben Flick et al.: „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der han-

³⁹ Siehe dazu Bausch, V. (2007): Supervision in Mentoringprogrammen.

delnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, Kardorff, Steinke 2005, 14), wobei es dabei um die „Sichtweise der beteiligten Subjekte“ (ibid. 17), in diesem Fall also um die der Schreibmentor*innen, geht. Dieser explorative und verstehende Zugang (Strübing 2018, 5) erscheint mir in diesem Zusammenhang demnach besonders geeignet.

Aus der Fülle an zur Verfügung stehenden Methoden der qualitativen Datengewinnung habe ich mich für die Fokusgruppe entschieden, und zwar aus folgendem Grund: Aus der Supervisionslehrveranstaltung sind die Schreibmentor*innen es gewöhnt, miteinander in der Gruppe zu interagieren. Meine Annahme war daher, dass den Schreibmentor*innen ein Gruppendiskussionsverfahren weniger fremd erscheinen würde als Einzelinterviews. Letztere könnten außerdem auch den Eindruck erwecken, dass es sich um eine „Prüfungssituation“ handelt, wenn die Studierenden plötzlich von mir als ihrer (ehemaligen) Lehrenden einzeln befragt werden. Darüber hinaus erhoffte ich mir von der Gruppendiskussion auch den Effekt, „dass die Gruppeninteraktion [dazu führen würde], Daten und Einsichten zu produzieren, die ohne die in einer Gruppe stattfindende Interaktion weniger zugänglich wären“ (Morgan 1988, zitiert in Flick 2007/2011, 260).

Für die vorliegende Arbeit führte ich zwei Fokusgruppen mit (ehemaligen) Schreibmentorinnen⁴⁰ durch, die alle die Supervisionslehrveranstaltung im Zeitraum zwischen Wintersemester 2016 und Wintersemester 2018 besucht hatten. Zum Zeitpunkt der Befragung waren alle Teilnehmerinnen formal nicht mehr meine Studentinnen, die Notenvergabe war für alle abgeschlossen. Dadurch hoffte ich auf ein möglichst geringes Bias und eine Reduktion der sozial erwarteten Antworten, die Studierende in einer aufrechten Beurteilungssituation einer Lehrperson möglicher Weise geben; ein völliger Ausschluss dieses Phänomens war allerdings auch in der speziellen Situation klarer Weise nicht möglich.

Die Fokusgruppen fanden an zwei aufeinanderfolgenden Abenden in einem Seminarraum des Center for Teaching and Learning der Universität Wien statt⁴¹. Die Teilnehmerinnen hatten sich auf ein E-Mail von mir gemeldet, das an alle Ausbildungssupervisand*innen des ge-

⁴⁰ Da es sich bei den Teilnehmenden ausnahmslos um Frauen handelte, verwende ich für sie durchgehend die weibliche Form. Es hatte sich ursprünglich auch ein ehemaliger Schreibmentor für die Teilnahme an einer Fokusgruppe interessiert; dieser hatte aber im Endeffekt an beiden Terminen keine Zeit. Da generell viel mehr Frauen am Schreibmentoringprogramm teilnehmen, erachte ich das Sample durchaus als geeignet.

⁴¹ In diesen Räumlichkeiten hatten die Schreibmentor*innen die Trainings-Workshops, jedoch nicht die Supervisionslehrveranstaltung besucht. Dadurch versuchte ich ebenfalls, eine Verringerung des Bias zu erreichen.

nannten Zeitraums erging. Es meldeten sich für jede Fokusgruppe sieben Teilnehmerinnen, von diesen kamen sechs zum ersten Termin und fünf zum zweiten.

Die Teilnehmerinnen studierten vorwiegend im Master, zwei absolvierten ein Bachelorstudium. Alle studierten Fächer im philologisch-kulturwissenschaftlichen bzw. pädagogischen Bereich.⁴² Das Alter der Teilnehmerinnen erstreckte sich von 24 bis 49 Jahren. Sechs von ihnen hatten Vorerfahrung mit Supervision in anderen Kontexten, fünf hatten keine. Die folgende Tabelle stellt die Zusammensetzung des Samples und die Studienrichtungen der einzelnen Teilnehmerinnen im Überblick dar:

⁴² Dies entspricht weitgehend den Fächern, die (angehende) Schreibmentor*innen am häufigsten studieren: Sprachen und/oder Lehramt. Die Gruppe, die im Sample der Fokusgruppen nicht vorkommt, ist die der Studierenden einer Sozialwissenschaft. Diese sind unter den Schreibmentor*innen gut vertreten. Hier weicht das Sample von der ‚entsendenden‘ Gruppe ab. (Studierende aus MINT-Fächern lassen sich selten zu Schreibmentor*innen ausbilden.)

Fokus- kus- grup- pe Nr.	Teilneh- merin Nr.	Ausbildungs- superversion besucht im	Studi- um im BA/MA	Studienrichtung	Alter	Ge- schlecht	Vorer- fah- rung mit SV
1	FG 1.1	WS 2016	MA	Translation	31	w	nein
1	FG 1.2	WS 2018	MA	Lehramt Eng- lisch und Fran- zösisch	25	w	ja
1	FG 1.3	WS 2018	MA	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	24	w	nein
1	FG 1.4	WS 2018	BA	Theater-, Film- und Medienwis- senschaft	26	w	ja
1	FG 1.5	WS 2017	MA	Translation	27	w	nein
1	FG 1.6	SoSe 2017	MA	Japanologie	30	w	nein
2	FG 2.1	WS 2018	MA	Sinologie	26	w	nein
2	FG 2.2	WS 2016	MA	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	31	w	ja
2	FG 2.3	WS 2016	BA	Lehramt Deutsch und Englisch	49	w	ja
2	FG 2.4	WS 2018	MA	Lehramt Deutsch und Englisch	45	w	ja
2	FG 2.5	WS 2018	MA	Bildungswissen- schaft	38	w	ja

Tab. 2: Teilnehmerinnen der Fokusgruppen

Die Daten der Teilnehmerinnen wurden in Form einer schriftlichen Einverständniserklärung erhoben und gleichzeitig die Zustimmung zur Aufzeichnung der Interviews eingeholt. Nach der Transkription⁴³ und Anonymisierung wurden die in den Gruppendiskussionen gewonne-

⁴³ Die Transkription orientiert sich an gesprochener Hochsprache, d.h. dialektale Färbungen und Akzente wurden nicht berücksichtigt. Im Sinne der Lesbarkeit wurden Wiederholungen von Satzteilen oder Wörtern, so sie nicht sinntragend sind, ausgelassen und

nen Daten in einem mehrstufigen Verfahren ausgewertet. Dabei habe ich mich an der ursprünglich von Karl Mannheim entwickelten Dokumentarischen Methode orientiert, „da die Ausarbeitung der dokumentarischen Methode in der Auseinandersetzung mit dem Gruppendiskussionsverfahren ... erfolgte [und] sie [daher] für diese Daten in herausragender Weise geeignet [ist]“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, 277). Diese

„besondere methodologische Position im Hinblick auf die Interpretation menschlicher Hervorbringungen in Kunst und Kultur, aber auch im alltäglichen Handeln und Sprechen stellt die Frage: ‚Wie kann man ... aus der Interpretation dieser Objekte ein zutreffendes Verständnis der sie hervorbringenden Kultur erarbeiten?‘“ (Strübing 2018, 160).

Dabei geht es um das,

„was verbale Interaktionen ... über den immanenten Sinngehalt hinaus ausdrucksmäßig repräsentieren, worauf in ihnen also implizit verwiesen und was in der Alltagsinteraktion intuitiv verstanden wird. Für die [Dokumentarische Methode] lässt sich dieser Dokumentsinn vor allem aus den Herstellungsweisen, also den Handlungspraktiken rekonstruieren: In der Art und Weise, wie ein Diskutant z.B. sein Argument im Diskurs aufbaut ... lässt sich der Habitus⁴⁴ (Mannheim 2004/1921, 11) der Handelnden rekonstruieren, der zugleich individuell und kollektiv geprägt ist“ (Strübing 2018, 164).

Um vom „immanenten Sinngehalt, also de[m] wörtlichen expliziten Gehalt“ (Strübing 2018, 163) einer Aussage zu dem in ihr enthaltenen „Dokumentsinn“ zu gelangen, der seinerseits dann wieder Rückschlüsse auf die ihm zugrunde liegende Kultur erlaubt, bedarf es eines „interpretatorischen Sprungs“. Dafür entwickelte Mannheim und später Bohnsack eine methodische Vorgehensweise der Auswertung, die aus vier aufeinander aufbauenden Stufen der Interpretation besteht: In einem ersten Schritt konzentriert sich die „formulierende Interpretation“ (Strübing 2018, 165) darauf, was gesagt wurde. In einem zweiten Schritt rekonstruiert und expliziert die „reflektierende Interpretation“ den „Rahmen, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (ibid., 166). Darauf präsentiert als Drittes die „komparative Interpretation“ eine „Fall- oder Diskursbeschreibung“ (ibid., 167), und die Typenbildung stellt als Viertes „Bezüge zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem ‚Erlebnishintergrund ... , in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, andererseits“ her (Bohnsack 2003, 141; zitiert in Strübing 2018, 168). Wird sie bis zur vierten Stufe verfolgt, so dient die

grammatikalische Fehler korrigiert. Kursiv gesetzt wurden Worte, die von den Diskutantinnen besonders betont wurden.

⁴⁴ „Der Habitus Begriff ... bezeichnet die kollektiven Erzeugungsschemata, die sich die Handelnden im Laufe ihrer Sozialisation milieu- und klassenspezifisch angeeignet haben. Habitus‘ stellen eine Form impliziten Wissens dar, das sich unwillkürlich in die Akteure ‚einschreibt‘ und die Leiblichkeit ihrer Praktiken durchdringt“ (Strübing 2018, 164).

Dokumentarische Methode zur Entwicklung von Basistypiken für ein bestimmtes Feld, die sich „in fortschreitenden Fallvergleichen zunehmend von anderen Typiken abgrenzen“ (ibid., 169).

Ich orientiere mich bei der Auswertung der aus den Gruppendiskussionen der Schreibmentorinnen gewonnenen Daten an dieser Methode, wobei ich mich nicht zuletzt aufgrund des kleinen Datensamples primär auf die Ebene der sogenannten „reflektierenden Interpretation“ (ibid., 166) konzentriere. Diese interessiert sich dafür „wie, d.h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster bzw. welche Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (ibid.). Die Basis für diese Rekonstruktion der Orientierungsmuster und Orientierungsrahmen der handelnden Personen ist die Annahme, dass einzelne soziale Gruppen über eine gemeinsame „Welt“ verfügen, die z.B. in Diskussionen von Angehörigen dieser Gruppen sicht- und erfahrbar wird. Dies bezeichnen Przyborski und Wohlrab-Sahr als „konjunktiven Erfahrungsraum“ (2014, 288). Dieser metaphorische Erfahrungsraum beschränkt sich nicht auf die Erfahrungen der konkreten Gruppe, sondern

„er erfasst vielmehr eine von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität, indem er diejenigen miteinander verbindet, die an Handlungspraxen und damit an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind“ (ibid.).

Das in diesen Erfahrungsräumen generierte Wissen

„ist in der Regel als atheoretisches Wissen gespeichert und findet sich eingelassen in die Handlungspraxis. Es tritt uns insbesondere auf der Ebene von Performanz, Gestaltungsprinzipien sowie (sprachlichen) Bildern und Szenen entgegen. Auf der Ebene von Diskursen zeigt es sich in unterschiedlichen Formen des gemeinsamen Sprechens und der unmittelbaren Verständigung“ (ibid., 289).

Dies bedeutet also, dass das gemeinsame, „konjunktive“ (Strübing 2018, 161) Wissen von Schreibmentor*innen durch die Abhaltung einer Gruppendiskussion sichtbar und des Weiteren einer wissenschaftlichen Untersuchung zuführbar gemacht werden kann. Die aus den Fokusgruppen gewonnenen Daten unterziehe ich einem zweistufigen Analyseverfahren entsprechend der Vorgehensweise der reflektierenden Interpretation der Dokumentarischen Methode. Dabei untersuche ich in einem ersten Schritt die Daten anhand der einzelnen Aspekte der Forschungsfrage (Kapitel 5). Die Analyse des gemeinsamen Sprechens der Schreibmentorinnen über ihre Erfahrungen ermöglicht die Bildung von Kategorien, die über die Einzelerfahrungen der Teilnehmerinnen hinausgehen und eine Generalisierung erlauben. In einem weiteren Schritt führe ich in Kapitel 6 die Erkenntnisse aus der Analyse der Daten mit den in Kapitel 2 und 3 dargestellten theoretischen Überlegungen zu Ausbildungssupervision und der Tätigkeit von studentischen Peer-Mentor*innen zusammen. Aus dieser Zusam-

menschau leite ich fünf weitere Kategorien ab, die der Beantwortung meiner Forschungsfrage dienen. Darauf aufbauend formuliere ich daraus ableitbare Implikationen.

Im folgenden Kapitel stelle ich die aus den Gruppendiskussionen gewonnenen Daten und die sich aus ihnen ergebenden Kategorien dar.

5. Darstellung der aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Daten

In diesem Kapitel kategorisiere ich nun die aus den Gruppendiskussionen gewonnenen Daten anhand der Schlüsselbegriffe aus der Forschungsfrage dieser Studie. Diese lautet: Welche Rolle spielt die Ausbildungssupervision studentischer Schreibmentor*innen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit und in ihrer Kompetenzentwicklung?

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit gilt also dem Lernprozess, den angehende Schreibmentor*innen in Ausbildungssupervision durchlaufen, und wie sie diesen selbst beschreiben. In Verbindung mit den in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Überlegungen zu Ausbildungssupervision lassen sich aus den Daten der Gruppendiskussionen folgende Kategorien ableiten:

- der im Rahmen von Ausbildungssupervision stattfindende Lernprozess und seine „Andersartigkeit“ im Vergleich zu anderen universitären Lernformaten;
- das „Lernen am Modell“ in der Ausbildungssupervision;
- der Aufbau von Reflexionskompetenz, der im Rahmen der Ausbildungssupervision stattfindet;
- die Entwicklung des in Kapitel 2.4 beschriebenen „fachlichen Konzepts“ für die Tätigkeit als studentische Peer-Mentor*innen;
- die Entwicklung von professionellem Rollenhandeln und die Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires, das über die konkrete Tätigkeit als Peer-Mentor*in hinausgeht.

In den folgenden Unterkapiteln werden diese Kategorien nun jeweils näher beschrieben.

5.1 „Es ist so anders.“ – Lernen in (Ausbildungs-)Supervision

Ein Thema, das die Teilnehmerinnen beider Fokusgruppen intensiv und wiederholt diskutieren, ist die „Andersartigkeit“ der Supervisionslehrveranstaltung. So sagt z.B. eine Teilnehmerin ganz zu Beginn:

„Also, ich hab's gleich so *anders* als andere Lehrveranstaltungen empfunden, weil es war nicht so dieser klassische Zugang, wo jemand dir etwas beibringt und du etwas

leisten musst, halt um zu zeigen, dass du es kannst. Sondern ich hab's so empfunden, dass das Ziel ein anderes war halt. Dass ich mir da die Hilfe hole praktisch und auch nicht nur halt von der Person, die da vorne sitzt, sondern auch von den anderen. Und, ja, anders als andere Lehrveranstaltungen, das muss man schon sagen, ja, für mich. Also positiv anders, ja“ (FG 1.5 117-124).

Daran schließt eine andere Teilnehmerin an: „Ich hab' das gar nicht als Lehrveranstaltung irgendwie wahrgenommen. Das is' irgendwie witzig ...“ (FG 1.1 134). Dieses Erstaunen, das die Teilnehmerin hier zum Ausdruck bringt, wird von den anderen geteilt. So meint eine weitere Teilnehmerin:

„Ich muss sagen, ich war total überrascht, weil ich ja auch schon als Tutorin aktiv war und da hatten wir ja sowas *gar* nicht, also da sind wir komplett auf uns allein gestellt. Und dann war ich total überrascht und fasziniert, wie das funktionieren kann, dass man auch in so eine[r] großen Gruppe über einzelne Fälle spricht, die aber repräsentativ sein können und wo man auch was von lernt, von den andern, wie die damit umgehen“ (FG 2.1 109-114).

Diese Überraschung wird auch von den Teilnehmerinnen geteilt, die vorher schon Erfahrung mit berufsbegleitender Supervision in anderen Kontexten hatten. Eine von ihnen meint:

„Im Vergleich zu einer anderen Supervision, die ich in meinem Arbeitskontext mitgemacht hab', das war nur ein einmaliger Termin, nachdem sich alle praktisch Jahre lang gewehrt haben gegen die Supervision. [...] In der Arbeitssupervision haben alle dicht gehalten und keiner hat irgendwas gesagt, das war *ganz* ungut, ja“ (FG 2.4 179-185).

Im Vergleich dazu, aber auch zu anderen Lehrveranstaltungen an der Uni, wird die Atmosphäre in der Supervisionslehrveranstaltung als grundlegend anders beschrieben. Dazu erzählt eine Teilnehmerin:

„Ich glaub', ... dass man mal auf der Uni persönlich angesprochen wird und persönlich gefragt wird: ‚Ja wie geht's dir, wie bist du da?' [A]lleine das hat schon den Raum extrem geöffnet, weil das einfach so ungewöhnlich war. Ich glaub', alleine das hat auch schon so den Ton von Anfang an gesetzt, dass es jetzt um uns als handelnde Personen zwar in einem professionellem Kontext geht, aber eben trotzdem auch eben zwischenmenschlich, ... Also ich glaub', das hat mir, gleich von Anfang an, is' mir sehr aufgefallen“ (FG 1.4 151-159).

Als raum-öffnend und stark mitverantwortlich für die „Andersartigkeit“ dieser Lehrveranstaltung werden mehrere Punkte genannt. Am auffälligsten ist für die Teilnehmerinnen, dass in dieser Lehrveranstaltung alle mit allen per du sind, auch die Lehrenden, was im universitären Kontext nicht üblich ist. Eine Teilnehmerin bringt es auf den Punkt: „[Dass] alle sich duzen macht auch eine andere Atmosphäre, glaub' ich, ja“ (FG 1.5 195-196). Auf die Nachfrage, wie sie das empfunden hätte, antwortet sie: „Ja, am Anfang unangenehmer und danach angenehm“ (FG 1.5 200). Diese Wahrnehmung wird von den anderen Teilnehmerinnen geteilt, einige lachen zustimmend (FG 1 202).

Ein weiterer Punkt, der für die Teilnehmerinnen die „Andersartigkeit“ der Supervisionslehrveranstaltung mitbedingt, ist die Sitzordnung (die Teilnehmer*innen und die Lehrenden sitzen hinter Tischen in einem großen U bzw. Kreis). Eine Fokusgruppenteilnehmerin meint dazu:

„Ich mag ja im Prinzip dieses riesige Rund nicht wirklich, weil ich find' für den Vortragenden, für *alle*, is' ein Loch innen, und das mag ich überhaupt nicht. ... Ich mein, ... ich weiß natürlich, dass der riesige Kreis Vorteile hat, weil alle sich gegenseitig sehen“ (FG 2.4 282-286).

Und obwohl diese Teilnehmerin die Sitzordnung als eher unangenehm empfindet, teilt sie die Einschätzung der anderen, dass sie dazu beiträgt, eine kooperative Atmosphäre des Miteinanders und des Teilens entstehen zu lassen. Diese wiederum trägt besonders stark zu dieser „Andersartigkeit“ der Supervisionslehrveranstaltung bei, die immer wieder angesprochen wird. Eine Teilnehmerin beschreibt dies so:

„[D]ie Leute waren total bereit zu teilen und haben auch wirklich was ausgespuckt und das hab' [ich] auch eigentlich drauf zurückgeführt, dass du [Eva Kuntschner, die Ausbildungssupervisorin⁴⁵, Anm.] einen Teppich gelegt hast, auf dem das möglich war, ja“ (FG 2.4 181-184).

Dieser „Teppich“ wird von einer anderen Teilnehmerin als „sicherer Raum“ beschrieben:

„Ich glaub', es war auch ... vom Setting einfach, von diesem Kontext, dass einfach da alle sitzen und alle wollen auch was sagen und alle machen mit, und es is' einfach ein sicherer Raum und die Leute wollen dich auch hören irgendwie, oder es wird eben auch gefördert, dass du etwas sagst“ (FG 1.1 1810-1814).

Dieser „sichere Raum“ ermöglicht in den Augen der Teilnehmerinnen wiederum, Erfahrungen zu teilen und auch von den Erfahrungen der anderen zu profitieren. Eine Teilnehmerin sagt:

„Dass der Raum gegeben wurde, dass man wirklich seine eigenen Erfahrungen bringen konnte, das hab' ich sehr positiv erlebt. Und ich da auch von den Erfahrungen von den Kolleginnen sehr profitiert hab', weil mir vielleicht Dinge gar nicht aufgefallen sind oder die ich noch nicht so wahrgenommen hab', die aber durchaus bei uns auch vorgekommen sind. Das fand ich sehr bereichernd. Und bezüglich dem Raum, der gegeben wurde für die eigenen Erfahrungen, das is' auch nicht selbstverständlich...“ (FG 2.5 201-207).

Dies wird von den Diskutantinnen als grundlegend anders als das Lernen in anderen Lehrveranstaltungen an der Uni erlebt. Eine Teilnehmerin beschreibt ihr Erleben so:

„Und, ja es war einfach eine lockere Atmosphäre, weil, wenn jetzt ein Problem aufgetreten is', wurde gesagt ‚Na, wie würdet's ihr das jetzt lösen?‘ Es war mehr so ein Mit-

⁴⁵ Ab nun abgekürzt als EK.

einander als wenn jetzt jemand vorn steht und sagt: ‚So, und das machst du jetzt genau so und nicht anders, und das hab’ ich sehr, wie soll ich sagen, inspirierend gefunden (lacht)‘ (FG 1.6 226-231).

Als wichtig für diese angenehme Atmosphäre wird auch die durch das supervisorische Methodenrepertoire herbeigeführte Entschleunigung beschrieben: „Also ja die Geschwindigkeit is’ mir am meisten aufgefallen. Und auch dieses zum Innehalten Kommen [im Kontrast zu anderen Unilehrenden], da war dann immer eher gleich so diese nächste Aktivität...“ (FG 1.4 853-856).

Dieses „lockere Miteinander“, das zum Teilen anregt, und die entschleunigende Arbeitsweise hatte in der Wahrnehmung der Teilnehmerinnen wiederum mehrere Effekte: Erstens wird dadurch, anders als in anderen universitären Lernsettings, das Zugeben von Fehlern möglich. Eine Teilnehmerin sagt:

„Ja, zum Beispiel ich konnte sagen, wo ich etwas halt falsch gemacht hab’ oder etwas nicht machen konnte oder, ja, halt so nett gesagt. (lacht, einige lachen) Ja und das is’ ja meistens in anderen Lehrveranstaltungen nicht, oder man sagt’s eher nicht, weil da ja die eigene Leistung mit der Benotung ja zu tun hat, während hier war’s jetzt eigentlich egal, ob ich’s gut gemacht hab’ oder ob etwas danebengegangen is’. Das war ein wichtiger Punkt für mich“ (FG 1.5 165-171).

Diese Bereitschaft, auch darüber zu sprechen, was nicht gut geklappt hat oder wo Probleme aufgetreten sind, trägt wiederum dazu bei, dass die anderen Lehrveranstaltungsteilnehmerinnen von diesen Erfahrungen profitieren können. Dazu sagt eine Fokusgruppenteilnehmerin: „...also ich habe diese Fälle nicht gestellt, aber immer zugehört und dann mitdiskutiert. Manches kann vielleicht in Zukunft passieren, das finde ich auch interessant“ (FG 1.3 624-626).

Für diese Herangehensweise ist es allerdings nötig, das Erstaunen über die Andersartigkeit der Supervisionslehrveranstaltung relativ rasch zu überwinden und sich darauf einzulassen. Dazu braucht es auch Vertrauen in die Supervisorin. Auf die Frage, ob es dieses Vertrauen gab, antworten alle Fokusgruppenteilnehmerinnen einhellig mit „Ja“. Auf die Nachfrage, worauf sich dieses Vertrauen begründete, werden verschiedene Dinge genannt, angefangen mit „Expertenwissen“ und „Erfahrungswissen“ (FG 1.5 1765). Dies ist im Kontext der Expert*innenorganisation Universität wenig überraschend und verweist auch darauf, wie wichtig es ist, dass diese Art von universitärer Ausbildungssupervision von einer „Meisterin (oder einem Meister) des Faches“ durchgeführt wird (siehe dazu auch Kapitel 5.2). Auf weitere Nachfrage wird der Wissensaspekt von den Teilnehmerinnen allerdings noch um Dinge wie „Verständnis“ (FG 1.2 1769) und Vertrauen ergänzt: „Ich hatte auch das Gefühl, das war irgendwie so ein unausgesprochener Pakt: Wir vertrauen dir und du vertraust uns. Und wir machen das irgendwie zusammen“ (FG 1.4 1774-1775).

Als zentral für die vertrauensvolle Beziehungsgestaltung wird von allen Teilnehmerinnen authentische Kompetenz genannt, die interessanter Weise durchaus auch Nicht-Wissen einschließt. Eine von ihnen beschreibt es so:

„[W]eil ich einfach das Gefühl gehabt hab', es gibt eine Kompetenz, die nicht vorge-schoben is', sondern wirklich da. Und ich hab' auch drauf vertraut, dass, wenn du [EK] was nicht weißt, dass du sagst: ‚Das weiß ich jetzt nicht‘, und das hast du auch manchmal so gesagt, bei irgendwelche Sachen, ja. Wenn ein Vortragender immer so tut, als ob er alles kann, der kriegt mein Vertrauen nicht“ (FG 2.4 1751-1755).

Diese Passage ist insofern interessant, als sie zeigt, dass es nicht nötig ist, dass der oder die „Meister*in des Faches“ alles weiß bzw. vorgibt, alles zu wissen. „Alles wissen“ wird im Ge-genteil sogar als unauthentisch empfunden und unterstützt in den Augen der Teilnehmerin-nen den Aufbau von Vertrauen nicht.

Ein weiterer Punkt, der von den Teilnehmerinnen als zentral für den Aufbau von Vertrauen zur Ausbildungssupervisorin eingeschätzt wurde, ist eine Herangehensweise, die man als „lebe, was du lehrst“ beschreiben könnte. Eine Teilnehmerin sagt dazu: „Das, was ich ja am allertollsten finde (lacht), is', du [EK] lebst, was du uns erzählst. Also alles, was du uns bei-bringst, das machst du selber ...“ (FG 1.4 1790-1791). Auf Nachfrage, was sie damit genau meine, führt sie aus:

„Naja, zum Beispiel eben im Umgang mit uns, dass wir die Augenhöhe im Mentoring haben sollten, hast du [das] ja auch mit uns gemacht, wir waren immer auch mit dir gleich. Obwohl du natürlich mehr Erfahrung hast, waren wir mit dir so gefühlt gleichge-stellt, weil wir ja alle irgendwie nur herausfinden, wie *wir* schreiben, wie *wir* arbeiten, dann *wie* wir das anderen zeigen können“ (FG 1.4 1796-1801).

Dieser Aspekt des „Lernens am Modell“ ist also nicht nur für den Lernfortschritt der Teilneh-merinnen wichtig (siehe dazu Kapitel 5.2), sondern auch für den Aufbau von Vertrauen, der dieser Lernerfahrung überhaupt zugrunde liegt. Darüber hinaus trägt dieser Zugang auch zu einer nachhaltigen Vernetzung der Lehrveranstaltungsteilnehmer*innen bei. Eine Fokus-gruppenteilnehmerin erzählt:

„... dadurch, ... dass halt alles irgendwie auf so einer Beziehungsebene war, hab' ich auch das Gefühl gehabt, dass unter den Studierenden irgendwie der Kontakt viel stär-ker is'. Also bei mir is' es so, in normalen Lehrveranstaltungen red' ich fast kaum mit meinen Kommilitoninnen, also diese[n] Austausch, das gibt's bei den andern Lehrver-anstaltungen so nicht, und ich bin mit manchen [aus der Supervision] noch immer in Kontakt und wir schreiben und ich find' da is' ... der Zusammenhalt oder die Kooperati-on viel stärker gefördert worden“ (FG 1.2 234-241).

In einer ersten kritischen Betrachtung fällt auf, dass die „Andersartigkeit“, die die Fokusgrup-penteilnehmerinnen an der Supervisionslehrveranstaltung im Rahmen der Ausbildung zur Schreibmentorin so stark wahrnehmen, dem Lernen, das in Supervision geschieht, durchaus

zutraglich ist. Demnach unterstützt das kooperative Arbeiten, das in der Supervisionslehrveranstaltung durch Mittel wie z.B. das allgemeine Du-Wort, die Sitzordnung, die entschleunigende Arbeitsweise und auch durch den Aufbau zu Vertrauen zur Supervisorin befördert wurde, den Lernprozess. Obwohl dieses Vorgehen von den Teilnehmerinnen der Fokusgruppen anfangs als sehr ungewohnt, weil unüblich, und unter Umständen auch als unangenehm beschrieben wird, zeigt es positive und auch nachhaltige Effekte: Durch die kooperative, fehlerfreundliche Atmosphäre wird es möglich, von Problemen zu berichten, die dann gemeinsam in der Supervision bearbeitet werden können. Davon profitieren alle, auch die, die gerade keine Probleme haben, es findet Lernen statt, das als nachhaltig beschrieben wird, da „solche Dinge“ ja auch irgendwann in der Zukunft mal passieren können, wie es eine der Teilnehmerinnen weiter oben beschreibt.

Darüber hinaus führt das Besprechen der eigenen Praxiserfahrungen mit anderen Ausbildungskandidat*innen zu einer Regulation der eigenen Erwartungen. Dies wird als Entlastung erlebt. Eine Teilnehmerin sagt dazu:

„[I]ch hab' grad drüber nachgedacht, ob ich mich nicht anfangs vielleicht selber ein bisschen mehr überwacht hab', als ich's zu Ende dann gemacht hab', indem ich wirklich sehr professionelle und hohe Erwartungen an mich gestellt hab' ... Und dass dieses Gefühl dann im Laufe der Supervision ein bisschen nachgelassen hat, dass ich auch ein bisschen mehr begonnen hab' zu spielen und auszuprobieren und gesagt hab: ‚Ja es is' gut, was ich da mach' und was ich kann und dass ich ausprobieren kann‘“ (FG 2.5 1565-1572).

Diese Erkenntnis führt demnach ganz klar zu einem Entlastungseffekt. Zusätzlich dazu kommt es aber auch zu einer Sicherung der Qualität im Schreibmentoring, die durch übersteigerte und unerfüllbare Erwartungen der Schreibmentor*innen an sich selbst und das eigene professionelle Tun durch permanente Selbstüberforderung eventuell gefährdet gewesen wäre. Insofern hat die Ausbildungssupervision hier einen regulierenden, qualitätssichernden Effekt, der über eine reine Kontrolle hinausgeht.

Neben diesem Aspekt kommt es in der Ausbildungssupervision auch noch zu einer nachhaltigen Vernetzung unter den Studierenden, die anderswo an der Universität Wien eher nicht passiert und die auch über die konkrete Lehrveranstaltung hinaus reicht. Diese Nachhaltigkeit wird auch von den Fokusgruppenteilnehmerinnen erkannt und geschätzt, was sich in einem Aspekt niederschlägt, der mich bei der Analyse der Daten überrascht hat. So wird von einigen Teilnehmerinnen berichtet, dass die Tatsache, dass sie sich in einer Beurteilungssituation befanden und am Ende des Semesters eine Note bekommen würden, für sie überhaupt nicht relevant war. Eine Teilnehmerin formuliert es so: „Also ich hab' die Supervisionsveranstaltung eigentlich überhaupt nicht mit irgendwie Noten in Verbindung gebracht, also die über eine Anwesenheit hinausgeht“ (FG 2.4 1606-1608).

Was den Teilnehmerinnen wiederum sehr wichtig war, war die Teilnahmebestätigung, die alle Schreibmentor*innen zusätzlich zur Note am Ende des Ausbildungssemesters erhalten. Eine Teilnehmerin meint hierzu:

„Ich muss auch sagen, ich hab' mich über diese Urkunde⁴⁶ mehr gefreut als über die Note, weil das halt irgendwie was is', was du vorweisen kannst. Es interessiert später, wenn du dich irgendwo bewirbst, niemanden, ob du jetzt einen Einser in so einer, weil bei mir war das nur so eine Zusatzlehrveranstaltung. Das interessiert niemanden, was da drinsteht. Aber das kann ich reinlegen in die Bewerbungsmappe und dann fragen die Leute: ‚Aha, was war denn das genau?‘ Das is' einfach irgendwie was Schönes, was man vorweisen kann, dass man was gelernt hat, dass man eine Zusatzausbildung hat. Das is' schon viel wertvoller, als wenn ich jetzt da irgendeine Note drinstehen hab'“ (FG 1.6 1657-1664).

Dieser Aspekt, dass man im Schreibmentoring eine Ausbildung erhält, die über die Uni hinausgeht und die in der Teilnahmebestätigung ihren Ausdruck findet, war mir neu und wird von anderen Teilnehmerinnen bestätigt. Eine von ihnen formuliert es so:

„Ja, ich find' auch, dass das ganze irgendwie Sinn macht als EC⁴⁷ oder halt als freies Wahlfach. Weil, sonst hab' ich mir immer das freie Wahlfach so ausgesucht: Ok, wo muss ich am wenigsten arbeiten? Was gibt die meisten ECTS her? Aber, hätt' ich das zur Auswahl vorher schon gehabt, dann hätt' ich natürlich das Schreibmentoring gemacht, weil ich das Gefühl hab', das macht Sinn für mich einfach und das bringt mir selbst sehr viel“ (FG 1.2).

Diese Tatsache, dass das Schreibmentoring etwas ist, von dem man persönlich und beruflich profitiert, findet u.a. darin ihren Ausdruck, dass einige Studentinnen die Ausbildung machen, obwohl sie sich die ECTS für ihr Studium nicht anrechnen lassen können. Eine Fokusgruppenteilnehmerin beschreibt es so:

„Bei mir war's so, ... ich konnt's mir nicht fürs Studium anrechnen, also weil ich's nicht mehr brauch'. Und ich hab's eben aus Interesse gemacht, also die Ausbildung, einfach Erfahrung mit Gruppenarbeit und weil mich das Thema auch selbst interessiert hat. Genau, also ich hab keine ECTS oder sowas dafür bekommen und ich würd's auch wieder machen, auf jeden Fall. Also allein das, was ich gelernt hab', jetzt nicht, was das Schreiben angeht, was das Reflektieren angeht, sondern auch so die praktischen Anwendungsbereiche, die ich dann für mich selber in meinem Beruf haben werde. Das fand ich sehr, sehr hilfreich“ (FG 1.2 1551-1559).

Mir war zwar bewusst, dass es immer wieder Schreibmentor*innen gibt, die die Ausbildung machen, ohne sie sich fürs Studium anrechnen lassen zu können. Dass der Aspekt der beruflichen Qualifikation so zentral ist und wie wichtig die Teilnahmebestätigung als Symbol für

⁴⁶ Sie meint die Teilnahmebestätigung.

⁴⁷ Erweiterungscurriculum

ebendiese Qualifikation ist, habe ich allerdings erst in den Fokusgruppendifkussionen verstanden. So sagt z.B. eine Teilnehmerin auf die Frage, warum sie auf die Teilnahmebestätigung stolzer sei auf die Note:

„Ich glaub', weil alle, die das gemacht haben, wissen, wie viel Arbeit und Liebe dahintersteckt und gleichzeitig auch, weil 125 Stunden draufsteht und ich mir denke: ‚Oh, ja!‘ (einige lachen) Und so hat sich's auch angefühlt, aber eben gute 125 Stunden. Das kommt neben den Magister (einige lachen)“ (FG 1.4 1647-1650).

Trotzdem ist anzumerken, dass die Note bzw. die ECTS als Anerkennung der Arbeit, die die Teilnehmerinnen ins Schreibmentoring investiert haben, auch wichtig ist. Eine Teilnehmerin sagt dazu:

„Aber die Note brauche ich noch. (einige lachen) Also, die Note und auch diese Urkunde finde ich, dass meine Arbeit, meine Bemühung anerkannt wird (einige: mhm). Also wenn ich keine Note oder nur ‚Bestanden‘ bekomme, wieso arbeite ich für ein Semester? Ja, die Note find' ich noch nötig“ (FG 1.3 1678-1681).

Denn die Tatsache, dass man eine Note bekommt (und nicht nur ein „Teilgenommen“), macht diese extrem „andere“ Art zu lernen im universitären Kontext dann doch wieder vergleichbar und ist dadurch wichtig, wie eine andere Teilnehmerin sagt:

„Einfach weil das Format, diese Lehrveranstaltung Schreibmentoring, anders is' als alles andere, was man auf der Uni hat, aber trotzdem noch dasselbe Notensystem hat. Ja, wenn man's jetzt so betrachtet, [ist das] vielleicht ein bisschen komisch, aber eigentlich auch nicht“ (FG 1.6 1614-1618).

Die Ausbildung der Schreibmentor*innen ist also anders – sie funktioniert anders, die Teilnehmer*innen lernen anders, interagieren anders und profitieren auch anders davon als von anderen universitären Lehrveranstaltungen. Ein zentraler Aspekt in diesem Zusammenhang ist das Lernen am Modell im Rahmen der Ausbildungssupervision, das im nächsten Unterkapitel aus Sicht der Fokusgruppenteilnehmerinnen näher dargestellt wird.

5.2 „Da hab ich mir einiges abgeschaut.“ – Lernen am Modell

Das „Lernen von einer ‚Meisterin““, das für den Lernprozess in Ausbildungssupervision als zentral beschrieben wird (siehe dazu Kapitel 2.2), spielte auch für die Fokusgruppenteilnehmerinnen auf zwei Ebenen eine große Rolle. Einerseits war da das „klassische“ Lernen am Modell, also das Übernehmen von Inhalten aus der Supervisionslehrveranstaltung, um diese dann in der eigenen Schreibmentoringgruppe auszuprobieren. Dazu erzählt eine Teilnehmerin:

„[W]ir haben eigentlich auch regelmäßig methodischen Input, den wir bekommen haben, auch in unsere Einheiten dann eingebaut, ja. Und einfach auch mal ausprobiert, wie's in der Gruppe funktioniert. Das haben wir schon gemacht, ich kann mich jetzt an

keine konkrete Übung erinnern, aber ich weiß schon, dass wir immer geschaut haben, was davon könnte gerade passen auch für die Gruppe“ (FG 2.2 1070-1075).

Diese Vorgehensweise wird auch von anderen Teilnehmerinnen bestätigt. Eine sagt:

„Aja stimmt, das haben wir auch gemacht. Da waren schon einige Sachen, die wir dann irgendwo dann eingebaut haben, in unsere Gruppe. Wo wir gesagt haben: ‚Oh das is’ cool, das probieren wir aus oder das machen wir gleich, für die Gruppendynamik“ (FG 2.3 1077-1080).

Zusätzlich zu konkreten Methoden, die sie in der Ausbildungssupervision kennengelernt hatten, versuchten die Teilnehmerinnen auch, die „Atmosphäre“ der Supervisionslehrveranstaltung in ihren Gruppen zu duplizieren. Eine Diskutantin meint dazu, sie habe sich selbst bemüht, für ihre Mentees „eben diese Atmosphäre⁴⁸ zu schaffen, wie [man] sie in der Supervision vorgefunden hat, weil ich find’ das hat sehr geholfen, also das hat den Lernprozess sehr unterstützt“ (FG 1.2 533-535).

Darüber hinaus gab es für die Teilnehmerinnen aber auch noch eine zweite Ebene des Lernens am Modell, und zwar das Lernen von anderen Schreibmentor*innen. Eine Teilnehmerin sagt dazu:

„Also, ich hab’ die Erfahrung gemacht, dass es ganz viele unterschiedliche Zugänge gibt und Arbeitsweisen gibt. Und dass man davon profitieren kann, wie die anderen arbeiten, also ich hab’ mir da auch einige[s], abgeschaut und andere Perspektiven kennengelernt“ (FG 2.5 1433-1436).

Dieses Lernen von den anderen wird von den Diskutantinnen einhellig als entlastend beschrieben. Eine Teilnehmerin formuliert das so:

„Das is’ auch wieder das, wie in der Supervision, dass verschiedene Leute ja ganz verschiedene Aspekte irgendwie im Hinterkopf behalten, ja, und dann is’ es auch im Unterricht⁴⁹ so, wenn dann zwei oder drei [Mentor*innen] da sind, man muss nicht alle Fragen alleine beantworten und dann kommen auch noch ganz andere Aspekte, die man selber überhaupt nicht grade bedacht hat, ja, die die aber vielleicht grade brauchen, und das hat jemand anders grad auf dem Schirm und das is’ find’ ich super“ (FG 1462-1467).

Diese Entlastung durch Kooperation ist den Erfahrungen der Teilnehmerinnen in anderen Kontexten auf der Uni oder auch im Beruf diametral entgegengesetzt. Eine Diskutantin, die auch als Lehrerin arbeitet, erzählt:

⁴⁸ Wie in Kapitel 5.1 beschrieben.

⁴⁹ Sie meint das Schreibmentoring.

„Weil bei mir is' immer diese Parallelität zur Schule da. Und dort bin ich einfach alleine in der Klasse und da [ist] die Aufmerksamkeit auf mich gerichtet und ich bin für alles verantwortlich, was jetzt im Unterricht passiert und was nicht. Und da jemand zweiten zu haben und zu sagen, nicht ich muss immer die leitende Funktion überhaben hier, sondern darf mich auch mal zurücknehmen, das war sehr, sehr angenehm, ja“ (FG 2.2 1441-1446).

Und eine andere ergänzt, wie angenehm es war, „zu wissen, dass ich es nicht wissen muss, dass ich nicht alles wissen muss. Das is' einfach beruhigend. Das hat man halt gesehen durch die Übungen in der Supervision...“ (FG 1520-1521). Und auch eine andere Teilnehmerin beschreibt die Supervision als essentiell bei der Entwicklung dieser kooperativen Haltung: „[W]enn man keine Supervision hätte, dann würden die Leute vielleicht egoistischer im Team arbeiten oder sich gar nicht so drauf einlassen, wo hat denn der andere grad seine Stärken, die ich vielleicht nicht hab'?“ (FG 1502-1504) Dafür war nach Ansicht der Diskutantinnen auch das Verhalten der Ausbildungssupervisorin in vergleichbaren Situationen in der Supervision wichtig, womit sich der Kreis zum „Lernen von der ‚Meisterin‘“ wieder schließt. Dazu sagt eine Teilnehmerin: „Für mich war das auch ganz entscheidend, dass mal gesagt wird: ‚Ja, auf das hab' ich jetzt eigentlich keine Antwort oder keine Lösung parat sofort.‘ ... Da wird nicht was vorgegeben, sondern es is', also Ehrlichkeit eigentlich auch dabei“ (FG 2.2 1771-175).

Diese Art des Lernens wird als sehr nachhaltig beschrieben. Eine Teilnehmerin meint: „Also allein das, was ich gelernt hab', jetzt nicht, was das Schreiben angeht, was das Reflektieren angeht, sondern auch so die praktischen Anwendungsbereiche, die ich dann für mich selber in meinem Beruf haben werde. Das fand ich sehr, sehr hilfreich“ (FG 1.2 1555-1558).

Interessanter Weise wird die Größe der Supervisionsgruppe für den Lernprozess als Vorteil wahrgenommen:

„... dass es in der Supervision, *weil* es so eine große Gruppe is' mit *supergemischten* Interessen, man dann viel offener aufnehmen kann, was die anderen mitbringen und viel dankbarer is' auch, dass die was anderes mitbringen als man selber hat, ja. Man merkt diesen Pool, das bringt eigentlich voll was. Das glaub' ich, hat man ohne Supervision einfach nicht, ja“ (FG 2.1 1511-1515).

Und genau dieses große Spektrum wird für das Lernen von den anderen Supervisand*innen als etwas Besonderes empfunden. Eine Teilnehmerin sagt dazu: „Was es besonders macht, genau, das Wort *besonders*, das is' dieser Austausch, dieses Lernen von den anderen“ (FG 2.3 1982-1983).

Diese Haltung wird von den Teilnehmerinnen auch in ihren Schreibmentoringgruppen eingenommen. Eine von ihnen meint: „Und [dass] wir auch Diplomstudierende und Leute, die an ihrer Bachelor[arbeit schreiben] oder die gerade am Anfang ihres Studiums stehen, in einer

Einheit quasi verbinden konnten miteinander, weil sie auch gegenseitig voneinander profitieren“ (FG 2.5 1992-1995). Diese Teilnehmerin versucht zudem immer wieder, sogar Lehrende in diesen Prozess des voneinander Lernens einzubeziehen:

„Und, ich hab’ auch schon Lehrende eingeladen, sie sind bis jetzt nicht gekommen (lacht, einige lachen). Aber sie haben auch gesagt: ‚Boah, das würd’ mich wirklich mal interessieren (einige lachen) und wenn ich die Zeit find’...‘ Sag’ ich: ‚Ja, dann kommt’s gerne vorbei, jederzeit, die Türen sind offen““ (FG 2.5 1995-1998).

Diese Passagen illustrieren gut, wie überzeugt die Teilnehmerinnen der Fokusgruppen von der Effektivität des Lernens vom Modell auf vielen unterschiedlichen Ebenen sind: Einerseits lernen sie als Ausbildungskandidatinnen von den konkreten Übungen und Inputs aus der Supervision, doch auch das Herstellen einer bestimmten „Atmosphäre“, die ich als die spezielle Lernumgebung von Supervision bezeichnen würde, und das Verhalten der Supervisorin in einzelnen Situationen in der Lehrveranstaltung wird als dem Lernprozess zuträglich beschrieben.

Überraschend war für mich an dieser Stelle, dass die Teilnehmerinnen das Lernen von den anderen Supervisand*innen als für sie besonders fruchtbringend beschreiben. Und besonders die extreme Diversität der Supervisionsgruppen und auch deren Größe⁵⁰ werden als positiv und dem Lernen von anderen in ihrer Unterschiedlichkeit zuträglich wahrgenommen. Dies wird auch von einigen in der eigenen Schreibmentoringgruppe zu duplizieren versucht und selbst Einladungen für Lehrende, doch auch in die Gruppe zu kommen, werden ausgesprochen. Dieser Aspekt war mir neu und belegt meiner Ansicht nach sehr gut, wie positiv und nachhaltig das kooperative Lernen von unterschiedlichen Modellen in Supervision von den Teilnehmerinnen empfunden wird.

Um diesen Lernprozess auf diese Art zu ermöglichen, ist der gezielte Aufbau von Reflexionskompetenz in der Ausbildungssupervision von zentraler Bedeutung. Dieser wird im nächsten Abschnitt näher beschrieben.

5.3 „Aha, wie geht’s mir jetzt?“ – Der Aufbau von Reflexionskompetenz

Der Aufbau von Reflexionskompetenz beginnt in der Supervisionslehrveranstaltung mit einer Beschreibung des eigenen Zustands im Hier und Jetzt, meist zu Beginn der Einheit in Form eines klassischen „Blitzlichts“. Dieses Vorgehen ist für die Studierenden am Anfang des Semesters sehr ungewohnt, was eine Teilnehmerin wie folgt beschreibt: „Ja, am Anfang war’s eher ein ‚Oh, oje, ich muss jetzt was sagen und ich muss mir was einfallen lassen...““ (FG

⁵⁰ In der Supervisionslehrveranstaltung sitzen bis zu 30 Studierende aus den unterschiedlichsten Fächern (wobei hier die geistes- und sozialwissenschaftlichen Studien eindeutig überwiegen).

1.5 323-324). Und eine andere Teilnehmerin meint: „Ich fand's am Anfang total gewöhnungsbedürftig und ungewöhnlich. Und ich hab' wirklich überlegt so: ‚Aha, wie geht's mir jetzt und warum bin ich da?‘ Und am Anfang hat das länger gedauert...“ (FG 2.5 548-550)

Dieser Stress legt sich allerdings mit dem Fortschreiten des Semesters, und auch die Beschreibung der eigenen Befindlichkeit im Moment des Blitzlichts wird leichter. Eine Teilnehmerin erzählt:

„Mir is' am Anfang eigentlich immer nur irgendwie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ eingefallen [auf die Frage] ‚Wie geht's mir?‘ Aber dann später konnte ich dann irgendwie schon genauer sagen, was gut war oder was, warum schlecht oder irgendwie andere Wörter dafür finden. Also je öfter ich's gemacht hab“ (FG 1.1 329-332).

Und auch eine andere Teilnehmerin erzählt, dass sie zwischen Beginn und Ende des Semesters einen eindeutigen Unterschied feststellen konnte: „Am Anfang kann ich auch nur ‚gut‘ oder ‚müde‘ sagen aber am Ende kann ich sogar eine kleine Geschichte erzählen oder so (einige lachen) ...“ (FG 338-340).

Im Laufe des Semesters und mit zunehmender Übung nehmen die Teilnehmerinnen dieses Reflektieren über die eigene Befindlichkeit auch anders wahr. Das, was anfangs als unangenehm und stressig empfunden wurde (u.a. auch deswegen, weil die Sprache für diese Beschreibung fehlte), wird später als angenehm und entlastend beschrieben:

„[G]egen Ende oder wo wir [es] dann [im] Schreibmentoring auch gemacht [haben], da war's dann eher: ‚Ja, jetzt kann ich sagen, dass ich müde bin und dass ich keine Lust mehr hab' (andere lachen) und so weiter, damit ich keinen Stress bekomme heute“ (FG 324-327).

Als unterstützend wurde dabei die Regelmäßigkeit empfunden, mit der dieses Reflektieren geübt wurde. Auf die Frage, was den Teilnehmerinnen dabei geholfen habe, dieses Nachdenken über sich selbst besser zu lernen, antwortet eine von ihnen:

„Übung? Also einfach durch jede Woche, dadurch, dass wir die verschiedenen Versionen sehen und auch jede Woche zum Zug kommen. Diese Wiederholung und auch die Erfahrung, von was die anderen so sagen“ (FG 1.4 358-360).

Gegen diese Kontinuität gab es allerdings durchaus auch Widerstände, wie eine andere Teilnehmerin erzählt:

„[W]enn ich oft irgendwas gesagt hab' und dann kam dann die Nachfrage oder ich hab schon während ich's gesagt hab' (einige lachen), gewusst, es kommt die Nachfrage, und ich muss jetzt mich mit diesem beschäftigen und das will ich gar nicht. Das kann schon auch ein bissl nervig werden, aber es hilft, ja, es hilft dann ja, aber es is' trotzdem momentan so: ‚Ach Gott, jetzt kommt dann diese Frage“ (FG 2.3 1011-1015).

Doch trotz dieser leichten Genervtheit wurde vor allem die Regelmäßigkeit der Reflexion als nachhaltig und auf andere Bereiche übertragbar erlebt. Eine DiskutantIn, die auch als Lehrerin arbeitet, meint dazu:

„Ich glaub', mir hat's auch geholfen, nicht nur im Mentoring jetzt selbst, sondern auch außerhalb davon, wieder mehr so regelmäßig diesen Blick von außen auf etwas einzunehmen. ... Weil im Schulalltag, der is' oft hektisch und stressig und es gibt viel zu tun und es schleichen sich so Routinen ein. Und immer wieder doch diesen Schritt zu machen und von außen drauf zu schauen. Und das hab' ich mir, glaub' ich, dadurch schon angewöhnt. Dass wir's [in der Ausbildungssupervision] so regelmäßig gemacht haben und da die Zeit dafür da war, dass man sich das angewöhnt, und so kann ich's jetzt auch in anderen Bereichen tun“ (FG 2.2 760-766).

Und auch für andere war die Regelmäßigkeit der Supervision und auch die Verpflichtung, dort hingehen zu müssen, im Endeffekt eine entlastende Unterstützung. Dazu gab es in einer der Fokusgruppen folgenden Dialog zwischen den TeilnehmerInnen:

„FG 2.2: Und weil du gesagt hast, diese Regelmäßigkeit, dieses immer Wieder. Dass es nicht nur diese Supervision, dass es nicht nur heißen hat: ‚Ja, und wenn ihr's braucht's oder so, gibt es die Möglichkeit zur Supervision‘, sondern dass das so ein Fixpunkt war, der einfach regelmäßig stattgefunden hat. Ja? Alleine das auch macht schon etwas, find' ich mit einem, zu wissen, dass es das fix gibt. Ja?“

FG 2.3: Stimmt, ja, weil am Anfang denkst du dir so: ‚Ach Gott, jeden Freitag.‘

FG 2.2: Ja. Aber ich find', meine Einstellung demgegenüber hat sich geändert im Laufe des Semesters.

EK: Inwiefern?

FG 2.2: Na, dass ich dann halt gern hingegangen bin eigentlich (lacht).

FG 2.5: Ja, was passiert diesmal, (nicht zuordenbar: ja) was gibt's für Fälle (jemand lacht)“ (FG 2 1184-1199).

Diese Passage zeigt sehr gut, wie sich die Wahrnehmung des regelmäßigen Reflektierens in der wöchentlichen Supervision im Laufe des Prozesses wandelt: Von einem als mühsam empfundenen Pflichttermin hin zu einem willkommenen und entlastenden Fixpunkt, wo sogar spannende Dinge passieren und den sich manche TeilnehmerInnen gar nicht mehr wegdenken mögen. Eine von ihnen sagt sogar:

„Einfach ohne diesen Rahmen sich wirklich fix zu treffen und darüber zu reden, wie läuft's, vielleicht läuft's eh gut, aber trotzdem mal darüber zu reden, wie läuft's, kann ich mir gar nicht vorstellen. Das wär' irgendwie furchtbar (lacht)“ (FG 2.1 1239-1242).

Daran schließt eine andere Teilnehmerin an, die meint:

„[M]ir is' so ein bissl dieses Wort ‚sich alleine gelassen fühlen‘ dazu [eingefallen]. Das war jetzt dieser Ausbildungsblock und jetzt macht's, so auf die Art, ja. Und, weil, wenn dann wirklich etwas is', das einen beschäftigt, is' es ja doch eine immense Überwindung denke ich, dann hinzugehen und zu sagen: ‚Bei uns läuft's aber nicht ganz so

gut'. Glaub', da wäre Vieles einfach gar nicht ans Licht gekommen" (FG 2.2 1244-1248).

Die Regelmäßigkeit der Ausbildungssupervision und die anfangs erzwungene und stressige, später freiwillige und als entlastend empfundene Reflexion trägt also dazu bei, dass sich die Ausbildungskandidat*innen in ihrer Praxistätigkeit nicht alleine gelassen fühlen. Sie können dadurch lernen, über ihr eigenes fachliches Handeln gemeinsam mit anderen in einem gesicherten Rahmen nachzudenken und auch eine Sprache dafür zu finden, was sie beschäftigt. Genau diese Fähigkeit ist zentral für das in Kapitel 3.3 beschriebene „reflection on action“, das für die Entwicklung eines professionellen Handlungskonzepts von großer Wichtigkeit ist. Beim Aufbau dieser Fähigkeit lässt sich aus den Daten der Fokusgruppen kein Unterschied je nach Studienrichtung feststellen. Egal, ob sie Lehramt, Sprachen oder ein philosophisch-kulturwissenschaftliches Studium absolvierten, die Diskutantinnen empfanden den Aufbau von Reflexionsfähigkeit anfangs durchwegs als fremd und ungewohnt, mit zunehmender Gewöhnung und Übung dann als entlastend und unterstützend für ihre Tätigkeit.

Ein Mittel, das die Teilnehmerinnen in diesem Aufbau der Fähigkeit zu „reflection on action“ als hilfreich erlebten, waren die schriftlichen Reflexionen, die sie im Laufe des Semesters verfassen und abgeben mussten. Eine von ihnen erzählt dazu: „Naja, dadurch dass wir diese Reflexion schreiben mussten, waren wir halt auch sozusagen dazu gezwungen (lacht), dass wir doch darüber nachdenken haben müssen...“ (FG 1.6 973-974). Auch in dieser Hinsicht wird der Lernfortschritt von einer anderen Teilnehmerin als nachhaltig beschrieben:

„Also im letzten Semester hab' ich auch mein Unterrichtspraktikum gemacht und da (lacht) hab' ich nach meine[r] Hospitation oder Unterricht immer reflektiert und ich kann auch vielleicht dank diese Schreibmentoring[s] sehr schnell und fließend diese Reflexion über[s] Praktikum schreibe[n]. Deshalb glaube ich, dass ich besser reflektieren kann“ (FG 1.3 940-943).

Wichtig für den Aufbau dieser Reflexionskompetenz war für die Teilnehmerinnen das schriftliche Feedback, das sie auf ihre Texte erhielten. Eine Diskutant*in erzählt:

„Vor allem bei der Reflexion kann ich mich erinnern, bei der ersten, wie ich dir [EK] die geschickt hab'. [...] Da hab ich dann das Feedback in der Straßenbahn durchgelesen und das war irgendwie so positiv (lacht, einige lachen) und das hat mich dann so motiviert für die nächste Woche, ich hab' mir gedacht: ‚Ok, gut, ich hab's doch nicht alles irgendwie falsch gemacht‘ (lacht, einige lachen)“ (FG 1.6 1519-1524).

Feedback – schriftlich genauso wie mündlich – ist in der Wahrnehmung der Fokusgruppenteilnehmerinnen also zentral für das Erlernen der für die Tätigkeit als Schreibmentorin wichtigen Kompetenz, das eigene fachliche Handeln zu reflektieren. Dadurch entsteht die Sicherheit, „doch nicht alles falsch gemacht zu haben“. Wie die Teilnehmerinnen der beiden Fo-

kusgruppen den Aufbau von Vermittlungs- und Beratungskompetenz im Detail erfahren haben, wird im nächsten Abschnitt genauer beschrieben.

5.3 „Also dieses Schreibmentoring hat mich schon ein bisschen umgepolt.“ – Handeln nach fachlichem Konzept

Wie in Kapitel 2.4 dieser Arbeit beschrieben, ist Vermitteln und Beraten etwas, das erlernt werden muss. Astrid Hassler bezeichnet dies als Lernen des „Handelns nach einem fachlichen Konzept“ (2011, 36). Ausbildungssupervision begleitet und unterstützt demnach diesen Prozess des Abgleichs der im Vorfeld erlernten Theorie mit der Realität des Beratens und Vermittelns. Dies wird auch von den Teilnehmerinnen der Fokusgruppen so erlebt, wobei hier unterschiedliche Aspekte zum Tragen kommen. Einerseits geht es für die Teilnehmerinnen bei der supervisorischen Begleitung ganz konkret um die Erweiterung ihres eigenen methodischen Repertoires im Sinne einer Fachberatung. Dies trägt in der Darstellung einer Teilnehmerin zur Qualität des Schreibmentorings bei:

„Und ich denke auch, wenn ich diese Supervision nicht gehabt hätte, dann hätt' ich mich strikt an diesen Inhalt vom Workshop gehalten, weil ich mir dachte: ‚Ok, das muss jetzt so sein, das is' das Schreibmentoring, das macht man so.‘ Aber dadurch, dass in der Supervision dann so viel Erfahrungsaustausch und Methodenaustausch stattgefunden hat, glaub' ich, haben auch meine *Mentees* dann eigentlich davon profitiert, weil wir dann Sachen aus der Supervision genommen haben, die andere Mentorinnen verwendet haben, und das hat dann bei uns auch Anwendung gefunden. Also insofern hat das Rückhalt gegeben, aber auch halt inhaltlich sehr guten Input, find' ich“ (FG 1.2 1500-1508).

Zusätzlich zu dieser konkreten fachlich-methodischen Ebene beschreiben andere Teilnehmerinnen andererseits noch weitere Effekte, die über diesen Aspekt hinausgehen. Eine Teilnehmerin erzählt:

„Eins fällt mir noch ein dazu, weil, am Anfang, war ich ja eigentlich nicht so, also fand ich eigentlich Frontalunterricht total super und brauchte auch nichts anderes und dieses ganze Spielen und so war für mich so ungewohnt. ... (lacht, einige lachen) [A]lso, dieses Schreibmentoring hat mich halt schon [ein] bisschen umgepolt. Und, da brech' ich grad so eine Lanze auch mit mir selber oder auch für dieses Schreibmentoring, dass es eigentlich so cool is', was die Leute da machen *können*, und man kann *alles* da machen, ja. Dass es eigentlich, ja, mich total bereichert hat und ich das am Anfang überhaupt nicht erwartet hab', ja. Und ich glaube, das hat auch *nur* funktioniert, weil wir durch das Semester hindurch begleitet wurden. Weil sonst hätte man dann auch am Anfang gewusst, so, das kann man machen und dann wär' man halt rausgegangen und hätte das irgendwie umgesetzt, aber nicht mehr regelmäßig darüber so stark reflektiert, ja, mit so vielen Leuten darüber diskutiert. Das is', glaub' ich, ganz praktisch, mit je mehr Leute[n], desto besser“ (FG 2.1 770-782).

Aus dieser Passage wird deutlich, dass die supervisorische Begleitung der eigenen Praxis zu einer Veränderung führt, die über das reine Methodenrepertoire hinausgeht. Vielmehr beschreibt die Teilnehmerin hier eine nachhaltige Haltungsänderung einerseits in Bezug auf die eigenen Vermittlungsmethoden (weg von Frontalunterricht, hin zu „spielen“) und andererseits in Hinblick darauf, wieviel man sich in konkreten Beratungssituationen auszuprobieren traut („man kann *alles* machen“). Diese Öffnung gegenüber bislang unbekanntem Herangehensweisen und die Lust, Dinge auszuprobieren, war laut der Erzählung der Teilnehmerin nur durch die kontinuierliche supervisorische Begleitung und den Austausch mit den anderen Ausbildungskandidat*innen möglich. Hier lässt sich die Entstehung bzw. Erweiterung eines fachlichen Konzepts gut nachverfolgen – eine Veränderung, die der Diskutantin selbst noch nicht ganz geheuer zu sein scheint, da sie auch zum Zeitpunkt der Erzählung noch immer „so eine Lanze mit [sich] selber“ und „für dieses Schreibmentoring“ brechen musste.

Die tendenzielle Verwirrung darüber, wie die beschriebene und für die Supervisand*innen anscheinend sehr ungewohnte Art zu lernen tatsächlich funktioniert, wird von einer anderen Teilnehmerin so zum Ausdruck gebracht: „Ja, es is’ schwer zu beschreiben, was da eigentlich passiert, oder?“ (FG 1.1 1888).

Ein Aspekt davon, „was da eigentlich passiert“, der in den Fokusgruppen ganz klar identifiziert wurde, war die Tatsache, dass der Austausch mit anderen Lernenden den Lernprozess unterstützt und befördert. Eine Diskutantin beschreibt das so:

„Ich find’s auch deswegen wichtig, weil auf der Uni einfach kein Platz für sowas is’. Also, wenn ich mich an meine Methodikkurse zurückerinner’, wir haben da nicht wirklich drüber gesprochen, wie man jetzt so eine Arbeit angeht, oder wen man jetzt fragt, wenn man Probleme hat. Wir haben uns da alle irgendwie selber durchgekämpft und die, die’s nicht geschafft haben, die haben halt aufgehört, und die, die’s geschafft haben, sind dann halt vielleicht noch Master weitergegangen, aber wir sind da immer alleine dagestanden. Und das war schon sehr angenehm, dass man da jetzt einmal eine Gruppe hat, einen Rückhalt hat und nicht alles alleine machen muss“ (FG 1.6 1894-1901).⁵¹

Diese Unterstützung bei der Entwicklung eines fachlichen Konzepts bestand für die Diskutantinnen wie schon beschrieben ganz besonders im Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern, wobei hier die konkrete Fallarbeit als besonders eindrücklich und nachhaltig be-

⁵¹ Diese Passage zeigt klar, dass ein begleiteter Austausch auch beim Erlernen „klassischer“ fachlicher Konzepte wie z.B. wissenschaftliche Forschungsmethoden unterstützen könnte und dass dies von Studierenden, die ein solches Lernsetting schon einmal erlebt haben, durchaus gewünscht wird. Dies könnte eine Methode zur Senkung von Drop-Out-Raten sein.

geschrieben wird. Auf die Frage, ob es einen Moment in der Supervision gab, der besonders in Erinnerung geblieben ist, antwortet eine Teilnehmerin:

„Ja, die Fallbesprechung. Weil ... einen [Fall] hab' ich gebracht. Und den haben wir dann besprochen. ... Und was ich mitgenommen hab', war einfach, wie ich anders an die, das war tatsächlich eine Fallbesprechung über eine sehr schwierige und immer wieder kommende Teilnehmerin, also Mentee. Und, ich hab' da tatsächlich wirklich neue Sachen gehört drüber, wie ich damit umgehen kann. Ja, und das hat mir wirklich geholfen“ (FG 2.4 331-338).

Und eine andere Teilnehmerin meint dazu:

„[J]a, das war eh so eine Fallbesprechung. Und da war dein [EK] erstes Wort so ‚Probleme haben Vorrang‘. Das hast du immer wieder gesagt, und das is' mir jetzt irgendwie so hängen geblieben; und wie du das erwähnt hast, is' mir das so richtig wieder in Erinnerung gekommen, dass das, eigentlich is' das in meinen Alltag übergegangen, dieses ‚Probleme haben Vorrang‘. Also wenn irgendwo ein Problem is', dann agier' ich mit den Mitteln, die du uns da an die Hand gegeben hast. Das, was mir zu dem Zeitpunkt damals vielleicht gar nicht so bewusst war, jetzt aber bewusst wird, vielleicht auch hier, jetzt in der Runde, dass ich das eigentlich eh anwende und was ich nicht alles mitgenommen hab' (lacht, einige lachen)“ (FG 2.3 382-390).

Diese Passage zeigt sehr gut, wie ein bislang theoretisches Konzept (in diesem Fall das Postulat „Probleme haben Vorrang“ aus der Themenzentrierten Interaktion⁵²) durch die Arbeit an einem konkreten Fall in das fachliche Handlungsrepertoire der Teilnehmerin übergegangen ist. Ohne die Fallarbeit wäre das Konzept theoretisch geblieben und hätte vielleicht dadurch in Beratungssituationen nicht zur Anwendung kommen können.

Dieses Vorgehen wird von den Teilnehmerinnen als wirksam beschrieben, auch wenn nicht der eigene Fall besprochen wurde. Dazu meint eine Teilnehmerin:

„Letztlich konnten wir dann untereinander total gut das Problem eigentlich angehen, ja, einfach nur durchs drüber Reden, also, das, glaub' ich, is' total die fruchtbare Idee ... an dieser Supervision, wenn diese Problemfälle auftauchen. Dass man sich einfach untereinander austauscht in der gleichen Situation, auch wenn man ein anderes Problem oder gar kein Problem in der Gruppe hat. Dass man sich dann ... einfinden kann und auch vielleicht eine Außenperspektive gibt und dann ... funktioniert das untereinander auch total gut“ (FG 2.1 409-415).

⁵² Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn „ist sowohl Haltung als auch Methode für ein lebendiges Lernen, die in der Tradition der humanistischen Psychologie und Pädagogik steht. Ziel der TZI ist es, ein anregenderes, leidenschaftlicheres und damit nachhaltigeres Lernen in einer Gruppe zu ermöglichen“ (Janneck 2001, 120). Der Satz „Probleme [bzw. Störungen] haben Vorrang“ ist eines ihrer zentralen Postulate (ibid. 122).

Auch hier wird wieder deutlich, wie wichtig die Multiperspektivität der Supervisionsgruppe ist und wie zentral das kooperative Lernen von den Teilnehmerinnen wahrgenommen wird. Es zeigt auch, „dass es nicht unbedingt Probleme geben muss, ... [s]ondern dass man schon im Vorhinein reden kann“ (FG 2.2 419-420), wie eine andere Teilnehmerin meint. Dies ermöglicht eine Verlagerung des Fokus im Lernprozess – weg vom problem- und fehlerzentrierten Denken hin zu einem „professional reflection on action“ (siehe Kapitel 3.3), wodurch Veränderung möglich wird und auch der eigene Perfektionsanspruch sinkt. Dazu meint eine Teilnehmerin an anderer Stelle:

„Also dann is’ das von Vornherein schon nicht so eine große Sache, sondern man tritt einfach auf und is’ ja auch nicht alleine da. Und wenn’s immer noch nicht klappt, kann man immer wieder nochmal in [der] Supervision (lacht) schauen, was sagen die andern eigentlich dazu“ (FG 2.1 458-462).

Hier beschreibt die Teilnehmerin die als prozesshaft wahrgenommene Entstehung eines eigenen fachlichen Konzepts, das in der Supervision fortlaufend adaptiert und erweitert werden kann. Allerdings braucht dieser Prozess Zeit, wie eine andere Teilnehmerin an anderer Stelle ergänzt:

„[B]eim ersten Mal Praxis zu machen hat mich wahnsinnig gestresst, aus diesen eigenen Erfahrungen jetzt Lehrinhalte zu vermitteln und das weiterzugeben. ... Und jetzt im zweiten Semester hab’ ich immer ein bisschen das Gefühl: ‚Ah, jetzt versteh ich’s und so is’ das‘ (einige lachen). ... und immer wieder noch die Erfahrungen aus dem Ausbildungsworkshop zu reflektieren und mir zu denken: ‚Ah ja, das hab’ ich ja eh schon alles mal erfahren.‘ Sehr spannend, es is’ ein immer weiter Lernen, und ich bin sehr froh, dass das über drei Semester geht⁵³. ... Also das Gefühl der Sicherheit wird immer ein bisschen mehr, dass ich auch weiß, was ich da tu (lacht, einige lachen)“ (FG 2.5 1252-1267).

In einer ersten analytischen Betrachtung lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass die Teilnehmerinnen supervisorische Begleitung bei der Entwicklung und Erweiterung eines eigenen fachlichen Konzepts einerseits als unterstützend, andererseits aber auch als notwendig erleben. Der Rahmen der Supervision ermöglicht ein Betrachten des eigenen Tuns, das mithilfe der Ausbildungssupervisorin und der anderen Supervisand*innen reflektiert und, wenn nötig, auch adaptiert werden kann. Hier spielen die Multiperspektivität und die Prozesshaftigkeit von Supervision für die Teilnehmerinnen eine große Rolle. Diese werden als bereichernd und entlastend wahrgenommen.

Von zentraler Bedeutung für die Entwicklung eines fachlichen Konzepts ist für die Teilnehmerinnen die konkrete Fallarbeit, wobei als sekundär beschrieben wird, ob es sich um einen

⁵³ Das Erweiterungscurriculum geht über insgesamt drei Semester. Die Ausbildung im engeren Sinne dauert ein Semester.

eigenen oder einen fremden Fall handelt. Vielmehr geht es den Diskutantinnen um die Frage der Anwendbarkeit von theoretischen Konzepten in der konkreten Praxis, die durch die Fallarbeit sicht- und besprechbar wird. Die Effekte dieses Vorgehens werden als über die Supervision hinaus nachhaltig beschrieben, wobei die Kompetenz in der Selbstwahrnehmung mit der Zeit immer weiter steigt. Diese Aspekte spielen auch beim Erlernen von professionellem Rollenhandeln und der Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires eine wichtige Rolle, was im nächsten Abschnitt eingehender untersucht wird.

5.4 „Ich bin Mentorin und ich kann das.“ – Professionelles Rollenhandeln und die Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires

Die Rolle von Schreibmentor*innen ist mit einigen Herausforderungen verbunden: Sie sind keine Lehrenden, haben aber trotzdem einen Wissensvorsprung gegenüber den Studierenden, mit denen sie arbeiten. Sie sind Expert*innen für den Schreibprozess, müssen sich aber inhaltlicher Kommentare enthalten. Sie übernehmen dezidiert keine der Aufgaben, die klassischer Weise mit „Unterstützung beim wissenschaftlichem Schreiben“ verbunden werden (also z.B. Korrektur lesen, Kontrolle der Zitierweise u.ä.), obwohl dies von den Mentees oft und mitunter vehement eingefordert wird. Und sie begegnen den Mentees als Peers, jedoch in einem professionellen Kontext, der klar vom Privaten abgegrenzt ist. All diese Aspekte verlangen von den Schreibmentor*innen Kompetenz im Rollenhandeln auf professionellem Niveau. Diese beginnt bei der Absteckung des eigenen Kompetenzbereichs, wofür die Supervision von den Teilnehmerinnen der Fokusgruppen als sehr unterstützend erlebt wird. Eine von ihnen beschreibt das so:

„[D]ass du [EK] ... immer wieder klar gemacht hast, wo sind die Grenzen, wo hört unsere Kompetenz auf, ... wo is' die Grenze bei jemandem, der eine Grenze überschreitet, und wie kann ich diese Grenze klarmachen der Person. Und das immer wieder zu hören, was is' der Rahmen im Mentoring, war gut für mich“ (FG 2.4 1172-1177).

Dies wird von einer anderen Teilnehmerin an anderer Stelle bestätigt. Sie sagt:

„[M]ir hat die Supervision geholfen. Nämlich in dem Bezug, dass ich sagen kann: ‚Ich ... bin Mentorin und ich kann das und ich kann das weiter trainieren.‘ ... Die Sicherheit, ja, du kannst das, du bist die Professionelle, du kannst so auf die Leute zugehen“ (FG 2.3 444-448).

Hier wird Supervision als unterstützend in der Entwicklung eines professionellen Habitus in Bezug auf die Rolle der Mentorin beschrieben. Dazu gehört auch die Verlagerung der Wahrnehmung vom Persönlichen hin zum Inhaltlichen und Prozesshaften, was wiederum professionelles Handeln ermöglicht. Hierzu sagt eine Teilnehmerin:

„[Die Supervision] hat mich auch darauf gebracht, nicht alles, was da jetzt von den Mentees kommt und in einer Gruppe vorhanden is', muss unbedingt mit mir zu tun ha-

ben und mit dem, was ich gerade bring'. Und manchmal sind einfach schon ganz viele Dinge da und es hat mir geholfen, mich abzugrenzen und eine Grenze zu ziehen“ (FG 2.5 469-473).

Die Möglichkeit, die eigene Rolle auch zur Abgrenzung einzusetzen, wird von den Teilnehmerinnen als entlastend beschrieben, da es nicht um sie als Gesamtpersonen geht, sondern eben um sie in ihrer genau definierten Rolle als Schreibmentorinnen. Eine Teilnehmerin meint dazu: „Dass man dann irgendwann sagt: ‚Ok, bis hierhin und dann nicht weiter‘, ja. Also das is' der Rahmen und du musst dich da nicht selber aufopfern und deine Freizeit auch noch mit dem Mentee verbringen“ (FG 2.1 1056-1058).

Für diese Herausforderung, den eigenen Kompetenzbereich abzustecken und einzuhalten, wird auch der in der Regel fachfremde Einsatz (also nicht an dem Institut, wo sie selbst studieren) von den Teilnehmerinnen als hilfreich beschrieben. Eine sagt:

„[M]ir hat das geholfen, dass ich nicht im eigenen Fach bin. Weil ich mich dann viel besser auf den Schreibprozess konzentrieren konnte und nicht die fachliche Zugangsweise noch dazu hatte. Also das hat mir total geholfen bei der Entwicklung und beim mich Abzugrenzen, wirklich nur auf das Schreiben zu fokussieren“ (FG 2.5 1332-1336).

Diese Konzentration auf den Schreibprozess ist ein Aspekt der Auftragsorientierung, die die Schreibmentor*innen bei der Abgrenzung und damit bei der Ausübung ihrer Tätigkeit unterstützen soll. Überhaupt wird die ständige Erinnerung an den Auftrag als „Kompass in der Beratung“ (Hassler 2011, 37) von den Teilnehmerinnen als nötig für die eigene Orientierung in ihrer Tätigkeit beschrieben. Eine von ihnen erzählt:

„Also mir persönlich hat's schon sehr geholfen, einfach weil du uns und wir uns immer gegenseitig, aber eben auch du als Supervisorin hast uns immer daran erinnert, was wir da grade tun, was unsere Aufgabe is', was unser Rahmen is' und was nicht. Und das einfach jede Woche zu hören, ich hab' das echt gebraucht (lacht), weil ich mir dann immer wieder sagen konnte: ‚Ok. Du machst hier unter Anführungszeichen *nur* ein Mentoring, das is' dein Bereich, das nicht““ (FG 1.4 1453-1458).

Diese Unterstützung bei der Abgrenzung durch die supervisorische Begleitung erstreckte sich nicht nur auf die Arbeit mit den Mentees, sondern wurde auch im Umgang der Mentor*innen miteinander in den einzelnen Schreibmentoring-Teams wirksam. Dazu meint eine Fokusgruppenteilnehmerin:

„[W]eil man dann auch ehrlich sich selbst gegenüber is' oder auch dem Team gegenüber ehrlich is' und sagt so: ‚Ja du, das kann ich jetzt grad nicht machen' oder so ‚ich hab' nicht die zeitlichen Ressourcen, das so super auszuschnücken' und das is' ok. Und das gibt's halt bei anderen Lehrveranstaltungen eigentlich nicht in dem Rahmen. Das fand ich sehr, sehr praktisch“ (FG 2.1 1697-1701).

Eine große Herausforderung für alle Schreibmentor*innen ist eben diese, für alle verpflichtende Arbeit im Team, die in Kapitel 3 ausführlich beschrieben wird. Dies liegt unter anderem daran, dass für viele Studierende Gruppenarbeiten generell negativ konnotiert sind, wie eine der Teilnehmerinnen erzählt:

„[B]ei mir is' es ganz stark vom Studium, weil da sind Gruppenarbeit irgendwie so, dass, ... die Kommunikation is' immer total schwer, weil keiner wirklich Zeit hat sich zu treffen oder sich nicht treffen möchte. Und dann gibt's wieder einen, der macht genau gar nichts, also diese Arbeitsaufteilung is' dann auch nicht immer ganz fair. Also das war halt von mir so von meinem eigenen Studium. Gruppenarbeiten waren immer so Horrorsachen irgendwie“ (FG 1.2 1050-1055).

Im Vergleich zu diesen negativen Vorerfahrungen wurde die Teamarbeit im Rahmen des Schreibmentoring von den Teilnehmerinnen als positiver erlebt, da es in der Ausbildungssupervision die Möglichkeit gab, die Zusammenarbeit im Team zu thematisieren und zu reflektieren. Dies trug auch zur Sicherung der Qualität des Schreibmentoring bei, wie eine Teilnehmerin berichtet:

„Und eben, dass das auch zur Qualität, glaub' ich, unserer Mentorentätigkeit dann beigetragen hat, dass in der Supervision schon sehr viel abgefedert wurde oder uns dieser Blick gegeben wurde, was Konflikte vermeidet im Team, ja. Weil sonst sind's die Mentees, die das abkriegen dann (einige lachen). Ja, ja, stimmt oder? (nicht zuordenbar: Ja.). Also, denk' ich, die dann den Konflikt spüren, ob das jetzt sichtbar is' oder nur irgendwie latent vorhanden. Aber darunter leidet ja dann eigentlich das Mentoring an sich. Und deshalb war's gut, dass das so ausgelagert war und präventiv auch da war. Weil's einfach die Qualität, denk' ich, gesteigert hat, dessen, was wir dann gemacht haben alles als Mentoren“ (FG 2.2 1521-1529).

Dies trug bei zumindest einer Teilnehmerin zu einer nachhaltigen Handlungsänderung in Bezug auf Gruppenarbeiten bei, wie sie meint: „[B]ei einer zukünftigen Teamarbeit denk' ich mir, es kann gut sein oder schlecht, aber nicht unbedingt von vornherein schlecht (lacht)“ (FG 1.5 1096-1099). Das zeigt, dass die Ausbildungssupervision bei den Teilnehmerinnen eine Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires unterstützt, die über ein Agieren nach fachlichem Konzept bzw. über professionelles Rollenhandeln hinausgeht. Es wird ihnen möglich, professionellen Anforderungen (wie z.B. Gruppen- oder Teamarbeit), denen sie früher von vornherein ablehnend gegenüberstanden, aufgeschlossener entgegenzutreten. Eine andere Teilnehmerin beschreibt den gleichen Effekt im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Vermitteln von Inhalten von der Schreibmentoringgruppe (was sie hier als „Teamenteaching“ bezeichnet):

„[W]ieder auf dieses zurückkommend mit diesem Teamenteaching einfach, also das war für mich schon was, es muss nicht immer *ich* die sein, die jetzt vorgibt oder Ideen einbringt und sich um alles kümmert, was jetzt Organisatorisches angeht, da auch mal

was abzugeben, und es kann trotzdem *gelingen* (lacht, einige lachen)“ (FG 2.2 1732-1736).

Diese Passage zeigt ganz klar eine Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires, was von unterschiedlichen Teilnehmerinnen als Bereicherung und Entlastung beschrieben wird. Eine von ihnen meint: „Ich fand das super, ich hab’ das genossen und sehr viel draus gelernt. Ich geh’ jetzt viel relaxter damit um in der Gruppe... Das läuft super. Ich kann damit umgehen“ (FG 2.3 1106-1109). Und auch eine andere Teilnehmerin beschreibt den entlastenden Effekt dieser Veränderung:

Also, ich hab’ die Erfahrung gemacht, dass es ganz viele unterschiedliche Zugänge gibt und Arbeitsweisen gibt. Und dass man davon profitieren kann, wie die anderen arbeiten, also ich hab’ mir da auch einiges abgeschaut und andere Perspektiven kennengelernt. Und dass es nicht immer kompatibel sein muss, man kann sich ja wirklich auch mal zurücknehmen oder zurücklehnen und Arbeitsteilung machen, was auch entlastet... (einige: mhm)“ (FG 2.5 1428-1433).

Aus dieser Passage wird sehr gut sichtbar, dass die Unterschiedlichkeit der einzelnen Teilnehmer*innen, die früher in Gruppenarbeiten fallweise als belastend wahrgenommen wurde, nun als Vorteil und als Entlastung gesehen wird. Für diese Entwicklung war die Ausbildungssupervision unterstützend, wie eine Teilnehmerin meint: „Und, ich glaub’, die Supervision hat wahrscheinlich dazu beigetragen, mich zu sensibilisieren, zu sehen, wie unterschiedlich wir sind und welche Ebenen es von der Teamarbeit gibt“ (FG 2.4 1476-1478). Diese Sensibilisierung hat bei dieser Teilnehmerin zu einer nachhaltigen Verhaltensänderung beigetragen. Sie erzählt:

„[I]ch find’s jetzt auch wieder wirklich spannend zu sehen, wie diese komplette Unterschiedlichkeit funktionieren kann. Und was *mögliche* Reibungspunkte *wären*, aber ich hab’ auch eine erhöhte Sensibilität demgegenüber, mich als Rampensau zurückzunehmen (jemand lacht), Platz zu lassen, jemandem, der nicht so eine Rampensau is“ (FG 2.4 1486-1490).

Und auch von anderen Teilnehmerinnen wird die Veränderung im Bereich des persönlichen Handlungsrepertoires als positive Entwicklung wahrgenommen. Eine von ihnen meint:

„Ich find’ auch die persönliche Entwicklung, die man durchmacht in dieser Zeit und irgendwie merkt, die Sachen, die man ausprobiert, oder bespricht, ja, das macht wirklich Sinn dann, ja. Weil das is’ ja das, was jemanden motiviert, dann weiter zu tun. Ja, wenn man merkt im Tun, es lohnt sich, mir geht’s besser damit, oder es gelingt in der Stunde, das is’ ja das, was einen motiviert. Ja, nicht weil man’s von außen gesagt bekommt, sondern weil man’s selbst erfährt, ja. Und solche Situationen gab’s mehrere, ja“ (FG 2.2 1722-1728).

Dafür war für eine andere Teilnehmerin die supervisorische Unterstützung zentral. Sie erzählt:

„Dieses ... *Geführte*, das is' irrsinnig wichtig... Weil ich kann viel mit Leuten besprechen, aber ich muss es auch halt wirklich auf den Punkt bringen können und *gut* auf den Punkt bringen können und die nicht vorn Kopf schlagen quasi. Das war sehr hilfreich...“ (FG 2.3 1111-1115).

Und auch eine andere Teilnehmerin antwortet auf die Frage, was für sie das Lohnende an der Ausbildung zur Schreibmentorin war: „Die begleitete Erfahrungserweiterung, und [der] begleitete, der fortgesetzt begleitete Lernprozess“ (FG 2.4 1717-1718).

Ein Aspekt, in dem die Teilnehmerinnen die Supervision einhellig als besonders hilfreich empfanden, war die Unterstützung bei Konflikten innerhalb der Schreibmentor*innen-Teams (wenn nötig auch in einer zusätzlichen Einzelteam-Supervision). Eine Teilnehmerin berichtet von einem solchen Fall: „Wobei mir noch einfällt, also für unsere Gruppe war's auch wirklich lebensrettend, dass wir unsere Gruppendynamik in einem kleinen separaten Rahmen besprechen haben können ...“ (FG 2.5 1079-1081). Und auch dieser Aspekt wird von der Teilnehmerin als nachhaltig und auch für andere Teams, in denen es Konflikte gibt, empfehlenswert beschrieben:

„Ich fand's dann schade, wie ich gehört hab', dass es bei ein paar anderen Gruppen auch Probleme gibt und die dann das doch vielleicht nicht in Anspruch [genommen haben]. [...] Und ... ich wär' gern hingegangen so: ‚He, geht's hin, macht's das, macht's das. Das hilft, wenn's jetzt nicht hilft, dann hilft's euch später.‘ So hätt' ich gern angestupst (lacht, einige lachen)“ (FG 2.3 1123-1128).

Diese Nachhaltigkeit, die hier beschrieben wird, sieht eine andere Teilnehmerin nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch auf der des organisationalen Lernens. Sie sagt:

„Ja, aber ich glaub', das is' ja gerade ein Zeichen, dass man das für wichtig erachtet, nach außen hin. Dass nicht die Lösung sein kann, dass Dinge totgeschwiegen werden oder als selbstverständlich erachtet werden, sondern dass man sich damit auseinandersetzt. [...] Warum gibt's hier Konflikte, und dann ein lösungsorientiertes Denken zu entwickeln. Das kann ja dann für ganz viele Bereiche angewendet werden. Und ich glaub', das is' ganz was Zentrales in der Supervision, das gemacht wird“ (FG 2.2 1824-1833).

In den Augen der Teilnehmerinnen hat Ausbildungssupervision demnach mehrere Effekte: Einerseits trägt sie durch ihre konsequente Auftragsorientierung zu einer Klarheit in Bezug auf den eigenen Kompetenzbereich und damit auf die eigene Rolle bei. Diese Abgrenzung wird von den Teilnehmerinnen als sehr entlastend beschrieben. Andererseits kommt es darüber hinaus allerdings auch noch zu einer Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires jenseits reinen Rollenhandelns. So lernen Teilnehmerinnen zum Beispiel, Differenz als bereichernd statt als belastend wahrzunehmen, was in weiterer Folge dazu führt, dass man nicht mehr glaubt, alles selbst machen zu müssen und auch andere Herangehensweisen zulassen zu können. Dies wird von den Diskutantinnen einhellig als extrem entlastend und

auch als lustvoll beschrieben, weil es ihnen nun Spaß macht zu schauen, „wie die andere Person tickt“ (FG 2.4 1481) und es nun auch möglich ist, anderen Platz zu lassen und sich auszuprobieren. Diese Veränderung wird von den Teilnehmerinnen als Entwicklungsprozess beschrieben, der erst durch die supervisorische Begleitung der eigenen Praxis ermöglicht wurde und der als lohnend und sinnvoll wahrgenommen wird.

Ein anderer Aspekt, der für die Teilnehmerinnen in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielt, ist die Unterstützung, die die Supervision im Umgang mit Konflikten innerhalb der Mentor*innenteams bietet. Auch hier betonen die Diskutantinnen wiederholt die Nachhaltigkeit dieses Lernprozesses, und eine Teilnehmerin hebt dies sogar auf eine höhere Ebene, indem sie Supervision als Ort des Lernens für die Organisation beschreibt.

Interessanterweise wird in keiner der beiden Fokusgruppen thematisiert, ob die Supervision die Schreibmentor*innen dabei unterstützt, ihr implizites Wissen über die Organisation „Universität Wien“ oder über das Fach, das sie studieren, zu explizieren und nutzbar zu machen. Dies lässt eventuell darauf schließen, dass das Erlernen von Vermitteln und Beraten einen so großen Stellenwert einnimmt, dass das, „was man ohnehin schon weiß“, in der Wahrnehmung der Diskutantinnen keine erwähnenswerte Rolle spielt. Dies ist aber eine reine Hypothese und kann durch die zur Verfügung stehenden Daten weder bewiesen noch widerlegt werden.

Insgesamt zeichnen die Fokusgruppenteilnehmerinnen ein sehr positives Bild der Ausbildungssupervision für Schreibmentor*innen. Im folgenden Kapitel werden diese Daten unter Berücksichtigung der theoretischen Betrachtungen zu Ausbildungssupervision aus den Kapiteln 2 und 3 einer kritischen Diskussion zugeführt und in Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert.

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: „Welche Rolle spielt die Ausbildungssupervision studentischer Schreibmentor*innen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit und in ihrer Kompetenzentwicklung?“ In diesem Kapitel beantworte ich die Forschungsfrage in Bezug auf fünf Kategorien, die sich im Zuge der Analyse der empirischen Daten aus den Fokusgruppen herauskristallisiert haben. Diese beschäftigen sich mit der Rolle von Ausbildungssupervision für Schreibmentor*innen in Bezug auf

- kollaboratives und nachhaltiges Lernen an der Universität
- die Sicherung der Qualität der Tätigkeit der Schreibmentor*innen
- die persönliche Entwicklung der Schreibmentor*innen,

- die weiterführenden beruflichen Perspektiven für ausgebildete Schreibmentor*innen und
- die Explizierung impliziten Wissens von Schreibmentor*innen.

Diese Kategorien ergeben sich aus einer Zusammenschau aus den theoretischen Ausführungen zu Ausbildungssupervision in Kapitel 2, der konkreten Beschreibung des Schreibmentoring-Programms an der Universität Wien und dem Tätigkeitsprofil studentischer Schreibmentor*innen in Kapitel 3 und den Daten aus der empirischen Untersuchung in Form von zwei Fokusgruppen mit ehemaligen Schreibmentor*innen in Kapitel 5. Dabei hat sich gezeigt, dass die zwei Aspekte der „Tätigkeitsausübung“ und des „Kompetenzaufbaus“, die in der Forschungsfrage genannt werden, so stark miteinander verschränkt sind, dass sie in Folge gemeinsam diskutiert werden.

6.1 Die Rolle von Ausbildungssupervision bei der Tätigkeit und der Kompetenzentwicklung von Schreibmentor*innen

Die Analyse der Daten hat gezeigt, dass Ausbildungssupervision für angehende Schreibmentor*innen in der Ausübung ihrer Tätigkeit und in ihrer Kompetenzentwicklung eine zentrale Rolle spielt. Es wurde sichtbar, dass bestehende Theorien und Modelle zu Ausbildungssupervision mit leichten Anpassungen an das spezielle Arbeitsfeld Universität sehr gut auf die supervisorische Arbeit mit Schreibmentor*innen in Ausbildung umlegbar sind. In den folgenden Unterkapiteln betrachte ich einzelne Aspekte dieser Erkenntnis genauer und diskutiere sie vor dem Hintergrund der in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Theorie.

6.1.1 Ausbildungssupervision als Ort kollaborativen und nachhaltigen Lernens an der Universität

Schreibmentoring ist eine Form des kollaborativen Lernens (siehe Kapitel 3.1). Ratsuchende wenden sich an Schreibmentor*innen, die sie in Schreibgruppen in ihrem Lernprozess unterstützen. Diese „aktive Verarbeitung von Lerngegenständen durch eigene Produktion von Inhalten und eine Diskussion dieser Inhalte“ (Kienle 2012, 11) in den Schreibgruppen verstärkt den Lerneffekt. Davon profitieren, wie Ken Bruffee, der ‚Erfinder‘ des Peer-Tutoring schreibt, „both tutors and their students“ (Bruffee 1978, 447; zitiert nach Girgensohn, Sennewald 2012, 82f.) Dies wird in der Literatur auch für Mentoring beschrieben, wo der Lernerfolg „reziprok sowie komplementär“ (Höher 2014, 90) ist und wobei die Mentor*innen ebenso vom Wissen ihrer Mentees profitieren.

Diese Form des Voneinander-Lernens entspricht genau dem Lernprozess, den die Fokusgruppenteilnehmerinnen im Rahmen der Ausbildungssupervision beschreiben. Statt einem bzw. einer Expertin, die „vorn steht und sagt: ‚So, und das machst du jetzt genau so und nicht anders“, wie es eine DiskutantIn in Kapitel 5.1 beschreibt, lernen die Teilnehmer*innen

in der Ausbildungssupervision voneinander, was von den Befragten als besonders nachhaltig und als „etwas Besonderes“ (Kapitel 5.2) beschrieben wird. Dies ist somit eine Form des „Modelllernens“ (van Kaldenkerken 2014, 76), die über das Lernen von ausschließlich einem bzw. einer Expert*in hinausgeht. Vielmehr spiegelt das Lernen in den Schreibmentoring-Gruppen das Lernen in der Ausbildungssupervision – und umgekehrt : Da wie dort lernen die Teilnehmer*innen mit- und voneinander. Es kommt also zur Schaffung eines großen kollaborativen Lernraums, der Mentees, Mentor*innen und den bzw. die Ausbildungssupervisor*in miteinschließt und von dem alle profitieren.

Dies macht Ausbildungssupervision zu der idealen Lernform für Schreibmentor*innen, da sie den Ansatz der Schreibmentoring-Gruppen spiegelt und damit verstärkt. Und obwohl die Fokusgruppenteilnehmerinnen die Herangehensweise anfangs als sehr ungewohnt, weil für die Universität unüblich (Kapitel 5.1), beschreiben, lernen sie sie in weiterer Folge immer mehr zu schätzen und erleben sie als produktiv und nachhaltig. Dieses Erleben resultiert nicht zuletzt aus dem, was Kutter (1977, 263) als „gesteuerte Emotionalisierung“ bezeichnet. Diese findet in Supervisionssettings automatisch statt, da sie den „Beziehungsaspekt in Ergänzung des Inhaltsaspekts“ (ibid.) berücksichtigt. Damit wirkt Supervision nach Kutters Ansicht dem entgegen, was er als „pathogenes Hochschulklima“ bezeichnet, im Rahmen dessen Lernen „häufig unproduktiv“ und „nicht selten [von] destruktivem oder resignativem Ausgang“ (1977, 257) sei. Dies bestätigen die Teilnehmerinnen der Fokusgruppen in ihren Darstellungen. Sie beschreiben die Supervisionslehrveranstaltung als beziehungsorientiert, Kooperation fördernd, entschleunigend und fehlerfreundlich (Kapitel 5.1) und damit als sehr anders als andere ihnen bekannte Lernsettings an der Universität wie z.B. Übungen, (Pro-)Seminare oder Vorlesungen. Diese nehmen sie in Bezug auf ihren Lernprozess als hektisch, vereinzelnd und normierend wahr und beschreiben dies als unangenehm und mitunter unproduktiv (Kapitel 5.1 und 5.2). Gerade die Beziehungsorientierung in der Ausbildungssupervision (die auch in dieser Hinsicht das Mentoring als stark beziehungsorientierte Vermittlungsform spiegelt; siehe Kapitel 3.1.1) macht für die Diskutantinnen die Lehrveranstaltung zu einem, wie sie es nennen, „besonderen“ Lernort (Kapitel 5.2). Diese Wertschätzung für den Lernort Ausbildungssupervision befördert natürlich auch das kollaborative voneinander Lernen, das dort stattfindet und das die Befragten als sehr produktiv und nachhaltig empfinden (Kapitel 5.1 und 5.2). Eine der Diskutantinnen geht sogar so weit, dass sie diesen Ansatz des gemeinsamen und voneinander Lernens auch für die Vermittlung ‚klassischer‘ wissenschaftlicher Inhalte wie z.B. Forschungsmethoden geeignet sieht (Kapitel 5.3), wodurch ihrer Meinung nach mehr Studierende Lehrveranstaltungen dieser Art positiv abschließen beziehungsweise weiterstudieren würden. Dies zeigt, wie produktiv die Fokusgruppenteilnehmer*innen den kollaborativen Lernprozess in der Ausbildungssupervision erlebt haben und wie viel sie ihm ‚zutrauen‘.

Diese Sichtweise bestätigt die Darstellung von Witte, der Supervision als Ort der „subjektorientierten Bildung“ beschreibt:

„Supervision ermöglicht subjektorientierte Bildung, weil sie im Unterschied zu anderen Lehrangeboten der Hochschule besonders dazu beiträgt, fachliche Standards von Theorie und Praxis mit den Erfahrungen und Ressourcen, den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des lernenden Subjekts zu verbinden“ (2018, 462).

Der supervisorische Ansatz der Prozessorientierung (die dem der prozessorientierten Schreibdidaktik wiederum sehr ähnlich ist) eignet sich sehr gut, um den Fokus auf den individuellen Lernprozess richten zu können. Dadurch werden die Studierenden zu ‚Expert*innen‘ für die eigene Lernerfahrung und können, ganz im Sinne der Erwachsenenbildung, entscheiden, wovon sie wie stark profitieren wollen. Dies wirkt dem oben beschriebenen „pathogenen Hochschulklima“ (Kutter 1977, 257) entgegen, indem es die Verantwortung für den Lernfortschritt bei den einzelnen belässt, aber den Austausch und die Vernetzung zwischen den Studierenden stark fördert. Dies wiederum steuert auf nachhaltige Weise dem Gefühl der Vereinzelung gegen, das die Fokusgruppenteilnehmerinnen in Bezug auf andere Lehrveranstaltungen beschreiben.

Aus diesem Grund bietet sich meiner Ansicht nach Ausbildungssupervision als optimale Ergänzung zu anderen, ‚klassischen‘ universitären Lernformaten wie Vorlesungen oder (Pro)Seminaren an, wenn es um das Erlernen von fachlichen Konzepten (Kapitel 2.4) geht, die sich in der Praxis bewähren müssen (wie eben z.B. Schreibberatung oder auch angewandte Forschungsmethoden). Supervision kann Vorlesungen oder (Pro)Seminare selbstverständlich nicht ersetzen, sondern bietet vielmehr eine komplementäre Unterstützung, um die in anderen Lehrveranstaltungen vermittelten Fachinhalte nachhaltig zu verankern und um Lernenden zu helfen, diese in ihr Handeln zu integrieren. Dies könnte ‚für den Preis eines Lehrauftrags‘ durchaus zu einer Senkung der Drop-Out-Quote an ‚kritischen‘ Stellen im Studium beitragen (siehe dazu weiterführend auch Kapitel 6.2) und erfordert nicht einmal besonders kleine Gruppen, um zu gelingen.

Interessanter Weise wird das Arbeiten in der großen Gruppe in der Ausbildungssupervision von den Teilnehmerinnen als positiv und bereichernd wahrgenommen – je größer, desto besser, wie eine Diskutantin meint (Kapitel 5.3). Dem gegenüber steht zwar die Aussage von Witte (2018, 467), der in Kapitel 3.3 ausführt, dass sich seiner Erfahrung nach „die Qualität [der Supervision] ab einer Anzahl von sechs Supervisanden“ verringert. Dies sehen die Fokusgruppenteilnehmerinnen allerdings anders. Für sie ist die Gruppengröße von ca. 20 Supervisand*innen nicht hinderlich, sondern positiv und förderlich, da man, wie eine Diskutantin in Kapitel 5.3 meint, bei einer größeren Anzahl an Supervisand*innen auch aus einem größeren Erfahrungsschatz schöpfen könne. Diese Sichtweise trifft sich gut mit den Rahmenbe-

dingungen an der Universität Wien, wo Gruppengrößen von bis zu 30 Teilnehmer*innen nicht nur die Realität, sondern sogar im Studienplan, konkret des EC Schreibmentoring, festgeschrieben sind. Die Daten der Fokusgruppen bestätigen auch, dass Studierende große Gruppen gewohnt sind und im Setting der Ausbildungssupervision mit diesen daher gut zu recht kommen bzw. sie als nicht problematisch wahrnehmen.

Besonders weisen die Fokusgruppenteilnehmerinnen darauf hin, wie ‚anders‘ sich das Lernen in einem supervisorischen Setting anfühlt. Wie weiter oben beschrieben sind Studierende das von Kutter beschriebene „pathogene Hochschulklima“ (1977, 257) gewohnt: „[I]n Vorlesungen, Seminaren und Kursen wird häufig wenig gelernt, und wenn diskutiert wird, so nicht selten mit destruktivem oder resignativem Ausgang“ (ibid.). Im Gegensatz dazu schafft Ausbildungssupervision einen sicheren Raum, um sich mit den ersten eigenen Praxiserfahrungen und auch den dabei mitunter auftretenden Fehlern auseinandersetzen zu können. Diese Idee, dass aus Fehlern gelernt wird, wird beispielsweise von Hassler (2011) und auch von van Kaldenkerken (2017) übereinstimmend als zentral für das Lernen in Ausbildungssupervision beschrieben (siehe Kapitel 2.4).

Um das Lernen aus Fehlern zu ermöglichen, bedarf es einer sicheren, fehlerfreundlichen Atmosphäre (Goel 2016, 42), die durch zwei Eckpfeiler des supervisorischen Arbeitens hergestellt werden kann: den gut verhandelten Dreiecksvertrag zwischen Ausbildungsinstitution, Supervisor*in und Supervisand*innen einerseits (siehe Kapitel 2.3) und die triadische Kompetenz des bzw. der Supervisor*in andererseits. Besonders die triadische Kompetenz, die „die Interessen und Erwartungen aller Beteiligten [wahrt] und berücksichtigt“ (van Kaldenkerken 2017, 63), ist für die Schaffung einer vertrauensvollen und tragfähigen Arbeitsbeziehung zwischen Supervisor*in und Supervisand*innen unerlässlich – nicht zuletzt angesichts der in allen Formen von Ausbildungssupervision herrschenden Notwendigkeit der Beurteilung. So muss z.B. für alle Beteiligten immer klar sein, welche Inhalte der Supervision nach außen getragen werden und welche vertraulich bleiben. In der supervisorischen Arbeit mit studentischen Schreibmentor*innen in Ausbildung hat sich in dieser Hinsicht der Pühl'sche Grundsatz von „verschwiegen im Persönlichen, transparent im Strukturellen“ (Obermeyer, Pühl 2015, 60) bewährt und wurde von den Fokusgruppenteilnehmerinnen einhellig als positiv und den Lernprozess unterstützend wahrgenommen. Durch die Klarheit dieser Vereinbarung und durch den offen kommunizierten fehlerfreundlichen Zugang (siehe Kapitel 2.4) war für sie das Vertrauen zur Ausbildungssupervisorin nie gefährdet.

Zusätzlich zu dieser Vereinbarung einerseits in Bezug auf Transparenz und andererseits hinsichtlich der Verschwiegenheit ist noch ein weiterer Faktor essentiell für die positive Lernerfahrung in der Ausbildungssupervision: die klare Kommunikation darüber, welche Leistungen, die im Rahmen der Lehrveranstaltung erbracht wurden, benotet werden und welche

nicht. Hier wird von den Fokusgruppenteilnehmerinnen die transparente Kommunikation darüber, dass z.B. das Zugeben von Fehlern keine negativen Konsequenzen oder gar Auswirkungen auf die Note hat, sehr geschätzt. Statt dessen wird die Vorgangsweise, die Noten aufgrund von beurteilbaren Teilleistungen wie zum Beispiel von zwei schriftlichen Reflexionen und einem Abschlussbericht zu vergeben (Kapitel 3.2.2), von den Teilnehmerinnen als entlastend und fair beschrieben.

In Bezug auf den Aspekt der Beurteilung gibt es eine interessante Diskrepanz zwischen den Sichtweisen in der Literatur und den Daten aus den Fokusgruppen: In der Literatur sehen einige Autor*innen die Notwendigkeit, Ausbildungskandidat*innen im Rahmen der Supervision zu beurteilen oder gar zu benoten, äußerst kritisch. Robert Schigutt (1991, zitiert nach Fehlinger 1997, 330) spricht sogar vom „Missbrauch des Vertrauensverhältnisses“ zwischen Supervisor*in und Supervisand*innen (Kapitel 2.2). Und auch, wenn es andere Autor*innen wie z.B. Haubl (2017) nicht ganz so dramatisch sehen, teilen alle übereinstimmend die Sichtweise, dass diese „Evaluationsfunktion“ (Haubl 2017, 51) von Ausbildungssupervision ein potentiell Spannungsfeld in der Arbeitsbeziehung mit den Supervisand*innen darstellt, das sorgsam reflektiert und kommuniziert werden muss.

Dem entgegengesetzt sehen die dazu befragten Fokusgruppenteilnehmerinnen das Thema Beurteilung überraschend gelassen. Einige von ihnen erzählen z.B., dass sie die Ausbildungssupervision gar nicht als „echte“ Lehrveranstaltung wahrgenommen hätten (Kapitel 5.1). Andere berichten wiederum, dass ihnen zwar immer klar war, dass sie am Ende des Semesters eine Note bekommen würden, diese für sie aber nicht wirklich eine Rolle gespielt hätte. Interessanter Weise war ihnen die Teilnahmebestätigung, die alle Schreibmentor*innen am Semesterende erhalten, wichtiger, als eine Note im Sammelzeugnis, da diese Bestätigung ihrer Meinung nach die erbrachte Leistung viel besser abbildet als eine Note. Das könnte damit zusammenhängen, dass für viele Schreibmentor*innen die über das Studium hinausgehende Qualifikation, die sie durch das Programm erhalten, um einiges wichtiger ist als die Note für den Studienfortschritt (die sich viele nicht einmal anrechnen lassen können). Diese über die Uni hinausreichende Nachhaltigkeit der Lerninhalte der Ausbildung und die erworbene Qualifikation werden von den Diskutantinnen an mehreren Stellen ausdrücklich betont (Kapitel 5.1). Diesen Aspekt diskutiere ich in Kapitel 6.1.4 noch einmal ausführlicher.

An dieser Stelle sei gesagt, dass die Fokusgruppenteilnehmerinnen die Tatsache, dass sie eine Note bekommen, trotz aller Gelassenheit prinzipiell als wichtig sehen. Das mag auf den ersten Blick paradox erscheinen, was eine der Teilnehmerinnen auch eigens betont („Ja, wenn man's jetzt so betrachtet, [ist das] vielleicht ein bisschen komisch, aber eigentlich auch nicht“), ist auf den zweiten Blick aber durchaus logisch. Denn immerhin findet das Schreibmentoring-Programm inklusive Ausbildungssupervision an einer Universität statt, wo Noten

nicht nur die alltägliche Norm sind, sondern in diesem speziellen Zusammenhang gar erst die Brücke zwischen dem ‚so anderen‘ Lernsetting der Supervision und dem ‚normalen‘ Uni-betrieb herstellen. Dazu meint dieselbe Teilnehmerin: „Einfach weil das Format, diese Lehrveranstaltung Schreibmentoring, anders is’ als alles andere, was man auf der Uni hat, aber trotzdem noch dasselbe Notensystem hat“ (Kapitel 5.1). Demnach hat, völlig entgegen den Darstellungen in der Literatur, das Vergeben von Noten im Rahmen der Ausbildungssupervision der Schreibmentor*innen einen angleichenden und normalisierenden Effekt, der es den Teilnehmerinnen ermöglicht, die Andersartigkeit dieses Lernformats leichter in ihre sonstigen universitären Lernerfahrungen einzuordnen bzw. sie eventuell auch leichter vor anderen zu rechtfertigen (im Sinne von: Wenn es dafür eine Note gibt, wird es schon seine Berechtigung haben.). Insofern ist dieser in der Literatur als spannungsgeladen und schwierig diskutierte Aspekt der Beurteilung im universitären Kontext für die Teilnehmerinnen nicht nur selbstverständlich und völlig unproblematisch, sondern trägt möglicher Weise sogar noch zur Akzeptanz des Lernformats Supervision bei.

Ein weiterer Faktor, der ebendiese Akzeptanz eines als sehr ungewöhnlich wahrgenommenen Lernformats im Kontext der Universität zusätzlich unterstützt, ist der Aspekt des „Lernens von einem bzw. einer Meister*in des Fachs“ (Rappe-Giesecke 1999, 47; siehe Kapitel 2.2). Die Auswertung der Daten aus den Fokusgruppen zeigt ganz klar, dass die Kompetenz der Ausbildungssupervisorin von den Supervisand*innen als zentral wahrgenommen und ganz genau beobachtet wird. Dies betrifft einerseits die Feldkompetenz der Ausbildungssupervisorin im Bereich der prozessorientierten Schreibdidaktik, geht aber eindeutig darüber hinaus. So wird von den Teilnehmerinnen auch genau darauf geachtet, ob die von der Supervisorin angewandten Arbeitsmethoden und zu Tage getragenen Haltungen dem entsprechen, was in der Ausbildungssupervision vermittelt wird. Eine von ihnen drückt das so aus: „[Sie] leb[t], was [sie] uns erzähl[t].“ Dies entspricht genau dem, wozu van Kaldenkerken (2017, 59) in Kapitel 2.2 schreibt: „In der Lehrsupervision wird genau das praktiziert, was gelernt werden soll.“ Dies ist von besonderer Bedeutung für die Arbeit an einer Universität als Expert*innenorganisation, wo mangelndes Fachwissen bzw. eine augenscheinliche Diskrepanz zwischen Lehre und gelebter Praxis von den Studierenden sofort und sehr negativ wahrgenommen wird. Dies hat in weiterer Folge unvorteilhafte Auswirkungen auf die für eine produktive Zusammenarbeit unerlässliche Vertrauensbeziehung zwischen Ausbildungssupervisor*in und Supervisand*innen. Wie eine Teilnehmerin sagt: „Wenn ein Vortragender immer so tut, als ob ..., der kriegt mein Vertrauen nicht“ (Kapitel 5.1).

Dies zeigt, dass die Handlungen des bzw. der Ausbildungssupervisor*in von den Schreibmentor*innen in Ausbildung sehr genau beobachtet und durchaus streng beurteilt werden. Deshalb ist es von zentraler Wichtigkeit, dass der bzw. die Supervisor*in neben ausgepräg-

ter Feldkompetenz im Bereich der prozessorientierten Schreibdidaktik auch über eine fundierte supervisorische Ausbildung verfügt, die ihn bzw. sie als Experten bzw. Expertin im Feld ‚Supervision‘ ausweist. Ist dies nicht der Fall, würde das Lernformat ‚Ausbildungssupervision‘, das im universitären Kontext ohnehin als sehr ungewohnt und anders empfunden und durchaus mit Abwertung konfrontiert ist (wie in Fußnote 31 beschrieben), eventuell von den Teilnehmenden nicht angenommen oder von den Verantwortlichen überhaupt erst gar nicht angeboten werden. Ist Feldkompetenz in den Bereichen Schreibdidaktik und Supervision aber gegeben, wird mit vergleichsweise geringen Kosten und Aufwand ein kollaborativer Lernraum geschaffen, der produktives und nachhaltiges universitäres Lernen ermöglicht. Für die Schaffung dieses Lernraumes ist Ausbildungssupervision ein wichtiger Faktor, da er die Tätigkeit der Schreibmentor*innen in diese Richtung nicht nur unterstützt, sondern außerdem auch noch verstärkt. Bezugnehmend auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit spielt Ausbildungssupervision in der Tätigkeitsausübung der Schreibmentor*innen demnach für die Schaffung eines kollaborativen Lernraums eine zentrale Rolle. Darüber hinaus könnte sie sogar dazu genutzt werden, als komplementäre Begleitung ‚klassischer‘ universitärer Lernformate Drop-Out-Zahlen zu senken (siehe dazu Kapitel 6.2).

Im folgenden Abschnitt diskutiere ich nun den Aspekt der Qualitätssicherung durch Ausbildungssupervision genauer, der für die Etablierung dieses Lernformats eine wichtige Rolle spielt.

6.1.2 Ausbildungssupervision als Maßnahme der Qualitätssicherung im Rahmen des Schreibmentorings

Ausbildungssupervision hat immer einen qualitätssichernden Anspruch (van Kaldenkerken 2014, 75). Dadurch, dass Ausbildungskandidat*innen in ihren ersten Praxiserfahrungen supervisorisch begleitet werden, findet Qualitätssicherung in zwei Richtungen statt: Einerseits wird das „berufliche Handeln [der Ausbildungskandidat*innen] unter fachkundiger Anleitung reflektiert [und] das Methodenrepertoire und Wissen erweitert“ (ibid.). Andererseits wird „dem Kunden trotz der geringen praktischen Erfahrung [der Ausbildungskandidat*innen] eine gute Leistung garantier[t]“. Im Falle der Schreibmentor*innen wird durch die Begleitung in der Ausbildungssupervision also sichergestellt, dass trotz der anfangs mangelnden Erfahrung die Mentees in den Schreibgruppen gut und kompetent betreut werden und dass das Methodenrepertoire und das fachliche Wissen der Schreibmentor*innen auch nach der Trainingsphase der Ausbildung kontinuierlich zunehmen.

Anders ausgedrückt stützt Ausbildungssupervision die Ausbildungskandidat*innen bei der Entwicklung und Erweiterung eines eigenen „fachlichen Konzepts“ (Hassler 2011, 36). Dieses ist „meistens ein eklektisches Gebilde zur systematischen Situationserfassung und zur professionellen Handlungs- und Verbesserungsplanung. Grundsatz ist, dass jeder Schritt

fachlich begründbar ist“ (ibid., 35). Studentisches Peer-Mentoring ist eine spezielle Form des professionellen Handelns in „komplex-dynamischen Situationen“ (Krause 2012, 209), das sich dadurch auszeichnet, dass man unter extremem Zeitdruck vor dem eigenen fachlichen Hintergrund Entscheidungen fällen muss, die man im Idealfall im Nachhinein auch noch begründen kann. Erst dann wirkt man kompetent. Um dieses Handeln nach einem fachlichem Konzept zu erlernen, also das in den Trainingsworkshops erworbene theoretische Wissen mit den ersten eigenen Praxiserfahrungen in Einklang zu bringen und daran zu erproben, müssen die Schreibmentor*innen üben, über sich und das eigene professionelle Tun nachzudenken und zu sprechen.

Der erste Schritt im Aufbau dieser Selbstreflexionskompetenz, wie ihn z.B. Hassler in Kapitel 2.4 beschreibt, ist das Entwickeln einer dafür geeigneten Form des Ausdrucks. Denn ohne die Sprache als „Werkzeug aller Werkzeuge“ (Dewey 1910/1951, 139) für die Selbstreflexion wird verunmöglicht, „dass an die Stelle der herkömmlichen Redewendungen genaue, klar formulierte Ideen treten“ (ibid., 192). Dies wird auch von den Fokusgruppenteilnehmerinnen bestätigt. Sie erzählen, dass es für sie zu Beginn des Semesters sehr schwierig bis fast nicht möglich war zu beschreiben, wie sie sich in einem bestimmten Moment fühlten (Kapitel 5.3). Sie empfanden die Frage nach dem Befinden als stressig und ihr eigenes Vokabular für die Beantwortung als auf „gut“ und „schlecht“ limitiert, wie eine von ihnen erzählt. Im Laufe des Semesters änderte sich das allerdings, und die Teilnehmerinnen konnten mehr und ausführlicher über sich selbst sprechen und „sogar eine kleine Geschichte erzählen“ (Kapitel 5.3), wie eine von ihnen stolz berichtet. Mit der zunehmenden Fähigkeit, über sich selbst und das eigene Befinden zu sprechen, änderte sich auch die Wahrnehmung der Teilnehmerinnen in Bezug auf diesen ersten Schritt der Selbstreflexion: Das, was anfangs als ungewohnt und stressbesetzt empfunden wurde, wurde mit zunehmender Übung als angenehm und entlastend erlebt.

Durch diesen schrittweisen Aufbau von Reflexionskompetenz, der mit dem Benennen des eigenen Befindens in einem bestimmten Moment einsetzt, wird in weiterer Folge die Wahrnehmung des eigenen professionellen Handelns geschärft. Ab diesem Moment beginnt die Entwicklung von der Anwendung von „tacit knowledge in action“ über „reflection in action“ hin zu „reflection on action“ (Steinhardt 2005, 66f.; Kapitel 3.3.3). Die Schreibmentor*innen lernen, das in den Trainingsworkshops erworbene Wissen nicht nur anzuwenden, sondern auch über ebendiese Anwendung zu reflektieren. Dies ist besonders wichtig, wenn eine bestimmte Situation als problematisch oder gar unlösbar erlebt wird. Durch die retrospektive Reflexion über eine solche Situation in der Supervision wird dann begonnen, gemeinsam mit den anderen Supervisand*innen an der Erweiterung des eigenen professionellen Handlungsrepertoires zu arbeiten. Dieses Vorgehen wird durch die im vorigen Kapitel beschriebene

kollaborative Lernumgebung ermöglicht, die Ausbildungssupervision bietet. Dieser Aspekt ist für die Sicherung der Qualität der angebotenen Leistung unerlässlich. Durch das Wahrnehmen von Dingen, die nicht gut gelungen sind, und ihre Besprechung in der Supervision wird das fachliche Konzept der einzelnen Schreibmentor*innen kontinuierlich erweitert und geschärft. Es wird dadurch sichergestellt, dass sich keine Sicht- oder Vorgehensweisen ‚einschleichen‘, die die Qualität des Schreibmentoring senken oder die Betreuung der Mentees gefährden würden (wie das z.B. bei Konflikten im Schreibmentoring-Team der Fall sein könnte; siehe dazu etwas weiter unten).

Die Methode, mit der diese fortlaufende Qualitätskontrolle der angebotenen Leistung am effektivsten sichergestellt werden kann, ist die der konkreten Fallarbeit. Hassler (2011, 29) bezeichnet dies als „fallbezogene fachliche Konzeptbildung“ (Kapitel 2.4.2), wobei sie diese mit anderen Autor*innen übereinstimmend als zentralen qualitätssichernden Aspekt von Ausbildungssupervision sieht. Dabei macht es für die Autor*innen keinen Unterschied, ob ein eigener Fall bearbeitet wird oder der von jemand anderem. Dies wird von den Fokusgruppenteilnehmer*innen ganz klar bestätigt. Sie beschreiben übereinstimmend die Arbeit mit Fällen aus der konkreten Schreibmentoring-Praxis als besonders eindrucksvoll und nachhaltig. Dabei ist es, genau wie in der Literatur beschrieben, auch für sie unwichtig, ob es sich um eigene oder fremde Fälle handelt, da „sowas ja auch in Zukunft immer mal vorkommen kann“, wie eine der Teilnehmerinnen meint (Kapitel 5.3).

Durch diese Besprechung eigener und auch fremder Fälle finden sich einerseits „kurzfristig zu aktuellen Problemen Lösungen“ (Rimmasch 2015, 14), andererseits wird „langfristig die Problemlösungskompetenz“ erhöht (ibid.). Dadurch kommt es zu einer Verlagerung der Wahrnehmung weg vom problemzentrierten Denken und hin zu einem Fokus darauf, was gut funktioniert. Dies macht den Lernprozess positiv und nachhaltig, wie alle Teilnehmerinnen berichten. In weiterer Folge führt es „zur Entwicklung bzw. zum Ausbau eines persönlichen wie professionellen und institutionsangemessenen Beratungskonzepts [und] trägt sowohl zur Steigerung der persönlichen Berufskompetenz als auch zur Qualität der Arbeit bei“, wie Rimmasch (2015, 14f.) feststellt.

Hier ist zentral zu bemerken, dass diese Form der Qualitätssicherung in Kombination mit einem prozessorientierten und fehlerfreundlichen Zugang (siehe dazu Kapitel 6.1.1) von den Fokusgruppenteilnehmerinnen nicht als von außen aufoktroierter Zwang wahrgenommen, sondern als Möglichkeit zur eigenen Weiterentwicklung beschrieben wird. Dabei sehen sie den eigenen Lernprozess durchaus entspannt. Eine Teilnehmerin meint dazu: Man versucht etwas, „und wenn’s immer noch nicht klappt, kann man immer wieder nochmal in [der] Supervision schauen, was sagen die andern eigentlich dazu“ (Kapitel 5.3).

Ein weiterer Aspekt der Qualitätssicherung durch Ausbildungssupervision im Rahmen des Schreibmentoring betrifft den Umgang mit potentiellen Konflikten in den Schreibmentor*innen-Teams (wie weiter oben schon erwähnt). Schreibmentoring wird per definitionem und wie in Kapitel 3.1 ausführlich beschrieben von den Mentor*innen in Zweier- oder Dreier-teams durchgeführt. Gruppenarbeiten sind als didaktisches Mittel an der Universität recht häufig, werden in der Regel aber kaum bis gar nicht begleitet und Konflikte, die in den Arbeitsgruppen auftreten, werden meist nicht bearbeitet. Dies ist im Schreibmentoring anders. Ab dem Moment der Teamfindung kurz vor Semesterbeginn wird das Thema ‚Kooperation‘ (und oft damit einhergehend auch das Thema ‚Konkurrenz‘) in der Ausbildungssupervision besprochen und bearbeitet. Darüber hinaus gibt es für einzelne Teams die Möglichkeit, im Konfliktfall eine Einzelteam-Supervision abseits der Großgruppe wahrzunehmen. Dies wird von den Befragten als besonders und unterstützend beschrieben – und hier vor allem von jenen, in deren Teams es tatsächlich Konflikte gab: Durch die supervisorische Unterstützung bei der Bearbeitung der Konflikte wurde die Arbeitsfähigkeit innerhalb der Teams wiederhergestellt. Dies wirkte sich wiederum positiv auf die Qualität der Schreibmentoring-Gruppen aus, „weil sonst sind’s die Mentees, die das abkriegen“, wie eine Teilnehmerin sagt. Und eine andere Diskutantin meint sogar, dass allein die Möglichkeit, Konflikte im Rahmen der Supervision zu besprechen, eine präventive und qualitätssichernde Wirkung hatte (Kapitel 5.4).

Zusätzlich zum Aspekt der Qualitätssicherung der angebotenen Leistung für Mentees und Mentor*innen gibt es noch den Faktor der Qualitätssicherung für die Ausbildungsorganisation. Hier unterstützt der Pühl’sche Grundsatz von „verschwiegen im Persönlichen, transparent im Strukturellen“ (Obermeyer, Pühl 2015, 60) die organisationale Rückkopplung in Bezug auf Dinge, die strukturell möglicher Weise nicht funktionieren und dadurch die Qualität der Ausbildung gefährden könnten. Dazu schreibt van Kaldenkerken (2017, 66): „Werden strukturelle Aspekte in der Supervision als hinderlich für die Aufgabenerfüllung identifiziert, kann die Organisation diese nur ändern und selbst lernen, wenn diese Informationen aus der Supervision an die Organisation rückgekoppelt werden.“ Dies hat einen über den konkreten Anlassfall hinausreichenden nachhaltigen Effekt: Durch die (u.a. durch den in Kapitel 2.3 ausführlich beschriebenen Dreiecksvertrag ermöglichte) permanente Rückkopplung zwischen den Praxiserfahrungen der Ausbildungskandidat*innen einerseits und der Ausbildungsorganisation andererseits entsteht ein „lernfähiges System“, wie van Kaldenkerken (2017, 64) festhält. Dies ist für die Ausbildungsorganisation über die von den Ausbildungskandidat*innen konkret angebotenen Leistungen (in diesem Fall Schreibmentoring-Gruppen) hinaus von großem Wert, da es langfristiges und nachhaltiges Lernen auch auf Seiten der Organisation ermöglicht.

Für diesen Gesichtspunkt gibt es zwar keine direkten Belege aus den Daten der Fokusgruppen, allerdings wurden einige von den Teilnehmerinnen im Rahmen der Diskussionen vorgebrachte Verbesserungsvorschläge für das Schreibmentoring (wie z.B. die Notwendigkeit von Gruppensupervision für die Teilnehmer*innen der beiden weiterführenden Module des Erweiterungscurriculums) zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit bereits umgesetzt. Dies zeigt die Bereitschaft zum organisationalen Lernen durch die Rückkopplung mit der Ausbildungssupervision für Schreibmentor*innen (und im weiteren Sinn mit den daraus entstandenen Fokusgruppen).

An dieser Stelle kann demnach festgehalten werden, dass in Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit Ausbildungssupervision eine wichtige Rolle für die Sicherung der Qualität der Tätigkeit von Schreibmentor*innen einerseits und für ihren kontinuierlichen Kompetenzaufbau andererseits hat, der damit weit über die anfängliche Trainingsphase hinausgeht. Dies macht die Wissensvermittlung innerhalb des Programms besonders nachhaltig und befördert zusätzlich auch die persönliche Entwicklung der einzelnen Schreibmentor*innen, wofür ich im folgenden Abschnitt näher eingehe.

6.1.3 Die persönliche Entwicklung der Schreibmentor*innen

(Ausbildungs-)Supervision ist ein Lernformat, das laut Witte (2018, 462) „subjektorientierte Bildung“ ermöglicht. Aufgrund dieser Tatsache kommt es im Zuge des Lernens in Ausbildungssupervision quasi unweigerlich zur Beschäftigung mit dem eigenen Subjektstatus und somit mit der eigenen Persönlichkeit. Dies unterstreicht auch Hassler, wenn sie meint, dass „das In-Bezug-Setzen der eigenen Person und ihres Handelns mit der Beratungssituation ... zur fachlichen Konzeptbildung [gehört]“ (2011, 38). Schreibmentor*innen müssen demnach lernen zu entscheiden, welche der in Beratungssituationen möglichen Interventionen für sie persönlich fachlich und emotional kongruent sind (Kapitel 2.4). Diese Fähigkeit setzt ein gewisses Maß an „Selbsterfahrung bezüglich der Entwicklung der beruflichen Rollenidentität“ (van Kaldenkerken 2014, 76) voraus. Dies wird auch von den Fokusgruppenteilnehmerinnen bestätigt. Sie berichten, dass die kontinuierliche Begleitung im Rahmen der Ausbildungssupervision sie darin unterstützt hat, ihre eigenen Grenzen erst zu erkennen, dann zu benennen und in weiterer Folge auch in der Arbeit mit den Mentees einzuhalten. Eine Diskutantin bringt es auf den Punkt, wenn sie sagt: „Ok, bis hierhin und dann nicht weiter. Das ist der Rahmen und du musst dich da nicht selber aufopfern und deine Freizeit auch noch mit dem Mentee verbringen“ (Kapitel 5.4). Bei diesem Lernprozess habe sie die konsequente Auftragsorientierung der Ausbildungssupervision unterstützt, erzählen die Teilnehmerinnen. In der Supervision hätten sie gelernt, die eigenen Ressourcen in Hinblick auf das Mentoring einzuschätzen und in Folge auch zu kommunizieren. Dadurch, dass sie jede Woche wieder den Fokus darauf richten mussten, was tatsächlich ihre Aufgabe als Schreibmentor*innen ist

und was nicht (z.B. Korrektur lesen, psychologische Betreuung, Freizeitgestaltung u.ä.), wurde es jeder einzelnen von ihnen zunehmend möglich abzuschätzen, welche Ressourcen die angemessene Erfüllung dieser Aufgabe benötigt. Diese Konzentration auf den Arbeitsauftrag und in Folge auf die Rolle stellt auch sicher, dass die Rückbindung an die Institution zu jeder Zeit gewahrt bleibt und auch im Angesicht der „gesteuerte[n] Emotionalisierung“ (Kutter 1977, 263), die in Ausbildungssupervision stattfindet, der eigentliche Auftrag nicht aus den Augen verloren wird. Durch die wiederholte Erinnerung an die „institutionelle Gebundenheit“ (Wellendorf, 1979; zitiert in Rohr 2011, 233) wird sichergestellt, dass die Ausbildungssupervision nicht „im Erleben zu einem exotischen Garten der Beziehungen und Gefühle in einem institutionellen Niemandsland [wird]“ (ibid.). Das wird auch von den Fokusgruppenteilnehmerinnen bestätigt: „Jede Woche zu hören, was unsere Aufgabe ist und was nicht, das hab ich echt gebraucht,“ bringt es eine von ihnen auf den Punkt (Kapitel 5.4).

Die ständige Auftragsorientierung wird von den Befragten aber nicht nur als entlastend, sondern auch als persönlicher Entwicklungsschritt erlebt (Kapitel 5.4), der positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit in den Schreibmentoring-Teams hatte. Eine Teilnehmerin sagt: „Weil man dann auch ehrlich sich selbst gegenüber [und] auch dem Team gegenüber ist“ (Kapitel 5.4), wenn man lernt, die eigenen Ressourcen und Leistungsfähigkeit mit dem Arbeitsauftrag abzugleichen und realistisch einzuschätzen. Dadurch sei es in Folge möglich, im Team produktiv und kollegial zu kooperieren. Das Erlernen dieser Fähigkeit beschreiben die Diskutantinnen als sehr angenehm und ihrer persönlichen und auch professionellen Entwicklung zuträglich (Kapitel 5.4).

Ein Effekt dieser Beschäftigung mit sich selbst und den eigenen Ressourcen ist auch, dass die Teilnehmerinnen lernen zu erkennen, wie unterschiedlich Menschen sind: Manche der Schreibmentor*innen sprechen gerne vor Gruppen, für andere ist das eine Überwindung, manche haben schon Unterrichtserfahrung, andere gar nicht, manche stehen gerne im Mittelpunkt, andere sind schüchtern. In den Fokusgruppen beschreiben die Diskutantinnen das Erlernen der Fähigkeit, mit der Differenz zwischen einzelnen umzugehen, einerseits als entlastend und andererseits als bereichernd. So erzählen sie, wie angenehm es für sie war zu erkennen, dass nicht immer sie selbst alles machen müssen, damit es funktioniert, sondern dass sie auch andere „mal machen lassen können“ (Kapitel 5.4). Dieses Einsehen, dass Unterschiedlichkeit produktiv wirksam werden kann, ohne dass man selbst extrem viel Energie aufwenden muss, um diese Differenzen auszugleichen oder gar zu überspielen, ja, dass man im Gegenteil sogar davon profitieren kann, war für die Teilnehmerinnen in ihren Erzählungen einer der zentralen Lernschritte in der Ausbildungssupervision. Hier stimmen die Daten aus den Fokusgruppen also mit den Darstellungen in der Literatur überein, die die Ausbildungssupervisionsgruppe als Raum für diversitätsbezogenes Probehandeln bezeichnen,

in dem der Umgang mit der Diversität der Ratsuchenden in einem reflexionsfördernden Rahmen geübt werden kann (Abdul-Hussain, Baig 2009, 52; Kapitel 2.4.2).

Durch diese Herangehensweise entwickeln die Supervisand*innen in Folge das, was in der Literatur als „Ambiguitätstoleranz“ bezeichnet wird:

„Unter Ambiguitätstoleranz versteht man ... die Fähigkeit, widersprüchliche Bedürfnisse auszuhalten, denn durch die Rollendistanz und Empathie lernt das Individuum neue und auch widersprüchliche Erwartungen der anderen, [die] den eigenen entgegengesetzt werden, zu ertragen“ (Stangl 2019).

Diese Fähigkeit ist laut Hassler (2011, 54) zentral für jeden bzw. jede Berater*in, da erst durch sie „Offenheit für Instabilität und Unsicherheit, Regulation der eigenen Emotionen [...] und Selbststeuerungsfunktionen“ (ibid.) ermöglicht werden. All diese Kompetenzen sind für professionelle und qualitativ hochwertige Beratung von großer Wichtigkeit. Das bedeutet also, dass die persönliche Weiterentwicklung jedes bzw. jeder einzelnen Schreibmentor*in eine positive Auswirkung auf die von ihnen ausgeübte Tätigkeit und ihre beraterischen Kompetenzen hat.

Zusätzlich dazu ermöglichen eine erhöhte Ambiguitätstoleranz und die supervisorische Begleitung auch einen produktiveren Umgang mit etwaigen Konflikten, die innerhalb der einzelnen Schreibmentoring-Teams auftreten können. So berichtet etwa eine Teilnehmerin, dass sie durch die Ausbildungssupervision erst sensibilisiert wurde zu erkennen, was überhaupt mögliche Reibungspunkte im Team sein könnten. Sie lernte, diese anzusprechen, bevor es überhaupt zum Konflikt kommen konnte (5.4). Und eine andere Befragte meint, dass allein die Möglichkeit, Konflikte in der Supervision besprechen zu können, für sie eine entlastende und präventive Wirkung hatte und sich positiv auf die Qualität des Schreibmentoring in ihrem Team ausgewirkt hat (Kapitel 5.4).

Hier zeigt sich, dass sich die Unterstützung in der Erweiterung des persönlichen Handlungsrepertoires der einzelnen Schreibmentor*innen auch jenseits konkreter schreibdidaktischer Inhalte auf das Schreibmentoring in seiner Gesamtheit und auf die Qualität der angebotenen Leistungen positiv auswirkt. Wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, meint Susanne Göpferich (2015, 197), es sei nötig „to produce better writing through better writers“. In Bezug auf die Ausbildung studentischer Peer-Mentor*innen/Tutor*innen könnte man demzufolge abgewandelt also sagen, es sei nötig „to produce better peer tutoring through better peer tutors.“

Hier geht es selbstverständlich nicht um die beständige Optimierung des Individuums im Sinne des Neoliberalismus, sondern darum, durch „Erfahrungserweiterung“, wie es eine Fokusgruppenteilnehmerin in Kapitel 5.4 nennt, eine Vergrößerung des professionellen und persönlichen Handlungsrepertoires der einzelnen Schreibmentor*innen zu erreichen. Dies

wird auch von den Befragten wahrgenommen und ist für sie durchaus positiv konnotiert. So berichten sie, dass sie auch nach Abschluss der Ausbildungssupervision auf das dort Erlern-te in Bezug auf Umgang mit Differenz und mit Konflikten und Ambiguitätstoleranz zurückgreifen und nach wie vor davon profitieren. Dafür ist ihrer Ansicht nach der klare Rahmen, den die Ausbildungssupervisions-Lehrveranstaltung bietet, von großer Wichtigkeit. Eine von ihnen drückt es so aus: „Dieses Geführte ist irrsinnig wichtig. Weil [man] muss es halt wirklich auf den Punkt bringen können“ (Kapitel 5.4). Ohne die Ausbildungssupervision, darin sind sich die Fokusgruppenteilnehmerinnen einig, wäre diese Art von Entwicklung für sie nicht möglich gewesen – und „das wär‘ irgendwie furchtbar“, wie eine von ihnen meint (Kapitel 5.2).

In Bezug auf die Forschungsfrage lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Ausbildungssupervision Schreibmentor*innen in der Entwicklung von Ambiguitätstoleranz und in Folge im Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Differenz und mit Konflikten unterstützt. Insofern spielt die Ausbildungssupervision hier eine entscheidende Rolle in der Tätigkeitsausübung von Schreibmentor*innen, da sie ihnen u.a. dabei hilft, gut im Team arbeiten und mit allfälligen Konflikten produktiv umgehen zu können. Auch hier trägt Ausbildungssupervision zur Qualitätssicherung des Schreibmentoring bei. Darüber hinaus ermöglicht sie den einzelnen Supervisand*innen auch eine professionelle und persönliche Entwicklung, die von den Fokusgruppenteilnehmerinnen als weit über das Schreibmentoring hinausreichend beschrieben wird. Lernen in Ausbildungssupervision ist demnach auch in dieser Hinsicht nachhaltig.

Was dies in Bezug auf die weiterführenden beruflichen Perspektiven von ausgebildeten Schreibmentor*innen bedeutet, diskutiere ich im folgenden Abschnitt.

6.1.4 Weiterführende berufliche Perspektiven für Schreibmentor*innen

Ausbildungssupervision hat immer den Fokus, Menschen beim Erlernen einer angestrebten Tätigkeit zu unterstützen (Hassler 2011, 21). Bei Schreibmentor*innen ist dies in erster Linie das schreibdidaktische Peer-Beraten, das dann wiederum Studierenden der Universität Wien und somit der Organisation selbst zugutekommt. Jene Fokusgruppenteilnehmerinnen, die zusätzlich zu ihrem Studium auch (schon) beruflich tätig sind, berichten allerdings, dass sie das in der Ausbildungssupervision Gelernte auch in ihrer Arbeit außerhalb der Universität anwenden: z.B. als Lehrerin im Schulalltag (Kapitel 5.2) oder als Deutschtrainerin im „Team-teaching“ (Kapitel 5.4). Es ist also durchaus möglich, dass auch jene Befragten, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht beruflich tätig waren, in ihren zukünftigen Berufen auf die Lernerfahrung in der Ausbildungssupervision zurückgreifen und davon profitieren können. Dass den Ausbildungskandidat*innen dieser Aspekt der über das Studium hinausreichenden Zusatzqualifikation sehr wichtig ist, zeigt sich in den Aussagen der Fokusgruppenteilnehmerinnen über die Teilnahmebestätigung, die am Ende des Ausbildungssemesters

bekommen. Diese ist ihnen nämlich mindestens so wichtig wie die Note und „kommt neben den Magister“, wie eine von ihnen pointiert meint (Kapitel 5.1). Lernen in Ausbildungssupervision wird demnach als wertvoll wahrgenommen – und zwar über die Universität und die konkrete Tätigkeit als studentische*r Peer-Mentor*in hinaus, was als durchaus wünschenswerter Nebeneffekt der Ausbildungssupervision angesehen werden kann.

Ein weiterer Nebeneffekt könnte sein, dass jene, die im Rahmen ihrer Studienlaufbahn schon einmal mit Supervision als Lernformat in Berührung gekommen sind, vielleicht weniger Scheu haben könnten, dieses auch in Zukunft bei beruflichen Fragen und Problemen in Anspruch zu nehmen. Diese Hypothese lässt sich zwar aus den vorliegenden Daten nicht belegen, scheint aber angesichts der positiven Berichte der Befragten auch nicht allzu weit hergeholt. Dies könnte wiederum zu einer Steigerung der professionellen Reflexion z.B. in den Bereichen Schule, Deutschtraining u.ä. beitragen. Dieser Aspekt steht zwar nicht unmittelbar im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, bezieht sich aber durchaus auf die (zukünftige) Tätigkeitsausübung ehemaliger Schreibmentor*innen und soll deshalb auch Erwähnung finden.

In Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit lässt sich an dieser Stelle sagen, dass Ausbildungssupervision eine entscheidende Rolle im Kompetenzaufbau von Schreibmentor*innen spielt, der vielleicht auch über die Universität hinaus nachhaltig sein kann.

Im abschließenden Abschnitt dieser Diskussion wende ich mich nun noch einem völlig anderen Aspekt von Ausbildungssupervision für Schreibmentor*innen zu, der nicht zuletzt für die Ausbildungsorganisation interessant ist: der Frage, welche Rolle die Ausbildungssupervision bei der Explizierung impliziten Wissens von Schreibmentor*innen spielt.

6.1.5 Ausbildungssupervision als Mittel zur Explizierung impliziten Wissens

Durch ihren fall- und prozessorientierten Ansatz ermöglicht Ausbildungssupervision „eine Explikation und Veränderung impliziter Wissensstrukturen“ (Krause 2012, 205) und trägt damit zur Entwicklung tätigkeitsbezogener Kompetenzen bei (Kapitel 1). Dass dies auch im Falle der auszubildenden Schreibmentor*innen funktioniert, bestätigen die Daten aus den Fokusgruppen. So berichten die Teilnehmerinnen, dass es für sie zu Beginn ihrer Praxis sehr schwierig war, „aus diesen eigenen Erfahrungen jetzt Lehrinhalte zu vermitteln und das weiterzugeben“ (Kapitel 5.3). Dies entspricht der Auffassung Polanyis, der beobachtete, dass Expert*innen „mehr wissen, als [sie] zu sagen wissen“ (1966/2016, 14), ein Phänomen, das in der Expertiseforschung „tacit knowledge in action“ (Steinhardt 2005, 66) genannt wird. Wie weiter oben in diesem Kapitel schon ausgeführt wurde, ist es für die Qualitätssicherung der von Ausbildungskandidat*innen angebotenen Leistungen von zentraler Wichtigkeit, die Lernenden dabei zu unterstützen, dieses „tacit knowledge in action“ benennen und reflektieren

zu lernen. Dadurch wird Wissen mitteilbar, besprechbar und hinterfragbar, „professional reflection on action“ (Steinhardt 2005, 67) wird möglich. Solche Prozesse sind die notwendige Voraussetzung, um das gemeinsam geteilte Wissen einer Profession weiterzuentwickeln.

Diese Erfahrung machen, wie die Daten zeigen, auch die Teilnehmerinnen der Fokusgruppen. Durch die Ausbildungssupervision wurde es ihnen möglich, das in der Trainingsphase der Ausbildung erworbene Wissen immer wieder zu reflektieren und dadurch zu erkennen, was sie schon alles wissen, wie eine DiskutantIn berichtet (Kapitel 5.3). Dadurch kam es zu einem „immer weiter Lernen“ (Kapitel 5.3), das auch in den Folgesemestern nicht aufhört und zu einer kontinuierlichen Erweiterung der eigenen Kompetenzen führt. Dazu gehört für die DiskutantInnen auch die Anpassung der eigenen Erwartungen an sich selbst an das eigene Kompetenzlevel. So berichtet eine Teilnehmerin, dass sie anfangs „sehr professionelle und hohe Erwartungen“ (Kapitel 5.2) hatte, die ihren Fertigkeiten (noch) nicht entsprachen. Dabei handelt es sich zwar nicht um implizites Wissen im engeren Sinn, doch sind solche überhöhten Erwartungen an sich selbst und die eigene Kompetenz unter Schreibmentor*innen durchaus nicht selten und eingangs immer implizit. Durch die supervisorische Begleitung und das Versprachlichen dieser impliziten Erwartungen wird es sukzessive möglich, diese Erwartungen an die Realität anzupassen und sich aufs Lernen und die Entwicklung und Erweiterung eines eigenen fachlichen Konzepts zu konzentrieren.

Interessanter Weise beziehen sich die Erzählungen der Fokusgruppenteilnehmerinnen zu diesem Thema nur auf das Erlernen und Vermitteln von schreibdidaktischen Inhalten und auf das Beraten, also auf die Tätigkeit als Schreibmentorin im engsten Sinn. Was gar nicht zur Sprache kommt ist die Weitergabe von implizitem Wissen über das Studieren im Allgemeinen oder über die Organisation ‚Universität‘. Wie in Kapitel 3.1.1 dargestellt, ist es allerdings eine der Kernaufgaben von Mentor*innen, ihren Mentees Hilfestellung bei der organisationalen Sozialisation zu geben (Long, Selent 2006, 217). Dieser Aspekt findet in den Daten aus den Fokusgruppen allerdings keinerlei Niederschlag.

Eine Hypothese, warum dies der Fall sein könnte, ist, dass die schreibdidaktischen Inhalte dermaßen im Zentrum der Aufmerksamkeit der Ausbildungskandidat*innen stehen, dass andere Aspekte der Mentor*innentätigkeit keine Beachtung finden. Es könnte also durchaus sein, dass die Schreibmentor*innen ihren Mentees ihr Wissen über die organisationalen Gepflogenheiten und Kulturen der Universität Wien zur Verfügung stellen, dass ihnen das aber gar nicht besonders auffällt, da es sich bei dieser Art von Wissen nicht um schreibdidaktisches Know-How im engeren Sinne handelt und sie deshalb nicht darauf achten. Dies ist allerdings nur eine Hypothese und müsste an anderer Stelle gesondert überprüft werden, da die vorliegenden Daten sie weder unterstützen noch widerlegen.

Eine andere Interpretationsmöglichkeit für die Abwesenheit dieses Aspekts in den Daten ist, dass die Schreibmentor*innen ihr implizites Wissen über Studieren und die Universität tatsächlich nicht weitergeben. Dies könnte daran liegen, dass die Mentor*innen ihr implizites Wissen über Organisations- und Studienkulturen gar nicht als Wissen wahrnehmen, da an einer Expert*innenorganisation wie einer Universität vielleicht nur harte Fakten als ‚echtes‘ und damit weitergebungswertes Wissen wahrgenommen werden. Auch diese Hypothese muss andernorts noch einmal überprüft werden, es kann aber hier bereits eine Implikation für die Ausbildung zukünftiger Schreibmentor*innen abgeleitet werden: In Zukunft sollte stärker hervorgehoben werden, dass implizites Organisationswissen eine Form von Wissen ist, das für die Unterstützung der Mentees zentral ist. Die Explizierung und Weitergabe dieses Wissens sollte in der Ausbildung für Schreibmentor*innen demnach speziell gefördert werden (siehe dazu auch Kapitel 6.2).

In Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit kann an dieser Stelle gesagt werden, dass die Explizierung von implizitem Wissen in der Ausbildungssupervision für die Tätigkeitsausübung der Schreibmentor*innen eine große Rolle spielt. Durch die Reflexion wird es möglich, implizites Wissen über Schreiben und Vermittlung zu explizieren und in Folge auch weiterzugeben. Und auch die eigenen, anfangs oft viel zu hohen Erwartungen an sich selbst können besser reguliert werden. Demnach unterstützt Ausbildungssupervision die Schreibmentor*innen auch in dieser Hinsicht maßgeblich bei der Ausübung ihrer Tätigkeit und bei ihrer Kompetenzentwicklung.

Aus den in diesem Kapitel diskutierten Punkten lassen sich nun einige Implikationen ableiten, die im letzten Teil dieses Kapitels zusammengefasst werden.

6.2 Implikationen für die Ausbildung studentischer Peer-Mentor*innen und die universitäre Vermittlungsarbeit

Aus der Diskussion ergeben sich Implikationen für die folgenden Bereiche:

- (Ausbildungs-)Supervision für Peer-Tutor*innen
- (Ausbildungs-)Supervision in der universitären Vermittlung
- (Ausbildungs-)Supervision in der (außeruniversitären) Ausbildung für Schreibtrainer*innen und -berater*innen

Diese drei Punkte werden in diesem Kapitel in Folge kurz dargestellt.

6.2.1 Implikation #1: (Ausbildungs-)Supervision für Peer-Tutor*innen

Im Zuge dieser Arbeit konnte ich zeigen, dass Ausbildungssupervision ein effektives und kosteneffizientes Lernsetting ist, das sich für die Qualifikation von studentischen Schreibmentor*innen an der Universität Wien als sehr gut geeignet erweist. Das „Wiener Modell“

einer schreibdidaktischen Peer-Tutor*innen-Ausbildung aus einer kurzen, intensiven Trainingsphase, an die sofort die erste eigene Praxis unter Ausbildungssupervision anschließt, könnte demnach auch an anderen Orten zur Anwendung kommen, wo mit studentischen Peer-Mentor*innen/Tutor*innen gearbeitet wird: z.B. im Steop-Mentoring und in der Qualifikation von Fachtutor*innen an der Universität Wien, aber auch an allen universitären Schreibzentren, die Peer-Tutor*innen ausbilden und einsetzen.

Das Design der Lehrveranstaltung sollte auch in anderen universitären Settings gut anwendbar sein, und die supervisorische Begleitung der ersten Praxis der Ausbildungskandidat*innen könnte auch andernorts zur Sicherung der Qualität der angebotenen Leistung beitragen. Zu beachten ist hier allerdings, dass die Daten der vorliegenden Untersuchung ganz klar zeigen, dass es sich bei dem bzw. der ausführenden Ausbildungssupervisor*in um eine sowohl im Bereich der Schreibdidaktik als auch in Supervision gut ausgebildete Person handeln muss, da das Design andernfalls von den Ausbildungskandidat*innen (und von den Verantwortlichen) möglicherweise nicht akzeptiert wird.

Wird die Ausbildungssupervision aber von einem bzw. einer kompetenten Supervisor*in durchgeführt, kann sie entscheidend dazu beitragen, „das gemeinsam geteilte Wissen [von Peer-Tutor*innen] weiterzuentwickeln“ (Steinhardt 2005, 67) und dadurch zur Festigung der Position von Peer-Tutoring als eigenständigem ‚Zweig‘ der universitären Vermittlung beitragen. Dies könnte in Folge die Qualifikation und die Tätigkeit von Peer-Tutor*innen an Universitäten noch weiter aufwerten. Wichtig ist hier, auch organisationales Wissen als ‚der Weitergabe würdig‘ zu kennzeichnen, da ansonsten dieser nicht zu unterschätzende Aspekt der Arbeit von Peer-Mentor*innen/Tutor*innen möglicherweise verloren geht.

Andererseits wäre der verbreitete Einsatz von Ausbildungssupervision aber auch ein Signal in andere Berufsfelder hinein und über die Universität hinaus, dass mit der Qualifikation als Peer-Tutor*in auch für andere Professionen relevante Fertigkeiten wie die Entwicklung eines eigenen fachlichen Beratungskonzepts und die Fähigkeit zu „professional reflection in action“ einhergeht. Dadurch könnte der Einsatz von Ausbildungssupervision die Peer-Tutor*innen auch nach Abschluss ihres Studiums in ihrer beruflichen Laufbahn unterstützen.

6.2.2 Implikation #2: (Ausbildungs-)Supervision in der universitären Vermittlung

Peter Kutter (1977, 257) bezeichnet Supervision als ein Mittel zur „Optimierung der Didaktik, des Lehrens und Lernens“ an Universitäten, das dem von ihm beschworenen „pathogenen Hochschul-Klima“ (ibid.) entgegenwirken kann. Ich stimme dieser Auffassung prinzipiell zu. Allerdings muss sichergestellt werden, dass durch konsequente Auftragsorientierung und eine kontinuierliche institutionelle Rückkopplung Supervision an Universitäten nicht zum Selbstzweck in „einem exotischen Garten der Beziehungen und Gefühle in einem institutio-

nellen Niemandsland“ (Wellendorf, 1979; zitiert in Rohr 2011, 233) wird (wie es gemäß der Einschätzung mancher in Kutters eigenen Supervisionsgruppen für Studierende der Fall war).

Wenn jedoch diese Parameter gegeben sind, kann meiner Einschätzung nach (Ausbildungs)Supervision durchaus dazu beitragen, studentischer Vereinzelung und ultimativ dem Ausscheiden von Studierenden aus der Universität entgegenzuwirken. Dies könnte nicht nur in Settings wie der Ausbildung von Peer-Tutor*innen funktionieren, sondern durchaus auch in Zusammenhang mit ‚klassischen‘ universitären Lernformaten wie (Pro)Seminaren oder Methodikübungen, wo die Studierenden aufgefordert sind, ein eigenes diesbezügliches fachliches Konzept zu entwickeln. Hier könnte eine komplementäre supervisorische Begleitung dazu beitragen, die Nachhaltigkeit des Lernprozesses zu sichern und die Studierenden bei der Vernetzung zu unterstützen. Dies könnte wiederum helfen, Studierende vom Ausscheiden aus der Universität abzuhalten und somit Drop-Out-Raten senken.

Ein weiteres mögliches Anwendungsgebiet von Supervision im universitären Zusammenhang ist die Arbeit mit (angehenden) Universitätslehrenden. Genau wie bei den Schreibmentor*innen geht es auch in diesem Fall darum, angehende Lehrende bei der Entwicklung eines eigenen didaktischen fachlichen Konzepts zu unterstützen, das es ihnen erlaubt, das eigene, oft implizite Expert*innenwissen zu explizieren und weiterzugeben. Und genau wie bei den Schreibmentor*innen könnte supervisorische Begleitung besonders Junglehrende dabei unterstützen, die eigenen Erwartungen an sich (und auch an ihre Studierenden) zu regulieren und den eigenen, im Entstehen begriffenen Fertigkeiten anzupassen. Mir ist bewusst, dass es an vielen Universitäten bereits Angebote für „Praxiscoaching“ für Junglehrende gibt. Mit einem supervisorischen Ansatz könnte aber das kollaborative Lernen und die Vernetzung zwischen den einzelnen Teilnehmer*innen meiner Einschätzung nach noch stärker gefördert werden, wodurch Angebote dieser Art noch nachhaltiger wären, als sie das jetzt schon sind.

Ein dritter Bereich, in dem Supervision im Zusammenhang mit universitärer Lehre eingesetzt werden könnte, ist die Begleitung von erfahrenen Lehrenden. Diese klagen in Gesprächen mit mir durchaus immer wieder über Vereinzelung und wünschen sich Settings, wo sie sich mit anderen Lehrenden vernetzen und auch einzelne Fälle aus ihrer Unterrichtspraxis besprechen können. Gruppensupervision könnte eine relativ unaufwändige und kostengünstige Antwort auf diesen Wunsch sein und auch erfahrenen Universitätslehrenden einen Raum für Kollaboration und Entlastung bieten.

6.2.3 Implikation #3: (Ausbildungs-)Supervision in der (außeruniversitären) Schreibberatung

In ihrem Artikel zu „Ausbildungssupervision im Fokus der Expertiseforschung“ (2012) untersucht Gabriele Krause die Anwendbarkeit von Ausbildungssupervision in der Ausbildung von Kommunikations- und Verhaltenstrainer*innen. Sie kommt zu dem Schluss, dass „Reflexionsmöglichkeiten zum Aufbau professioneller impliziter Wissensstrukturen Bestandteil von [qualitativ hochwertigen] Trainerausbildungen sein [sollten]“ (Krause 2012, 214). Hierbei geht es ihr nicht zuletzt um die Professionsentwicklung und um die Qualitätssicherung der angebotenen Leistungen. Sie schreibt:

„Weiterhin ist es für die Entwicklung individueller Professionalität und zur Qualitätssicherung wichtig, dass Juniortrainer in den ersten Jahren ihre Berufstätigkeit reflektieren und Gelegenheit zur Veränderung oder Erweiterung ihrer impliziten Wissensstrukturen haben“ (Krause 2012, 214).

Dieser Empfehlung schließe ich mich in Hinblick auf die Ausbildung zum bzw. zur Schreibtrainer*in oder Schreibberater*in auch außerhalb von Universitäten vollinhaltlich an. Gerade in einem Bereich, in dem viele Personen ohne entsprechende schreibdidaktische Ausbildung (z.B. als „Korrekturleser*innen“ oder „Lektor*innen“) tätig sind, ist es für die Entwicklung professioneller Haltungen und Standards und die Sicherung der Qualität der angebotenen Leistungen unerlässlich, „professional reflection on action“ zu erlernen und sukzessive zu institutionalisieren. Nur dadurch kann meiner Ansicht nach die kontinuierliche Professionsentwicklung von Schreibtraining und Schreibberatung auf lange Sicht sichergestellt werden. Dies ist gerade in einer Zeit, in der Zertifizierungen eine immer größere Rolle spielen, von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit.

7. Schlussbetrachtungen und Ausblick

Ausbildungssupervision spielt für angehende Schreibmentor*innen in der Ausübung ihrer Tätigkeit und in ihrer Kompetenzentwicklung eine zentrale Rolle. Analog zu anderen beratenden Tätigkeiten unterstützt Ausbildungssupervision die zukünftigen studentischen Peer-Schreibberater*innen bei der Entwicklung eines individuellen fachlichen Konzepts. In Hinblick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit lassen sich folgende Kernergebnisse festhalten:

- Ausbildungssupervision als Ort des kollaborativen Lernens „spiegelt“ die Schreibgruppen, die die Peer-Mentor*innen selbst abhalten. Dadurch verstärkt sich der Effekt des in der Ausbildungssupervision Gelernten und wird so nachhaltiger. Trotz der für die Ausbildungskandidat*innen anfangs ungewohnten Herangehensweise, die Supervision bietet, lässt sich diese im Laufe eines Semesters gut in den universitären

Kontext integrieren und wird von den Ausbildungskandidat*innen als sehr unterstützend wahrgenommen.

- Ausbildungssupervision sichert die Qualität der von den Ausbildungskandidat*innen angebotenen Leistung. Dadurch wird einerseits sichergestellt, dass die Ratsuchenden von Anfang an kompetent betreut werden, und andererseits dafür gesorgt, dass das professionelle Handlungsrepertoire der Ausbildungskandidat*innen beständig und qualitätsgesichert zunimmt. Darüber hinaus sorgt sie durch die Rückkopplung an die Institution für einen nachhaltigen Lerneffekt aufseiten der Ausbildungsinstitution.
- Die nachhaltige Entwicklung eines individuellen fachlichen (Beratungs-)Konzepts setzt immer die Beschäftigung mit sich selbst als Person voraus. Ausbildungssupervision ist ein stark subjektorientiertes Lernformat und unterstützt dadurch nachhaltig die Selbsterfahrung und Persönlichkeitsentwicklung der Ausbildungskandidat*innen.
- Die Lernerfahrungen aus der Ausbildungssupervision lassen sich auch über die konkrete Tätigkeit hinaus auf andere berufliche Aufgabengebiete umlegen. Dadurch stellt die in diesem Kontext erworbene Fähigkeit, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren, eine nachhaltige Zusatzqualifikation dar, die in das bereits bestehende oder zukünftige Berufsleben hineinwirken kann.
- Ausbildungssupervision unterstützt die Ausbildungskandidat*innen bei der Explizierung impliziten Wissens. Durch den Erwerb der Fähigkeit, das eigene berufliche Handeln zu benennen und darüber zu reflektieren, wird das dem Handeln zugrundeliegende Wissen mitteilbar und weitervermittelbar. Dadurch wird einerseits sichergestellt, dass die Qualität des weitergegebenen Wissens den professionellen Standards entspricht, andererseits aber auch, dass Wissen nicht verloren geht. Dies betrifft sowohl das schreibdidaktische als auch das organisationale Know-How, das Schreibmentor*innen im Zuge ihrer Tätigkeit als Peer-Berater*innen und als Studierende erwerben.

Ausbildungssupervision ist sicher nicht das einzige Lernformat, durch das diese Effekte erzielt werden können. So ist anzunehmen, dass auch praxisbegleitende Intervision, Praxiscoaching oder eine der Ausbildung nachgelagerte Praxisreflexion ähnliche Effekte erzielen können. Ausbildungssupervision ist jedoch jedenfalls eine effiziente und kostengünstige Möglichkeit, diese Effekte innerhalb eines Semesters und für eine relative große Gruppe von bis zu 30 Teilnehmer*innen zu erzielen.

Darüber hinaus ist Ausbildungssupervision auch aufgrund ihrer langen Geschichte, die bis ins 19. Jahrhundert reicht, und ihrer breiten Anwendung in der Sozialen Arbeit, der Psychoanalyse, der Psychotherapie und in medizinischen Berufen, eine gut beforschte und theoretisierte Form der Supervision. Die vorliegende Arbeit leistet ihren Beitrag zur Untersuchung

dieses Lernformats im bislang unerforschten Bereich der Ausbildungssupervision für studentische Peer-Schreibberater*innen und kommt zu dem Schluss, dass es sich auch hier um ein effektives und nachhaltiges Lernformat handelt.

Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich dazu beitragen, (Ausbildungs-)Supervision und Schreibberatung einander anzunähern. Für zukünftige Forschungen im Bereich der Arbeit mit studentischen Peer-Schreibberater*innen könnte interessant sein, welche Formen der Praxisreflexion für Peer-Tutor*innen im deutschsprachigen Raum und international bereits existieren, wie diese theoretisch und praktisch konzipiert sind und wie sie wirken. Auch der Aspekt des impliziten Organisationswissens, über das studentische Peer-Tutor*innen verfügen (müssen), bietet sich für eine vertiefende Untersuchung an. Abseits der Universität könnte auch eine Untersuchung von Ausbildungssupervision und ihrer Rolle in außeruniversitären Ausbildungen von Schreibberater*innen interessante Ergebnisse liefern.

Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, S., Baig, S. (2009): Diversitykompetente Supervision. In: Abdul-Hussain, S., Baig, S. (Hg.): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien: Facultas, 49-54.
- Bausch, V. (2007): Supervision in Mentoringprogrammen. Eine empirische Studie. Hamburg: Kovač.
- Büssing, A., Herbig, B., Latzel, A. (2004): Explikation impliziten Wissens – Verändert sich das Handeln? In: Zeitschrift für Psychologie, 212 (2). Göttingen: Hogrefe-Verlag, 87-106.
- Dewey, J. (1910/1951): Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozess der Erziehung. Zürich: Morgarten Verlag Conzett & Huber.
- Fehlinger, M. (1997): Die Kunst der Balance. Überlegungen zur systemischen Ausbildungssupervision. In: Luif, I. (Hg.): Supervision. Tradition, Ansätze und Perspektiven in Österreich. Wien: Orac Verlag, 329-344.
- Flick, U. (2007/2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2007/2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Freitag-Becker, E. (2017): Unsicherheit zulassen – Lehrsupervision als vielseitiger Möglichkeitsraum. In: Freitag-Becker, E., Grohs-Schulz, M., Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Lehrsupervision im Fokus. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, 134-147.
- Girgensohn, K., Sennewald, N. (2012): Schreiben lehren. Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Goel, U. (2016): Die (Un)Möglichkeit der Vermeidung von Diskriminierungen. In: Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies. Berlin: k.A., 39-47.
- Gotthardt-Lorenz, A. (2009): Organisationssupervision – Raum für wachsende Anforderungen. In: Pühl H. (Hg.): Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göpferich, S. (2015). Text Competence and Academic Multiliteracy. From Text Linguistics to Literacy Development. Europäische Studien zur Textlinguistik 16. Tübingen: Narr.

Götze, R. (2005): Die Geburtsstunde der Gemeinwesenarbeit und der Beginn der Settlement-Bewegung.<http://www.stadtteilarbeit.de/themen/theoriestadtteilarbeit/-lpstadtteilarbeit/>

87-toynbee-hall-lp.html, (03.02.2019).

Götze, R. (2005): Hull House (Chicago). Ein Projekt außergewöhnlicher Frauen – Die Settlement Bewegung dehnt sich auf Nordamerika aus. <http://www.stadtteilarbeit.de/themen/theorie-stadtteilarbeit/lp-stadtteilarbeit.html?id=77-hull-house-lp>, (03.02.2019).

Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N., Zegenhagen, J. (2013): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreiben im Studium. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hager, B., Wimmer, A. (2008): Arbeitsunterlage für Coachinggruppen und kollegiale Lerngruppen. Unveröffentlichte Handreichung. Wien.

Hassler, A. (2011): Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Haubl, R. (2017): Ausbildungssupervision – Im Spannungsfeld zwischen individueller Rollenfindung und Qualitätssicherung. In: Freitag-Becker, E., Grohs-Schulz, M., Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Lehrsupervision im Fokus. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, 44-56.

Hausinger, B. (2011): Supervision. In: Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hg.): Beratungsexpertise für die Arbeitswelt. Ausgewählte Formate der Beratung in Organisationen und Unternehmen. Köln: Zimmermann Druck + Medien GmbH, 9-14.

Henkel, A., Hobuß, S. (2018): Einleitung. In: Henkel, A., Hobuß, S., Jamme, C., Wuggenig, U. (Hg.): Die Rolle der Universität in Wissenschaft und Gesellschaft im Wandel. Berlin: Pro BUSINESS. 11-12.

Höher, F. (2014): Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring. Wiesbaden: Springer VS.

http://www.balintgesellschaft.at/balint_group.html, 11.05.2019.

<http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/229.html>, (03.02.2019).

http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/groups/w_270300/issl_galuske/-KlassischeMethoden.pdf, 16.04.2019.

<https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/steop-mentoring/>, 18.04.2019.

<https://ctl.univie.ac.at/services-zur-qualitaet-von-studien/wissenschaftliches-schreiben/schreibmentoring/>, 18.04.2019

<https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/mens#mens>, 17.04.2019.

<https://slw.univie.ac.at/studieren/studienorganisation/steop/>, 18.04.2019

<https://userpages.uni-koblenz.de/~luetjen/ws10/tus.pdf>, 20.05.2019.

<https://www.britannica.com/topic/Toynbee-Hall>, (03.02.2019).

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Selbstreflexion>, 16.04.2019.

https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&ei=eKzBXP22FMyP6QTyzLDIAQ&q=supervision+wortbedeutung&oq=supervisio+wort&gs_l=psy, 25.04.2019.

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=nomen+agentis>, 17.09.2019.

<https://www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/ects-und-kreditpunkte/module-ects-punkte-und-workload/>, 08.05.2019.

<https://www.medunigraz.at/fileadmin/mitarbeiten/personalmanagement-entwicklung/pdf-doc/MentoringHandbuch.pdf>, 17.04.2019.

<https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate/>, 12.05.2019.

<https://www.transformation.at/article83.htm>, 17.04.2019.

Janneck, M. (2001): Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsrahmen für Community-Systeme. In: Engelen, M. und Homann, J. (Hg.): Virtuelle Organisation und neue Medien 2001. Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag, 119-136.

Kadushin, A. (1990): Supervision in der Sozialarbeit. In: supervision – Mensch, Arbeit, Organisation. Zeitschrift für Beraterinnen und Berater. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Kern, S., Stadler, C. (2010): Psychodrama. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Kienle, A. (2012): Ansätze zur strukturgebenden Begleitung kollaborativer Lernprozesse. In: Journal of Interactive Media Band 11, Heft 1, 11-14, <https://doi.org.uaccess.univie.ac.at/10.1524/icom.2012.0004>.

Kinder, H., Hilgemann, W. (1991): dtv-Atlas zur Weltgeschichte. Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. 2. Band. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 25. erweiterte Auflage.

Krause, G. (2012): Ausbildungssupervision im Fokus der Expertiseforschung. Eine Diskussion am Beispiel der Ausbildung von Kommunikations- und Verhaltenstrainern. In: Organisationsberatung. Supervision. Coaching 19: 205-215, DOI 10.1007/s11613-012-0276-y.

Kuntschner, E., Römmer-Nosseck, B. (2019): Thrown in at the Deep End – Initial Peer-Tutor Education and Supervision at the University of Vienna. Konferenzbeitrag, präsentiert bei der EATAW – European Association of Teaching Academic Writing 2019, Göteborg.

Kutter, P. (1977): Psychoanalytisch orientierte Gruppenarbeit an der Hochschule - Möglichkeiten und Grenzen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 11, 256-266.

- Long, B., Selent, P. (2006): Mentoring als mehrdimensionales Beratungsfeld. In: Wildt, J., Szczyrba, B., Wildt, B. (Hg.): Consulting. Coaching. Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Müller, C.W. (1982/1999): Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 1: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1945-1985. Weinheim und Basel: Beltz.
- North, S. M. (1984): The Idea of a Writing Center. In: College English, Vol. 46, No. 5 (Sept 1984), 433-446, stable URL: <https://www.jstor.org/stable/377047>.
- Polanyi, M. (1966/2016): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung : ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Pühl, H. (1994): Supervision in der (Fach-)Hochschul-Ausbildung. In: Pühl, H. (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Edition Marhold, 406-418.
- Rappe-Giesecke, K. (1999): Supervision. Veränderung durch soziale Selbstreflexion. In: Fatzner, G., Rappe-Giesecke, K., Looss, W. (Hg.): Qualität und Leistung von Beratung. Supervision. Coaching. Organisationsentwicklung. Köln: EHP, 27-103.
- Rimmasch, T. (2015): Kollegiale Fallberatung – Was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In: Franz, H-W., Kopp, R. (Hg.): Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach: EHP Verlag Andreas Kohlhage, 14-38.
- Rohr, E. (2011): Supervision mit Studierenden in universitären Seminaren. Eine besondere Form der Beratung und der Theorie-Praxis-Vermittlung. In: Schnoor, H. (Hg.): Psychodynamische Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreyögg, A. (2010): Supervision. Ein integratives Modell. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stangl, W. (2019). Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Stichwort: 'Kongruenz'. <https://lexikon.stangl.eu/538/kongruenz/>, 14.04.2019.
- Steinhardt, K. (1992): Praxisreflexion und Supervision im Rahmen von Universität. Eine theoriegeleitete Annäherung an die Konzeptualisierung eines hochschuldidaktischen Projekts. unpubl. Diplomarbeit. Wien.
- Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. Berlin, Boston: De Gruyter.

- Tietel, E. (2003/2008): Emotion und Anerkennung in Organisationen. Wege zu einer triangulären Organisationskultur. 2. Auflage. Münster, Hamburg: LIT Verlag.
- Tietel, E. (2012/2017): Wenn der/das Dritte aus dem Blick gerät. Die Fallstricke beruflicher Dreiecksverhältnisse im Fokus der Supervision. In: Pühl, H. (Hg.): Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen – Praxis – Perspektiven. Unveränderte Neuauflage des Handbuchs Supervision 3. Gießen: Psychosozial-Verlag, 141-147.
- van Kaldenkerken, C. (2014): Wissen, was wirkt. Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision. Hamburg: tredition.
- van Kaldenkerken, C. (2017): Die besondere Konstellation von Triaden im Ausbildungssystem. In: Freitag-Becker, E., Grohs-Schulz, M., Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Lehrsupervision im Fokus. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, 57-69.
- Wessel, J. (2017): Eine unvollständige Liste wiederkehrender Themen in der Lehrsupervision – eine Selbstbeobachtung. In: Freitag-Becker, E., Grohs-Schulz, M., Neumann-Wirsig, H. (Hg.): Lehrsupervision im Fokus. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, 83-96.
- Witte, W. (2018): Qualifikation von Ausbildungssupervisoren in der Sozialen Arbeit – Kontexte, Methoden und Erfahrungen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (2018) 25, 459-469, <https://doi.org/10.1007/s11613-018-0573-1>.
- Wolfsberger, J. (2007/2009): Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausbildungssupervision als mehrfaches Dreieckssystem (van Kaldenkerken 2017, 65; adaptiert E.K.)

Abbildung 2: Rollen- und fallbezogene Reflexion in der Lehrveranstaltung

Deutsches Abstract

Ausbildungssupervision ist seit Langem in der Sozialen Arbeit und in der Psychotherapie ein etabliertes und gut beforschtes Lernformat. Es unterstützt Ausbildungskandidat*innen beim Aufbau eines individuellen fachlichen (Beratungs-)Konzepts und stellt gleichzeitig die Qualität der angebotenen Leistungen trotz der geringen Praxiserfahrung der Ausbildungskandidat*innen sicher. Ungeachtet dieser langen Tradition kommt Ausbildungssupervision in Gebieten wie beispielsweise der Ausbildung studentischer Peer-Schreibberater*innen nur sehr selten zum Einsatz, obwohl man annehmen könnte, dass diese Art des praxisbegleitenden Lernens auch für dieses Feld gut geeignet ist. Um diese Annahme fundiert diskutieren zu können, wurde folgende Forschungsfrage formuliert: Welche Rolle spielt die Ausbildungssupervision studentischer Schreibmentor*innen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit und in ihrer Kompetenzentwicklung?

An der Universität Wien werden seit 2013 studentische Schreibmentor*innen zu Peer-Schreibberater*innen ausgebildet, die für Mentees selbständig Schreibgruppen abhalten. Zu Beginn ihrer Praxis werden die Schreibmentor*innen ein Semester lang in Ausbildungssupervision begleitet. Um die Forschungsfrage zu beantworten, führte ich zwei Fokusgruppen mit fertig ausgebildeten Schreibmentorinnen durch, wobei ich mich bei der Auswertung der daraus gewonnenen Daten an der Dokumentarischen Methode orientierte.

Dabei kam ich zu folgenden Ergebnissen: Ausbildungssupervision „spiegelt“ den kollaborativen Lernraum der Schreibmentoring-Gruppen, verstärkt so den Lerneffekt und macht ihn nachhaltiger. Darüber hinaus sichert Ausbildungssupervision die Qualität der angebotenen Beratungsleistungen und sorgt durch die Rückkopplung an die Ausbildungsinstitution auch auf Seiten der Organisation für einen nachhaltigen Lerneffekt. Weiters unterstützt Ausbildungssupervision durch ihren stark subjektzentrierten Lernfokus die Ausbildungskandidat*innen bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und trägt zur Bildung eines individuellen und fundierten Beratungskonzepts bei. Diese Entwicklung ist nachhaltig und kann auch über die konkrete Tätigkeit und das Ende des Studiums hinausreichen. Zu guter Letzt unterstützt Ausbildungssupervision die Ausbildungskandidat*innen bei der Explizierung impliziten schreibdidaktischen und organisationalen Wissens und trägt dadurch zu nachhaltigem Wissensmanagement bei.

Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Ausbildungssupervision eine entscheidende Rolle im Kompetenzaufbau und in der Tätigkeitsausübung von Schreibmentor*innen in Ausbildung spielt. Das Lernformat ist gut auf den universitären Kontext umlegbar und bietet sich für die Anwendung in vergleichbaren Ausbildungen an.

English Abstract

Training supervision is a learning format which is well established in social work and psychotherapy and the positive effects of which have been well researched in these fields. It supports students in the development of their own individual (counseling) concept and of a professional attitude. At the same time it ensures the quality of the services offered by the students, especially at the beginning of their training. Despite this long tradition training supervision is only rarely used in e.g. the training of peer writing tutors or mentors at universities, even though it could be assumed that this form of practice-oriented learning is also well suited for this field. In order to be able to soundly discuss this assumption this paper asks the following research question: What role does training supervision play in the competence development of peer writing mentors and in their counseling activities?

The University of Vienna has been training students as peer writing mentors since 2013, enabling them to conduct writing groups for their mentees. At the beginning of their practice, training supervision is established to support the trainees over the course of one semester. In order to answer the research question I conducted two focus groups with trained writing mentors, using the Documentary Method as a guideline for data evaluation.

The findings show that training supervision “mirrors” the collaborative learning space of the writing mentoring groups, thus enhancing the learning effect and making it more sustainable. In addition, training supervision ensures the quality of the services offered despite the initial lack of experience of the training candidates. The training institution, on the other hand, thus receives feedback on the structural aspects of the training, ensuring sustainable organizational learning. Moreover, training supervision’s strongly subject-centered focus on learning supports the trainees in the development of their personalities and of an individual and well-founded counseling concept. This development can be sustainable even beyond the students’ studies at university. And lastly, training supervision supports the trainees in making explicit their implicit knowledge about writing didactics and the university as an organization, thus contributing to a more sustainable management of knowledge.

These results lead to the conclusion that training supervision plays a crucial role in the competence development of writing mentors and considerably supports them in their counseling activities. It is a learning format that is suitable to a university context and puts itself forward for application in similar settings.

Anhang - Interviewleitfaden

*Forschungsfrage: Welche Rolle spielt die Ausbildungssupervision studentischer Schreibmentor*innen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit und in ihrer Kompetenzentwicklung?*

Diskussionsimpuls:

„Wenn ihr an den Beginn der Ausbildung zur Schreibmentor*in zurückdenkt: Welche Bilder sind bei euch bei dem Wort „Supervision“ aufgetaucht?“

1. Vorerfahrung:

- Welche Bilder hat dieses Wort in euch ausgelöst? (Farbe, musikalisches Genre)
- Habt ihr das Wort „Supervision“ vorher schon mal gehört oder hattet ihr sogar schon Supervisionserfahrung?
- Was habt ihr gedacht, was euch in der Supervision erwartet?

2. Persönliches Erleben:

- Gibt es einen Moment/ein Ereignis in der Supervision, an das Ihr euch besonders erinnert?
 - Was war das? Was ist da passiert?
 - Warum? Wie hat sich das angefühlt?

3. Erleben des Supervisionssettings

- Wie habt ihr die Supervisionseinheiten wahrgenommen? Wie habt ihr die Struktur empfunden? Wie war der Raum? Was war gut/schlecht, angenehm/unangenehm?
- Was hat das (Setting, Struktur) mit euch persönlich und aus eurer Perspektive mit der Gruppe gemacht?
- War es schwer oder leicht zuzuhören/sich zu öffnen/über eigene Unsicherheiten zu sprechen/andere dabei zu erleben? Hat das was gemacht?
- Habt ihr euch gedrängt gefühlt das zu tun? Hat es manchmal genervt? Gab es einen Punkt, an dem ihr gedacht habt: „Ich will jetzt raus!“?

4. Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung:

- Was hat euch dabei geholfen zu lernen, wie man reflektiert?
 - War das räumliche Setting hilfreich oder hinderlich?
 - Waren die regelmäßigen Termine hilfreich?
 - Gab es genug Zeit?
 - Inwiefern hat euch das bei eurer Arbeit mit den Mentees unterstützt?
- Hat die Supervision eine Wirkung gehabt, wie ihr Situationen erlebt/ wie ihr euch oder andere seht?
 - Wie ging es euch nach der ersten Supervisions-Einheit/wie nach der fünften? Was hat sich verändert? Wie habt ihr das gemerkt?
 - Hat euch die Supervision dabei unterstützt, über euer eigenes Studieren (Tätigkeit an sich und Fach) zu reflektieren? Wenn ja, inwiefern? Wenn nein, warum nicht? Könnt ihr ein Beispiel nennen?

- Hat die Supervision eine Auswirkung auf die Teamarbeit oder die Sicht darauf gehabt? Wenn ja, welche?

5. Ausübung der Tätigkeit:

- Hat euch das gemeinsame Reflektieren dabei geholfen, Schreibmentor*in zu sein? Wenn ja, in welcher Hinsicht? Wenn nein, warum nicht?
- Habt ihr im Alltag konkret gespürt, dass ihr über eure Tätigkeit als Schreibmentor*innen reflektiert habt? Und wenn ja, woran? Gab es ein konkretes Erlebnis/Ereignis?
 - Könnt ihr ein Beispiel nennen, wo/wann ihr das gemerkt habt?
- Wie war es für euch, dass die Supervision quasi gleich von Beginn eurer Tätigkeit an losgegangen ist?

6. Kontrollfunktion von Ausbildungssupervision:

- Habt ihr euch durch die Supervision kontrolliert gefühlt? War das hilfreich oder hinderlich?
- War die Aussicht, am Ende des Semesters beurteilt zu werden, hinderlich oder förderlich?
 - Habt ihr überhaupt daran gedacht?
 - Wie war es für euch mit der Vertraulichkeit im Rahmen der Supervision?
- Was war hilfreich dabei, Vertrauen zu mir als Supervisorin zu fassen?
- Was war hinderlich?

7. Abschluss:

Ein Kollege hat einmal in Hinblick auf die Ausbildungssupervision der Schreibmentor*innen zu mir gesagt: „Und dafür kriegst du eine LVG1 [am höchsten dotierter Lehrauftrag], dass ihr dann im Kreis sitzt und euch gegenseitig erzählt, wie es euch geht?“

- Was würdet ihr jetzt meinem Kollegen erwidern?
- Wenn ihr an eure ursprünglichen Erwartungen bezüglich der Supervision zurück denkt – haben sie sich erfüllt oder war es ganz anders?
- Gibt es noch etwas, das ihr loswerden möchtet?

Umgang mit Unsicherheit und Komplexität:

- Das Schreibmentoring-Programm ist ja sehr komplex, es gibt wahnsinnig viele verschiedene Akteur*innen, man kommt an ganz neue Institute, kommt mit ganz anderen Fachkulturen in Berührung. Wie hat euch Supervision dabei geholfen, mit diesen Dingen umzugehen? Könnt ihr Beispiele nennen?
- Als Schreibmentor*in ist man auch sehr oft mit Unsicherheit konfrontiert – wie viele Mentees werden kommen, welche Anliegen wird es geben, werde ich weiterhelfen können etc.? Wie hat euch die Supervision dabei unterstützt, damit umzugehen? Könnt ihr Beispiele nennen?